

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AYSLLAN DE SOUSA SOBRINHO

**HABITUS PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A PERFORMATIVIDADE NA
POLÍTICA DO ENEM: implicações para a prática docente na percepção de professores
do Piauí**

**SÃO LUÍS-MA
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AYSLLAN DE SOUSA SOBRINHO

**HABITUS PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A PERFORMATIVIDADE NA
POLÍTICA DO ENEM: implicações para a prática docente na percepção de professores
do Piauí**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política e Gestão educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

**SÃO LUÍS-MA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

AYSLLAN DE SOUSA SOBRINHO

**HABITUS PROFISSIONAL DE PROFESSORES E A PERFORMATIVIDADE NA
POLÍTICA DO ENEM: implicações para a prática docente na percepção de professores
do Piauí**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política e Gestão educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti.

Dissertação apresentada e aprovada em 24/10/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cacilda Rodrigues Cavalcanti – Orientadora
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Rodrigo Ângelo Bianchini – Examinador interno
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda – Examinadora externa
Universidade Federal de Viçosa – UFV

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e a todos que em meio ao caos conseguem dar conta do processo da pesquisa científica sem abrir mão dos laços que os fortalecem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o cuidado que teve comigo durante o curso, pela oportunidade de cursar o mestrado e concluir este trabalho. Ele sabe o que faz e tudo que pude e posso realizar é graças a sua vontade, por isso essa vitória é dele e para Ele.

À minha família, pai, mãe, irmãos, e, em especial, a minha vó, Dona Rita, por me inspirar a ser forte como ela sempre foi e me apoiar em todas as etapas da vida com suas conversas e carinho que ficarão eternizados em mim.

À minha orientadora, Professora Cacilda Rodrigues Cavalcanti, por acreditar na proposta da pesquisa, pelas orientações, sugestões e toda força dada para o meu aperfeiçoamento enquanto pesquisador, além da confiança em todas as etapas desta dissertação.

À Professora Dra. Wânia Maria Guimarães Lacerda e ao Professor Dr. Rodrigo Ângelo Bianchini pelas sugestões e críticas que aperfeiçoaram a pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma na realização desse estudo.

RESUMO

Esta pesquisa se localiza no campo da política educacional de avaliação de larga escala, tendo como objeto de estudo a política do ENEM e discute as suas implicações para a prática docente. O debate gira em torno da política de avaliação de larga escala e pressupõe o ENEM como parte das políticas neoliberais de educação, coadunando-se com a perspectiva do Estado avaliador no campo do ensino médio. Objetiva-se analisar as percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente, considerando o habitus profissional de professores e a performatividade como sistemas de disposições que guiam o exercício da docência, no campo do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Piauí. Assim, a questão que mobilizou a investigação foi: quais as implicações do ENEM para a prática docente nas escolas de ensino médio da rede pública estadual do Piauí, na percepção dos professores, considerando o habitus profissional e a performatividade? A perspectiva teórico-metodológica que sustenta a pesquisa fundamenta-se, em termos epistemológicos, no construtivismo de dimensão teórica sociocrítica, ancorada no método praxiológico de Pierre Bourdieu (2001, 2002, 2003, 2007, 2008) especialmente na sua noção de habitus, enquanto princípio gerador das práticas, em diálogo com a noção da performatividade de Stephen Ball (2002, 2005, 2010, 2014). A articulação entre ambas permitiu a definição do constructo categórico de análise, pautado no habitus profissional articulado à performatividade, o qual está sendo utilizado como recurso analítico de investigação. Na dimensão empírica, o percurso metodológico envolve um estudo do campo social do ensino médio do Piauí e do subcampo de duas escolas da rede estadual de ensino, sendo uma com “bons” resultados no ENEM e outra com “baixos” resultados. Aplicou-se entrevistas semiestruturadas a onze professores, cuja análise de dados se alicerça na análise do discurso de linha francesa, tendo como fundamento a economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer de Bourdieu (2008a), a gênese dos discursos de Maingueneau (2008) e o princípios e procedimentos de análise do discurso de Orlandi (2009). Os resultados apontam evidências empíricas da performatividade incorporada no habitus profissional dos professores à medida que esse habitus está predisposto a incorporá-la. Conclui-se que as práticas docentes nas escolas pesquisadas têm sido conduzidas pelo ENEM, de modo que os resultados de proficiência têm se constituído o centro da ação pedagógica, ficando a função social da escola silenciada em uma troca de valor simbólico, que se estabelece na dialética entre o habitus e a performatividade.

Palavras-chave: exame nacional do ensino médio; política educacional; avaliação de larga escala; habitus; performatividade.

ABSTRACT

This research is located in the field of educational policy of large-scale assessment, with the ENEM policy as the object of study and discusses its implications for teaching practice. The debate revolves around the policy of large-scale assessment and assumes that ENEM is part of neoliberal education policies, in line with the perspective of the evaluating state in the field of secondary education. The aim is to analyze teachers' perceptions of the implications of the ENEM policy for teaching practice, considering teachers' professional habitus and performativity as systems of dispositions that guide the exercise of teaching in the field of secondary education in public schools in the state of Piauí. Thus, the question that mobilized the investigation was: what are the implications of ENEM for teaching practice in public high schools in the state of Piauí, as perceived by teachers, considering professional habitus and performativity? The theoretical-methodological perspective that underpins the research is based, in epistemological terms, on constructivism with a sociocritical theoretical dimension, anchored in Pierre Bourdieu praxeological method (2001, 2002, 2003, 2007, 2008), especially in his notion of habitus, as a principle that generates practices, in dialog with Stephen Ball notion of performativity (2002, 2005, 2010, 2014). The articulation between the two allowed for the definition of the categorical construct of analysis, based on professional habitus articulated with performativity, which is being used as an analytical research resource. In the empirical dimension, the methodological path involves a study of the social field of secondary education in Piauí and the subfield of two state schools, one with "good" results in the ENEM and the other with "low" results. Semi-structured interviews were carried out with eleven teachers, whose data analysis is based on French discourse analysis, based on the economy of linguistic exchanges: what speaking means by Bourdieu (2008a), the genesis of discourses by Maingueneau (2008) and the principles and procedures of discourse analysis by Orlandi (2009). The results point to empirical evidence of the performativity incorporated into teachers' professional habitus, to the extent that this habitus is predisposed to incorporate it. The conclusion is that teaching practices in the schools surveyed have been driven by the ENEM, so that proficiency results have become the center of pedagogical action, leaving the social function of the school silenced in an exchange of symbolic value, which is established in the dialectic between habitus and performativity.

Keywords: national high school exam; educational policy; large-scale assessment; habitus; performativity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organização curricular da rede estadual do Piauí.....	109
Gráfico 1	Número de escolas de ensino médio por rede (2017-2022).....	113
Gráfico 2	Evolução temporal da média de desempenho do ENEM no Piauí (2009-2021).....	133
Gráfico 3	Evolução da média de desempenho do ENEM na Escola A (2010-2019).....	145
Gráfico 4	Evolução da média de desempenho do ENEM na Escola B (2010-2019).....	154
Quadro 1	Caracterização da pesquisa documental.....	28
Quadro 2	Principais programas/projetos da política de ensino médio do Piauí.....	121
Quadro 3	Média de desempenho do ENEM por área de conhecimento no Piauí (2009-2021).....	132
Quadro 4	Médias de proficiência da Escola A no Saepi 3º ANO.....	146
Quadro 5	Dados sociodemográficos das entrevistas da Escola A.....	147
Quadro 6	Dados sociodemográficos das entrevistas da Escola B.....	157
Quadro 7	Incorporação do ENEM na prática docente dos professores entrevistados.....	183
Quadro 8	Práticas docentes manifestadas nas escolas participantes da pesquisa.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de escolas que ofertam ensino médio por dependência administrativa do Piauí (2012-2022).....	114
Tabela 2	Número de Matrículas, dependência administrativa (estadual) por Etapas e modalidades de ensino por segmento - Piauí, (2016 a 2020).....	115
Tabela 3	Número de Docentes que atuam no ensino médio da rede estadual do Piauí (2016-2020).....	117
Tabela 4	Ideb ensino médio da rede estadual do Piauí (2005-2021).....	118
Tabela 5	Média de proficiência no ENEM da Escola A segundo dados socioeconômicos de 2019.....	140
Tabela 6	Ideb ensino médio da Escola A do estado do Piauí (2017-2021).....	146
Tabela 7	Média de proficiência no ENEM da Escola B segundo dados socioeconômicos de 2019.....	151
Tabela 8	Ideb ensino médio da Escola B do estado do Piauí (2017-2021).....	155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
AEFAPI	Associação Nacional Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-PI	Conselho Estadual de Educação do Piauí
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEMTI	Centro de Ensino Médio de Tempo Integral
CEPPRU	Centros Estaduais de Educação Profissional Rural
CEPTI	Centro de Educação Profissional de Tempo Integral
CETI	Centro Estadual de Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Erce	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
Fenep	Federação Nacional das Escolas Particulares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
FMI	Fundo Monetário Internacional
GREs	Gerências Regionais de Educação
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEPEP's	Jogos das Escolas Públicas do Estado do Piauí
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LULA	Luís Inácio Lula da Silva

MCT	<i>Minimum Competency Test</i>
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBB	Olimpíada Brasileira de Biologia
OBFEF	Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OBQ	Olimpíada Brasileira de Química
PACTUE	Programa de Autonomia, Cooperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE-PI	Plano Estadual de Educação do Piauí
Pirls	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação do estudante
PNAIC	Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPs	Parcerias público-privadas
PRIL	Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e Emprego
PRONEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido Trabalhista
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
Saepi	Sistema de Avaliação Estadual do Piauí
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i>
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
Seduc-PI	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SINEPE-PI	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Piauí
SINTE-PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Piauí
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SUEB	Superintendência de Educação básica
SUEPS	Superintendência de Ensino superior

SUETPEJA	Superintendência de Educação Técnica e Profissional e Educação de Jovens e Adultos
SUPEG	Superintendência de Gestão
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UE	Unidade Escolar
USP	Universidade de São Paulo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unesp	Universidade Estadual de São Paulo
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
2.1	A pesquisa documental.....	27
2.2	As entrevistas.....	30
2.3	Incorporações da análise do discurso como técnica de análise dos dados.....	35
3	O HABITUS E A PERFORMATIVIDADE: noções analíticas para o estudo das implicações do ENEM na prática docente.....	41
3.1	A noção de habitus na teoria de Bourdieu e seu potencial analítico no campo educacional.....	42
3.2	A performatividade e sua relação com o habitus profissional de professores.....	58
4	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL: instrumento estratégico de difusão do sistema neoliberal na educação básica.....	73
4.1	O Estado-avaliador como base da reforma educacional neoliberal..	74
4.2	Avaliações em larga escala da educação básica no contexto brasileiro.....	80
4.3	Caminhos trilhados pelo ENEM nas políticas educacionais do Brasil.....	86
5	O ENEM NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ.....	101
5.1	O campo do ensino médio no PiauÍ na rede estadual de ensino.....	102
5.2	A política educacional de ensino médio no PiauÍ.....	118
5.3	A política do ENEM no estado do PiauÍ.....	129
6	IMPLICAÇÕES DO ENEM PARA A PRÁTICA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO ENSINO NO PIAUÍ.....	137
6.1	O subcampo da rede estadual de ensino médio piauiense na prática docente das escolas pesquisadas.....	137
6.2	Percepção dos professores sobre a política do ENEM e sua relação com a prática.....	161
6.3	A performatividade e o habitus profissional de professores a partir do ENEM.....	174
7	CONCLUSÕES.....	196
	REFERÊNCIAS.....	205
	APÊNDICES.....	222

1 INTRODUÇÃO

Com a crise do capital nos anos de 1970, os Estados passaram por mudanças na estrutura governamental, diminuindo sua atuação direta na prestação dos serviços públicos, o que demarcou o fim do chamado Estado de Bem Estar Social e o início do Estado mínimo com ações mais restritas do Estado na direção das políticas públicas, estas focadas na redução dos gastos e na garantia de maior eficiência e eficácia na organização e execução das atividades governamentais.

Essas mudanças repercutiram em reformas educacionais de diversos países, que passaram a aderir à nova gestão pública na administração educacional, na qual a educação é vista como um espaço do mercado, seguindo a lógica de organização e funcionamento do setor privado. Assim, tem-se a incursão de valores difundidos pelo sistema neoliberal nas políticas educacionais, os quais cruzam as dinâmicas do mercado com a educação pública, estabelecendo nos países capitalistas a necessidade de avaliar os alunos e sistemas educacionais, pois como no setor privado o produto e/ou serviço precisa ter sua qualidade avaliada e comparada.

Por esse motivo, a reforma educacional neoliberal traz consigo a utilização das avaliações de larga escala¹ no campo educacional a fim de obter um *feedback* dos investimentos realizados no sistema educativo, ao passo que incentiva a acomodação com os ideais difundidos pelo mercado. O caráter externo das avaliações de larga escala se refere ao agente externo e alheio à escola, enquanto a definição de larga escala, se deve ao fato da amplitude de aplicação da avaliação em diferentes contextos regionais e sociais (Sousa; Ferreira, 2019).

Nesse sentido, o papel do Estado como avaliador da educação é coerente com a fase atual de desenvolvimento do capitalismo, em que o cerne das forças produtivas se dá na perspectiva de atuação mínima do Estado, deixando de exercer a função de provedor direto dos serviços para oferecer indicadores de referência, nos quais o mercado possa atuar. Nesse viés, o papel de uma avaliação de longo alcance territorial é evidenciar a qualidade da educação na formação de um indivíduo preparado para o mercado de trabalho competitivo, à medida que

¹ Nesta dissertação, optamos por utilizar o termo avaliação de larga por entendermos que esse tipo de avaliação ganhou substancialidade própria com a reforma educacional dos países modernos e da América Latina, tornando-se uma necessidade política das reformas e instrumento de poder e de dominação simbólica dos Estados (Sousa; Ferreira, 2019). Assim, coerente com a perspectiva bourdieusiana adotada na pesquisa, compreendemos que ao invés de ser apenas um modelo de avaliação externa aplicado em larga escala, esse tipo de avaliação assumiu uma centralidade político-pedagógica, enquanto dispositivo de poder, para conferir credibilidade e legalidade às políticas educacionais, silenciando, inclusive, outros mecanismos de avaliação ao ser incorporada no processo de regulação das políticas educacionais e do habitus profissional daqueles que lidam com a educação.

serve como parâmetro dos investimentos realizados, já que a educação é vista sob a dinâmica do mercado, o qual oferece um produto ou serviço rentável ao investidor (Afonso, 2001).

No contexto educacional brasileiro, as avaliações de larga escala da educação básica compreendem avaliações de desempenho, cujo foco é avaliar o nível de proficiência, o desempenho ou *performance* dos estudantes para fornecer dados sobre o desempenho das escolas, alunos ou sistemas no nível municipal, estadual ou nacional. Essas avaliações de desempenho se apresentam como parte de um sistema de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistemas estaduais de avaliação e exames, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Apesar de terem objetivos específicos, como certificar, avaliar o desempenho (do sistema, da escola e do aluno) ou permitir o acesso ao ensino superior, todas são compostas por testes padronizados, elaborados e aplicados por instituições externas à escola, e submetidos a análises estatísticas para a divulgação dos resultados (Horta Neto, 2013).

As avaliações de larga escala têm sido objeto de diversos estudos na política educacional. Há aqueles que se concentram nas causas que têm um impacto significativo no desempenho dos alunos e escolas, as chamadas pesquisas efeito escola ou escolas eficazes, que se concentram em investigar, através de técnicas estatísticas, o impacto de fatores externos ou internos à escola no desempenho dos estudantes (Alves, 2006; Couri, 2010; Jaloto; Primi, 2021; Melo; Morais, 2019). Por outro lado, há aqueles que analisam as avaliações de larga escala com foco nas repercussões para a escola, professores, alunos etc., por meio de um estudo predominantemente qualitativo, buscando compreender os efeitos dessas políticas nos sistemas, escolas, professores, alunos, gestores ou currículo (Almeida, 2019; Cordeiro, 2017; Martins, 2019; Silva, 2018).

Esta pesquisa se localiza na vertente que analisa as implicações de tais avaliações para o sistema de ensino, em particular para os docentes, visto que as experiências do pesquisador na graduação (Licenciatura em Física) as inquietaram a respeito dos movimentos e mudanças que o ENEM causa nas práticas dos professores. Nesse sentido, esta dissertação discute a política educacional de avaliação de larga escala do ENEM sob a perspectiva bourdieusiana do habitus, enfatizando o estudo das implicações do ENEM, enquanto dispositivo que engendra a prática docente em paralelo à noção da performatividade de Stephen Ball. Escolhemos essas noções, porque entendemos que elas têm relações, pois supomos que a prática docente, subsidiada por resultados, é acionada pelo habitus profissional no campo, à medida que nele encontra disposições favoráveis à performatividade, enquanto a própria performatividade se beneficia desse habitus.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o intuito de ser instrumento de avaliação do desempenho dos alunos ao final do Ensino Médio, baseado no conjunto de competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes durante o período de escolarização básica. Tais habilidades são consideradas imprescindíveis ao mundo do trabalho, exercício da cidadania e progressão acadêmica (Brasil, 1998).

Nesse contexto, o ENEM surge como mecanismo capaz de indicar a “qualidade” da educação brasileira ao demonstrar, ainda que de forma limitada, os resultados das políticas educacionais adotadas, tendo o ENEM como objeto de interesse: averiguar se as escolas, de fato, preparam os alunos, no que se pese ao saber fazer, para atender as demandas sociais e produtivas inerentes ao desenvolvimento da sociedade. O exame faz parte de um pacote de medidas e soluções adotadas pelos governos, enfaticamente no final século XX, para regular, monitorar e avaliar a educação do país sob o prisma do neoliberalismo.

Consoante ao novo foco de gerir a educação com ênfase em resultados, as avaliações de larga escala emergiram como políticas estatais que legitimam o Estado regulador na educação, através da inserção de testes padronizados em largo espectro nos países que adotaram as políticas neoliberais, caracterizando-os, nesse contexto, como Estado-Avaliador, já que tais avaliações constituem um dos eixos elementares das reformas gerenciais dos países que aderiram à nova gestão pública (Afonso, 2013).

Quando se pensa no ensino médio, o ENEM é considerado a avaliação de desempenho/proficiência² de referencial para a qualidade desse nível básico de formação. Sua estrutura é baseada em testes padronizados elaborados a partir de matrizes de referências, definidoras do conjunto de competências e habilidades avaliadas para cada área do conhecimento, cujos resultados servem para conduzir novos rumos dos sistemas de ensino e políticas educacionais, quando se evidenciam falhas nas políticas atuais das escolas do país, imputando uma responsabilização maior ao professor na realização de suas práticas

² A ideia do ENEM apenas como exame, no contexto educacional, pode levar a uma concepção reducionista de diagnóstico ou verificação de habilitação para algo específico, remetendo, de grosso modo, a um passaporte para prosseguimento acadêmico vinculado a um atestado de proficiência das competências e habilidades de um estudante (Horta Neto, 2013). Desse modo, considerando sua inserção em uma política de avaliação, apontamos que ao empregarmos o termo exame estamos nos referindo à avaliação de desempenho/proficiência do ENEM, tendo em vista que o exame e suas respostas e/ou medidas se configuram numa das etapas de um processo avaliativo e não o fim dele, o que colabora para o distanciamento do sentido ocasional sinónimo de avaliação com medida.

pedagógicas³, já que o objetivo é que o aluno ou a escola tenha bons resultados nos testes aplicados.

Nesse sentido, há uma preocupação maior com os aspectos externos da educação em relação a sua imagem do que com as variantes internas do processo educacional. Isso reduz e sistematiza uma concepção de avaliação para mensurar resultados, destacando o espírito competitivo e individualista dos pressupostos pedagógicos para a aprendizagem.

Embora tenham sido criadas com a finalidade de verificar a “qualidade” da educação e o conhecimento apreendido pelos estudantes, as políticas de avaliação podem gerar efeitos diversos no microcosmo da escola e seus participantes, por servirem como instrumentos de regulação do modelo de educação que se quer obter consoante às finalidades políticas que carregam: evidenciar os resultados dos processos educacionais desenvolvidos nas instituições de ensino. A imagem “negativa” ou “positiva” construída com os *outputs* das avaliações tende a sobrevalorizar a política de avaliação de larga escala, dando-lhe uma posição de referência na formulação de planos, projetos e práticas educacionais exercidos por aqueles que lidam diretamente com o ofício do ensino.

Para o ensino médio, o ENEM, enquanto política de avaliação de larga escala, apresenta maior notoriedade pelas funcionalidades que o exame possui no processo de formação dos estudantes. De início, era apenas o meio pelo qual o Estado conhecia os resultados da implantação de políticas públicas na educação voltadas para a democratização do ensino e qualificação da educação, tendo em vista as aprendizagens esperadas. O exame deu uma guinada na relevância quando passou a ser mecanismo de acesso ao Ensino Superior por meio do Programa Universidade para todos (ProUni), em 2004; do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2009; do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2010; e de convênios com instituições portuguesas, em 2017 (INEP, 2021).

³ A definição da prática pedagógica, aqui utilizada, se refere ao conjunto de ações teórico-práticas, que a título de exemplificação citam-se ideias, teorias, planos, meios, instrumentos, discursos, saberes, metodologias, avaliação, dentre outras, intencionadas por professores com objetivos, finalidades e conhecimentos próprios, inseridos numa prática social mais ampla, na qual o docente dá significado ao ato educativo no contexto escolar, permeada da subjetividade humana (Veiga, 1999). Em síntese, refere-se ao ofício de ensinar na escola, conforme Sacristán (2000).

Muito embora o exame já viesse se consolidando no cenário brasileiro como um referencial de avaliação de larga escala no país e como um dos maiores exames⁴, em termos de participação no mundo, foi somente a partir do Decreto Federal nº 9.432, de 29 de junho de 2018 que o ENEM se legitimou como parte integrante de uma política nacional de avaliação da educação básica ao lado de uma avaliação sistêmica, o Saeb, e um exame de certificação, o Enceja.

No entanto, mesmo sendo parte de uma política de avaliação e como tal de suma importância à prática pedagógica, uma vez que se propõe a aferir as competências e habilidades ensinadas ao longo da educação básica, na prática, conforme indicam diversos estudiosos sobre o tema, seu uso tem se distanciado do viés pedagógico e se aproximado mais da atribuição de proficiências para a habilitação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, cujo aperfeiçoamento da prática pedagógica, em muitos casos, se faz inexistente a partir do que pode, até então, mostrar essa avaliação de desempenho (Almeida, 2019; Greve, 2017; Nascimento, 2020; Silva, 2019). Com isso, a criação de uma política nacional de avaliação da educação básica evidencia, realça e põe em xeque a discussão e reflexão sobre a avaliação de desempenho/proficiência em termos internos e externos do espaço pedagógico, levantando discussões a respeito do seu papel no contexto educacional.

Alguns estudos, nos últimos seis anos, foram realizados com foco nas implicações/efeitos/repercussões do ENEM no campo do currículo e nas práticas docentes de determinadas áreas do conhecimento, contribuindo para o debate da política de avaliação no âmbito do ensino médio. Seja numa ordem mais acentuada, que pode implicar na reforma de todo o currículo da escola, em relação à seleção de conteúdos e competências e nos formatos da avaliação de aprendizagem; seja numa ordem menos acentuada, a qual pode indicar que as escolas realizam algumas atividades extraclasses (“aulões”, treinamentos e pré-testes), os resultados da literatura têm apontado para um trabalho especial das escolas em alcançar bons resultados no ENEM (Almeida, 2019; Cordeiro, 2017; Greve, 2017; Martins, 2019; Nascimento, 2020; Oliveira, 2020; Pacheco, 2017; Silva, 2019).

Assim, considerando os elementos já apresentados em estudos anteriores, observa-se uma ênfase no trabalho das escolas em práticas treineiras, performáticas e em políticas de

⁴ O ENEM é considerado o segundo maior exame em larga escala do mundo, em termos de inscritos, ficando atrás apenas do *Gaokao*, o exame de admissão ao ensino superior chinês que obteve, em 2021, 10,78 milhões de inscritos (Qing, 2021). No Brasil, o ENEM desde sua terceira edição, em 2002, marca registros anuais de mais de um milhão de inscritos, tendo obtido um expressivo crescimento, sem queda, entre os anos de 2007 e 2014, ao elevar o número de inscrições de aproximadamente 3,5 milhões para mais de 8,7 milhões nos respectivos anos. A partir de 2017, passou a ter menos participações, chegando em 2021 a marca de 3.040.871 inscritos, a menor quantidade de participantes desde 2006, o qual teve mais de 3,7 milhões de inscrições efetuadas (INEP, 2022).

responsabilização para os docentes em diferentes estados do Brasil. Interrogamos se, de fato, há essas práticas no estado do Piauí, pois não há estudos divulgados no presente ente federado, conforme a revisão de literatura realizada. Sabendo disso, a pesquisa que originou esta dissertação teve como questão central: quais as implicações do ENEM para a prática docente nas escolas de ensino médio da rede pública estadual do Piauí, na percepção dos professores, considerando o *habitus* profissional e a performatividade? Esta se desdobra em questões mais específicas: como uma avaliação de desempenho/proficiência (ENEM) estrutura a prática docente? Como os professores concebem e utilizam os resultados do ENEM? Quais são as práticas docentes associadas ao ENEM, considerando os diferentes campos do conhecimento de atuação dos professores? A prática docente tem sido consubstanciada por meio de um “*habitus*” articulado à “performatividade” construído na subjetividade dos professores? De que forma?

Nesse contexto, a pesquisa se orientou por meio de três pressupostos básicos, emergentes da revisão de literatura: primeiro, compreendemos o ENEM como política de avaliação de larga escala, que se coaduna com o papel do Estado como avaliador, na perspectiva neoliberal, capaz de indicar a qualidade da educação no contexto do ensino médio; segundo, assumimos que o ENEM tem implicações para a prática docente, considerando que o exame funciona como dispositivo de regulação do que se ensina, para que se ensina e como se ensina na escola; terceiro, acreditamos que essas implicações estão relacionadas a existência de, pelo menos, três tipos de práticas⁵ — treineiras, performáticas, responsabilização —, cuja ênfase pode estar sobre uma ou outra, ou envolver as três articuladamente.

Com isso, a pesquisa visa trazer contribuições para o campo das políticas educacionais de avaliação de larga escala a partir do estudo das implicações dessas políticas para a prática docente, analisando uma dimensão ainda não explorada na literatura que é a relação entre as implicações do ENEM e as áreas de atuação dos professores. Com esse direcionamento da pesquisa, objetivamos também compreender se existem práticas (treineiras, performáticas ou de responsabilização) mais relacionadas a determinado grupo de professores, já que algumas áreas do ENEM tendem a ser mais privilegiadas do que outras.

⁵ Tendo em mente a análise da literatura acadêmica sobre as implicações/efeitos/repercussões do ENEM, as práticas treineiras dizem respeito à oferta de cursos preparatórios para o ENEM pela escola, com aplicações de simulados e/ou “aulões”; as práticas performáticas, referem-se a ações da escola e professores na busca por melhorar os resultados dos alunos nas avaliações de desempenho, alterando a proposta pedagógica da escola, currículo e propostas de ensino; e as práticas de responsabilização, que conduzem a criar uma dinâmica de vinculação entre o trabalho da escola e dos professores com os resultados dos alunos no ENEM, por meio do reconhecimento e divulgação de resultados com ou sem premiações materiais.

Consideramos ainda, com este estudo, a oportunidade de contribuir para a disseminação dos estudos em avaliação de larga escala no programa de Pós-graduação em educação da UFMA, expandindo as discussões a respeito dos efeitos que tais políticas educacionais trazem para as escolas de educação básica, mais especificamente para a atuação dos professores no formato político educacional constituído por avaliações de larga escala, e do modo como elas devem ser utilizadas pela equipe escolar. Esperamos, igualmente, iniciar os debates e estudos sobre o ENEM no estado do Piauí, já que é uma pesquisa principiante para o estado, visando fortalecer as discussões no âmbito estadual com relação ao exame. Ademais, presume-se que os resultados colaborem para que os gestores educacionais possam compreender como utilizar os dados do ENEM na construção de políticas de educação condizentes com as informações que dele podem ser retiradas, sem perder de vista suas implicações para profissionais e alunos da escola. Do ponto de vista acadêmico, para o pesquisador, busca-se saciar inquietações insurgentes ainda na graduação quanto ao peso que o ENEM tem na prática docente, observada as diferentes formas de pensar e agir de cada professor, conforme sua área de atuação. Entende-se que investigar as implicações do ENEM pode contribuir para a compreensão do modo como as políticas educacionais são interpretadas por aqueles que atuam na escola.

Diante do exposto, a pesquisa objetiva analisar as percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente, considerando o habitus profissional de professores e a performatividade como sistemas de disposições que guiam o exercício da docência, no campo do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Piauí. Para tanto, em suas especificidades o estudo teve como objetivos: a) analisar como os ideais do neoliberalismo são difundidos pelo ENEM no contexto das políticas educacionais de avaliação de larga escala na educação básica; b) caracterizar o ENEM como política de avaliação da educação básica para o ensino médio, considerando aspectos históricos, conceituais e políticos; c) compreender o papel e o lugar do ENEM na Política Educacional de ensino médio do estado do Piauí; d) verificar a concretização dada à política do ENEM no contexto de escolas públicas estaduais do Piauí, a partir da percepção docente; e) compreender os modos de atuação dos professores de diferentes áreas do conhecimento em relação ao ENEM em escolas públicas da rede estadual do Piauí.

É nesse contexto de interesses, que estabelecemos o quadro referencial de análise pautado na noção de “habitus”, enquanto noção analítica geradora das práticas docentes no campo do ensino médio associado à política do ENEM. A operacionalização dessa noção, envolveu a articulação entre a teoria do conhecimento praxiológico de Bourdieu, centrada no habitus como sistema de disposições da prática, e a noção da performatividade de Ball,

enquanto tecnologia ou cultura de promoção das políticas neoliberais de regulação das escolas e dos profissionais da educação.

A noção de habitus, na sociologia bourdieusiana, implica na apreensão de um sistema gerador de disposições para a prática, significa que os gostos, sensações, modos de falar e agir são incorporados pelos agentes que, na sua essência, absorveram esses esquemas de percepção e ação do contexto sócio-histórico do qual fazem e são parte. Para nosso estudo, o habitus contribui para compreendermos como as práticas docentes são engendradas e se tornam recorrente no campo escolar, alimentadas por políticas neoliberais, transpassadas pela performatividade, percebida nos termos de Ball, enquanto tecnologia política ou cultura que promove a busca por resultados, por meio de mudanças no sistema educacional e na estrutura mental dos agentes escolares.

Com isso, construímos um percurso teórico-metodológico, constituído num *corpus* de pesquisa com base em entrevistas semiestruturadas e documentos. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise do discurso de linha francesa.

A dissertação está estruturada em seis capítulos, que julgamos ser suficientes para expor os principais aspectos do campo teórico, metodológico e empírico do estudo realizado e garantir a compreensão das implicações da política do ENEM para a prática docente na particularidade de duas escolas estaduais do Piauí.

Pela forma como desenvolvemos o estudo, definimos o segundo capítulo, após a introdução, como o metodológico, apontando como construímos e traduzimos o quadro teórico da pesquisa para a parte empírica. Apresentamos o que representa o campo/subcampo no estudo e os elementos do habitus analisados no processo de investigação do campo, bem como os instrumentos de coleta de dados escolhidos e os pressupostos da análise do discurso empregados.

No terceiro capítulo é apresentado o referencial teórico da pesquisa, onde buscamos estabelecer a base teórica que sustenta a análise e discussão do objeto de investigação, apresentando os principais contributos da teoria bourdieusiana que se constituem nos operadores do estudo como a noção de habitus, campo, capital simbólico e poder simbólico em articulação com a noção de performatividade apresentada por Stephen Ball no campo das políticas educacionais, de modo que fornecessem subsídios para a compreensão do ENEM como dispositivo que regula a prática docente na formação de um habitus profissional articulado à performatividade.

No quarto capítulo, tratamos da contextualização das políticas de avaliação de larga escala como campo epistemológico macro da política educacional do ENEM. A primeira seção

discute a perspectiva do Estado-avaliador como base da reforma educacional neoliberal que se alicerça no uso de mecanismos de avaliação de larga escala como parâmetro de regulação e controle. A segunda seção aborda as avaliações de larga escala utilizadas no território brasileiro, destacando usos e finalidades. E a terceira traz um panorama do ENEM no cenário político educacional do Brasil, contextualizando mudanças, usos e finalidades em debate com a premissa do Estado-avaliador.

O quinto capítulo operacionaliza o quadro teórico, desenvolvido no capítulo três, com a noção de campo, apresentando o campo social do ensino médio piauiense, por meio do quadro configurativo da política educacional do estado e da estrutura da rede estadual, dando ênfase à política do estado em relação ao ENEM, dimensionando o campo das estruturas do ensino médio no Piauí do qual a prática docente faz parte.

O sexto capítulo segue com a operacionalização dos referenciais teóricos utilizados, correspondendo a parte empírica da pesquisa, em que se analisam as percepções dos professores sobre as implicações do ENEM para a prática docente, no subcampo da rede estadual do Piauí. A análise partiu da noção do habitus e da performatividade, evidenciados no capítulo três, e tendo em vista a estrutura macro do campo do ensino médio piauiense, discutida no capítulo cinco, além da sua relação com o campo epistemológico da política educacional do ENEM, dimensionada no capítulo quatro.

Por fim, encerramos com as conclusões finais do estudo, em que sintetizamos as principais discussões e resultados da análise trabalhadas ao longo da pesquisa, considerando as questões iniciais do estudo e os objetivos estabelecidos acerca das percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente, considerando o habitus profissional de professores e a performatividade como sistemas de disposições para o exercício da docência. Nesse capítulo, reunimos os principais resultados apresentados a partir dos aspectos teóricos e empíricos evidenciados nos capítulos anteriores. Apontamos que a política do ENEM atua como dispositivo operacional da performatividade, conjugando práticas docentes por resultados no ensino médio, à medida que encontra espaço favorável no habitus profissional docente e vice-versa.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A dimensão metodológica, em um trabalho científico, assume uma tarefa essencial para todas as etapas decorrentes do processo de investigação do objeto de estudo, ao facilitar as escolhas e o percurso metodológico a ser seguido para alcance dos objetivos orientadores da pesquisa. Nesse sentido, para dar conta do objetivo desta dissertação, que consistiu em analisar as percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente, considerando o habitus profissional e a performatividade como sistemas de disposições para a prática, delineamos uma metodologia que desse conta das questões-problemas e teóricas desta dissertação.

O constructo teórico que orienta a pesquisa empírica está alicerçado sobre o método praxiológico de Bourdieu, enquanto fio condutor da pesquisa, ignorando qualquer prisão epistemológica que force a adequação do objeto à teoria, mas que partindo da ação em si, das particularidades do objeto se possam colocar em questão as próprias colocações do método, que compõem o quadro referencial de análise do estudo, num processo de vigilância epistemológica.

O processo de investigação empírica do método praxiológico, desenvolvido por Bourdieu, implica a apreensão do método como um ofício do pesquisador que deve sempre fazer retomadas em cada parte da pesquisa. Trata-se de uma inversão metodológica para não cair na tentação de transformar os preceitos do método num conjunto de regras inconscientes a ser seguido, mas sim em atitudes repensadas conforme se confrontam a teoria e a empiria (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010). Nessa condição, o trabalho desenvolvido envolveu um percurso operacional não linear de idas e vindas entre a estrutura teórica e a estrutura empírica, com ajustes nas hipóteses, problemáticas, roteiro de entrevistas, instrumentos de coleta de dados etc., a fim de que o método levado ao campo empírico pudesse ser testado com as pré-noções formadas no processo de tratamento do objeto de estudo, a política educacional do ENEM.

Com base no constructo teórico-metodológico de Bourdieu, escolhemos empregar as principais noções analíticas do seu método, o que implicou em examinar as estruturas objetivas, em particular o campo; o habitus, que constitui a subjetividade, especialmente o habitus profissional; e as situações de ação, ou seja, a prática docente, já que nos dedicamos a investigar as implicações do ENEM na atuação dos professores. Estabelecidas as noções principais de operação, explicitamos como se deu a demarcação delas em nosso estudo.

Assim, nosso campo de estudo se trata tanto de um campo epistemológico quanto social. Como campo epistemológico, este estudo se configura no campo da política educacional com

foco tanto no papel do Estado quanto na especificidade da política de ensino médio e da política de avaliação de larga escala. Como campo social, ele se insere no campo do ensino médio no Piauí, o qual possui um grupo de agentes sociais particulares, cujas ações se estabelecem por normas próprias e também por tradições, dotado de uma estrutura social específica com práticas e percepções em comum.

Nesse campo, os agentes são os professores, coordenadores, gestores, secretários, supervisores, alunos etc., mas que devido à delimitação do trabalho, fizemos um recorte para o agente professor que trabalha diretamente com o ensino. Nessa dissertação, ao adotarmos o termo “agente” para se referir ao professor significa, na acepção bourdieusiana, que o pensamos como um sujeito ativo que age no campo, conforme o habitus herdado das relações profissionais e sociais. Paralelamente, à medida que ele (re)define o campo, cria novas disposições para o habitus nesse campo. Trata-se de um professor operante que constrói sua prática em meio a determinado espaço social e a sistemas de disposições que lhe são incorporadas (Bourdieu, 2004a).

Desse modo, a profissão do professor, segundo Nóvoa (1989), é articulada com o meio político e social e, portanto, carregada de intencionalidades ideológicas, construídas sob as práticas e discursos que remetem aos valores reconhecidos da sociedade. Além disso, é uma profissão regulada pelo Estado e por instituições (escolas e universidades) que a representam, sem, contudo, implicar na mecanização da ação docente.

A docência, segundo Tardif e Lessard (2009), é uma atividade instrumental, regulada profissionalmente como um trabalho social reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos e executando seu trabalho conforme uma estrutura de funcionamento em comum com atividades previamente estipuladas, rotineiras e regradas em função de dispositivos prescritores, dados pelas autoridades escolares e governamentais. Comporta, ainda, elementos informais de um trabalho flexível, variável e autônomo, marcado por atividades desenvolvidas segundo as representações e interpretações que os professores fazem nas situações caracterizadas por ambientes complexos e incontroláveis: “[...] ensinar, de certa forma, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.” (Tardif; Lessard, 2009, p. 43).

Em face da abordagem dos referidos autores, inferimos que a docência é uma atividade estruturada em prol de objetivos em comum, pelo qual o ato de ensinar se constitui em um contexto social determinado por estruturas sociais que condicionam e regulam a prática do professor e o desenvolvimento dinâmico de suas atividades. É também uma questão de identidade, por ter relação com as decisões pessoais do agente no campo da sua subjetividade,

portanto, não restritas à escola e sua estrutura. Refere-se a um campo de experiências sociais, isto é, supõe um discurso sobre si e sobre o comum, aquilo que extrapola a experiência individualizante, visto que a experiência da docência possui uma dimensão social, compartilhada e inscrita em um grupo de professores que vivenciam situações semelhantes.

Por consequência, o professor do ensino médio representa um agente social do campo específico no ensino médio, integrado por professores com uma formação especializada em determinado campo de conhecimento e sujeito a uma estrutura social objetiva da educação nessa etapa de ensino. Refere-se a modos de pensar e agir associados ao núcleo de formação desses professores e também aos objetivos inerentes ao contexto de jovens que estão concluindo a educação básica e ansiando por uma oportunidade de trabalho e/ou ingresso no ensino superior. Demarcar esse campo do ensino médio no Piauí, requer compreender a lógica do campo e sua estrutura, a partir de elementos da realidade que permitam ao pesquisador decifrar o sistema de relações objetivas entre esses elementos e seus agentes (Bourdieu, 2004b).

Desse modo, o ensino médio no Piauí é um campo heterogêneo caracterizado, em especial, por professores oriundos das licenciaturas de Humanas, Ciências Naturais, Linguagens e Matemática, cujo exercício da profissão está inserido em estruturas cognitivas sobre o que é ser professor de Física, Química, Português, Matemática, Sociologia etc., pautados em modelos de ensino típicos de cada disciplina sem, contudo, ser um repertório de saberes e práticas unificadas e homogêneas. Compartilham, no entanto, da mesma estrutura de trabalho e políticas do segmento de ensino médio. Segundo estudos de Mesquita (2018), tais professores podem ser identificados como aqueles que trabalham em mais de uma escola para poder arcar com as despesas da vida; possuem baixos salários; atuam em turmas numerosas e diversas, sem tempo para planejamento e formação, por terem uma jornada de trabalho focada na sala de aula, tendo que ministrar aulas em diferentes disciplinas e que optam pelas licenciaturas como única opção. Ainda que o cenário da docência no ensino médio do Brasil, genericamente, seja desafiador, há especificidades estruturais do próprio território que diversificam o trabalho docente, seu campo e objetivos, articulados a políticas nacionais, estaduais e locais.

Como universo geográfico da pesquisa, têm-se duas escolas públicas estaduais do Piauí. Os agentes selecionados como participantes da pesquisa foram os professores que lecionam no ensino médio. Como critério de seleção das escolas, escolhemos duas escolas estaduais, uma pertencente ao grupo daquelas que obtiveram as “melhores médias” nos resultados divulgados do “ENEM por escola”, publicado pelo INEP e noutros sítios eletrônicos, e outra ao grupo das que obtiveram “baixo desempenho”, sendo uma de nível socioeconômico médio baixo e outra

de baixo nível socioeconômico. Essa amostra intencional se justifica pelo fato de buscarmos observar se as escolas com diferentes resultados possuem práticas docentes distintas, circunscritas ao ENEM, já que pertencem a diferentes contextos representacionais das escolas do estado. Cabe destacar, que o nosso objetivo não foi comparar as escolas, mas sim utilizar um recurso metodológico de análise para facilitar a compreensão da performatividade em distintos campos sociais, de como ela funciona no habitus profissional de professores, considerando a política do ENEM.

Para tanto, realizamos um levantamento de dados sobre o desempenho das escolas no ENEM com base na média geral obtida nas provas objetivas e redação e na posição delas nos *rankings* divulgados. Para isso, utilizamos o *ranking* divulgado pela ZBS⁶ educação por agregar os dados com o maior número de informações e *rankings* das escolas ao longo de diversas edições do ENEM. Desta forma, as escolas foram organizadas em dois grupos: um com as 10 escolas públicas do estado do Piauí com as maiores médias no ENEM no decurso dos anos, e outro com as 10 que obtiveram as médias mais baixas no exame. Dessas, selecionamos uma de cada grupo representacional para investigar e realizar as entrevistas, tendo em vista o campo de estruturas das escolas da rede estadual de ensino do Piauí de realidades socioeconômicas distintas.

Para captar essa estrutura objetiva, procuramos identificar quem são essas escolas, quais seus agentes e regras de funcionamento desse campo. O foco dessa investigação foi compreender como a prática docente no campo do ensino médio do estado se estabelece nessa estrutura objetiva e sua relação com a política do ENEM, enquanto dispositivo estimulador do habitus profissional de professores, ou seja, das disposições exercidas no exercício da docência, associada à performatividade. Esse processo de associação ou articulação foi concebido num plano dialético de influência de uma noção para outra, analisando-as à medida que se compreendiam tanto as relações internas estruturantes do campo do ensino médio do Piauí, quanto no que estas são estruturadas por estas relações. Para tanto, utilizamos como técnica de coleta de dados a pesquisa documental e as entrevistas nos aspectos procedimentais.

No que concerne à metodologia de pesquisa, usamos, quanto à abordagem, a pesquisa de cunho qualitativo, a qual é indicada para pesquisas com grupos específicos e segmentos delimitados com foco nas interpretações, representações e percepções que os participantes

⁶ A ZBS é uma *startup* criada em 2000 para melhorar a qualidade do planejamento e rentabilidades dos negócios, por meio de serviços de alta tecnologia da informação, oferecendo soluções individualizadas para cada cliente. Oferece, ainda, uma plataforma de processamento de dados (*Big data*) com base nos microdados do ENEM como forma de facilitar o acesso às informações e possibilitar o debate sobre a educação do Brasil.

fazem do objeto de investigação ou de si, cujo enfoque se concentra no aprofundamento da compreensão e explicação dos fatos não quantificados, dando atenção aos valores e significados, ou seja, aquilo que é subjetivo (Minayo, 2007). O uso da pesquisa qualitativa, nesse estudo, implicou na utilização de técnicas que pressupõem perspectivas de conhecimentos construídos de forma flexível, à medida que o estudo se desenvolveu visando fazer alegações a partir dos dados coletados (Creswell, 2003).

2.1 A Pesquisa documental

A pesquisa documental visou caracterizar o ENEM, sob a perspectiva macrocosmo (nacional), com base na perspectiva funcional desse modelo de avaliação, para extrair dados que indicassem alterações, intencionalidades e discrepâncias na sua caracterização enquanto avaliação de desempenho/proficiência do ensino médio, tendo em vista os diferentes períodos de governo federal. Abrangeu, ainda, o microcosmo (local), buscando captar vestígios da proposta do ENEM no campo do ensino médio, oferecendo indícios de sua inserção nas práticas docentes.

Seguiu-se, nesse sentido, com uma pesquisa documental a fim de encontrar elementos pertinentes ao objeto da pesquisa que evidenciasse a relação entre a política do ENEM e a prática docente. Para tanto, essa fase constou de três etapas: uma baseada nos documentos normativos (decretos, portarias, leis, editais etc.) nacionais que dispõem sobre o ENEM; documentos prescritores/orientadores da política de ensino médio do estado do Piauí; e outra pautada em documentos institucionais das escolas caracterizadas como espaço geográfico da pesquisa (projeto curricular, plano de ensino, projeto pedagógico, projetos escolares). O recorte temporal incluiu o período de 1998, ano de instituição do ENEM, até o ano de 2023, momento atual da pesquisa.

A análise documental, empregada, envolveu uma análise prévia dos documentos, que se desenvolveu por meio da análise do contexto de produção do documento, da identificação do autor/autores que expressam seus interesses, da confiabilidade do texto, da sua natureza e da lógica interna do texto (Cellard, 2008). Por sua vez, a análise consistiu na técnica de análise do discurso, entendendo o discurso como uma prática discursiva, cujas mudanças são acompanhadas por alterações na estrutura e funcionamento dos grupos (Maingueneau, 2008).

Assim, a pesquisa documental realizada no estudo forneceu elementos para a construção dos capítulos quatro, cinco e seis; os quais compuseram a análise dos documentos em três níveis, o nacional, o estadual e o local (Apêndice C), conforme mostra o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Caracterização da pesquisa documental.

Nível	Fonte	Objetivo	Tipo	Quant.
Nacional	Sítios eletrônicos e microdados do MEC/INEP	Caracterizar o ENEM no campo da política de avaliação	Decretos	01
			Portarias	10
			Editais	17
			Documentos orientadores do Enem	01
			Relatórios pedagógicos	12
			Planos de governo	09
Estadual	Sítios eletrônicos do CEE/PI, da Seduc/PI e da ALEPI	Compreender a Política de ensino médio e do ENEM no Piauí	Leis	08
			Decretos	02
			Documentos curriculares/regimentais	05
			Projetos e acordos de empréstimo	05
Local	Escolas de estudo	Dimensionar o subcampo das escolas de ensino médio da rede estadual do Piauí e captar o ENEM nas micropolíticas escolares	Projeto Político Pedagógico	02

Fonte: Banco de dados da pesquisa documental do autor, 2023.

No primeiro nível (nacional), a pesquisa documental consistiu na busca por documentos oriundos do governo federal, sob a autoridade discursiva do MEC/INEP nos sítios oficiais do órgão, que tratassem das diretrizes, objetivos e criação do ENEM no contexto da política educacional, a fim de cumprir com o objetivo de caracterizar o exame no campo da política de avaliação, tendo em vista os aspectos históricos, conceituais e políticos. Essa finalidade orientou a seleção dos documentos — leis, decretos, portarias, editais e relatórios pedagógicos, bem como os planos de governo federal — governo FHC, LULA, Dilma e Bolsonaro —, os quais passaram por uma avaliação preliminar por meio da leitura dos documentos de caráter descritivo e explicativo, na qual a análise preliminar envolveu um processo articulado ao contexto sócio-histórico da reforma educacional neoliberal de 1990, compondo a análise discursiva desses documentos e utilizada na elaboração do capítulo quatro de caráter contextual.

No segundo nível (estadual), procuramos por documentos prescritores e orientadores da política educacional do Piauí produzidos sob o discurso do governo estadual, por meio da secretaria de educação, do conselho estadual de educação, e de outros órgãos do estado do Piauí, no âmbito dos sítios eletrônicos oficiais das instituições. A seleção desses documentos envolveu a leitura prévia dos documentos anexados à plataforma dos *sites*. Esse processo de busca foi o mais trabalhoso, porque envolveu documentos com diferentes naturezas e dispostos em diversas

fontes que não estão, necessariamente, organizadas por categorias prévias sob a política educacional do estado.

Assim, buscamos acessar vários documentos localizados em diferentes setores dos *sites* do estado para “[...] com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes.” (Cellard, 2008, p. 296). Para tanto, realizamos, ainda, uma busca por notícias no *site* oficial do estado e da Seduc-PI com o intuito de compreender o discurso propagado pela secretaria sobre a política de ensino médio do estado e do ENEM, perfazendo a análise do discurso empregada, já que a divulgação das notícias revela importantes elementos da construção discursiva de quem produz o discurso e do que ele cogita transmitir (Maingueneau, 2008; Orlandi, 2009). A análise do discurso, nesse nível, nos permitiu compreender o papel e o lugar do ENEM na política de ensino médio do estado, bem como aspectos importantes da e para a consolidação das políticas educacionais do Piauí, além de contribuir para a construção das entrevistas e do capítulo cinco.

Por último, no terceiro nível, a pesquisa documental envolveu a imersão no subcampo da rede estadual de ensino do Piauí, nas escolas com “altos” resultados no ENEM e com “baixos” resultados nele. O objetivo era captar a estrutura do subcampo do ensino médio na rede e o uso do ENEM enquanto dispositivo discursivo do (sub)campo. Inicialmente, pretendíamos olhar projetos, planos curriculares da escola, planos de ensino e de aula dos professores, entretanto, em diálogo com os docentes, identificamos que o documento mais relevante para nossas análises, como expressão da dimensão institucional da relação entre enunciador e destinatário (Maingueneau, 2008), era o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, que já continham essas dimensões em um único documento.

De posse do PPP das escolas, a análise do discurso, nessa categoria documental, permitiu compreender a posição dos professores no (sub)campo e nos forneceu importantes elementos da origem do discurso dos professores, de onde ele fala, por quem fala e para que fala, definindo o estatuto do enunciador e destinatário do discurso. Essa análise possibilitou a composição do capítulo (seis) empírico da pesquisa, em diálogo com o discurso transcrito dos professores e o reajuste do roteiro das entrevistas antes da realização dos diálogos.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas: análise preliminar dos documentos e análise do discurso dos documentos. A primeira etapa se desenvolveu por meio da análise preliminar do *corpus* documental selecionado, através da avaliação crítica das dimensões do contexto de produção do documento (apreensão de esquemas conceituais, organização, destinatário e aspectos sócio-históricos); da observação do(s) autor/atores (identidade de quem se expressa, interesses e relações); da autenticidade e confiabilidade do texto (procedência do

documento e relações entre o que é expresso e a autoria); da natureza do texto (categoria e estrutura textual); e da lógica interna do texto (conceitos-chave e termos usados) (Cellard, 2008).

A segunda etapa, de análise do discurso dos documentos, foi realizada com base nos preceitos da análise de discurso da linha francesa, reunindo as dimensões da análise preliminar com os elementos da análise de discurso incorporados para a interpretação e a compreensão dos documentos em consonância com o *corpus* documental textual das entrevistas e as ligações entre a problemática do estudo com as questões extraídas da documentação. A combinação entre ambos os instrumentos da coleta de dados — pesquisa documental e entrevistas — foi utilizada no sentido da perspectiva relacional de investigação da sociologia relacional do quadro teórico-metodológico de Bourdieu no processo de construção da pesquisa (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010).

2.2 As entrevistas

Como instrumento de coleta de dados, junto aos colaboradores da pesquisa, optamos por utilizar as entrevistas, uma vez que permitem a coleta de informações desejadas, de forma imediata, tanto no quesito verbal quanto não verbal, contribuindo para a interpretação do que está sendo dito e não dito. Incluem, igualmente, o aprofundamento dos diálogos durante a entrevista, isto porque esta pressupõe uma familiaridade e interação entre entrevistador e entrevistado sem receios ou imposições de ordem hierárquicas nas respostas, ou posições declaradas (Ludke; André, 1986). Nesse sentido, e baseado nas definições de Ludke e André (1986), recorreremos às entrevistas semiestruturadas, as quais seguem um esquema ou roteiro básico para o desenrolar da conversa, porém sem se fechar ao que está proposto no roteiro, podendo, inclusive, sofrer alterações durante o seu desenvolvimento.

Essa escolha metodológica, também, se alinha ao percurso de análise de depoimentos empregado por Bourdieu em “A miséria do mundo” para tratar do discurso de grupos sociais na França, por meio de um contato direto com eles, significando, nesse sentido, adentrar no espaço dos seus pontos de vista, confrontando como eles são experienciados em cada realidade, cujas entrevistas são lidas num processo de aproximação entre os agentes de cada campo “[...] em proveito da pluralidade de suas perspectivas correspondendo à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e às vezes diretamente concorrentes.” (Bourdieu, 2008b, p. 12).

Desse modo, antes de iniciar as entrevistas exercitamos o processo que o sociólogo francês denomina de “reflexidade reflexa”. Esta diz respeito ao olhar atencioso do entrevistador

para perceber, controlar e conduzir na entrevista os efeitos da estrutura social que ela faz parte. Para nosso estudo, significou realizar pré-testes com alguns professores de modo a dominar os efeitos inevitáveis das questões, o que resultou na construção de perguntas compreensíveis pelos professores, excluindo a interrogação, puramente, científica, pois mesmo que ela exclua a intenção de qualquer forma de violência simbólica que altere as respostas; ela tende a distanciar a relação social de proximidade existente entre entrevistador e entrevistado, gerando distorções na própria estrutura social em que está inscrita (Bourdieu, 2008b).

Com os pré-testes decidimos incluir algumas perguntas em um mesmo leque de questões a fim de que o entrevistado pudesse estabelecer um diálogo mais profícuo nas suas respostas. Além disso, possibilitou o aprofundamento em algumas questões, por meio de perguntas específicas sobre temas apresentados pelos professores, o que deixou a entrevista mais fluida.

Entendendo, conforme o sociólogo francês, que o entrevistador é quem dita as regras da entrevista, buscamos estabelecer, no início dos diálogos, a comunicação “não violenta”, apresentando-se o pesquisador como professor e não entrevistador para evitar qualquer relação hierárquica de posição superior ou inferior com os entrevistados, mas sim de igualdade e familiaridade com a profissão. Além disso, apresentamos os objetivos da pesquisa, o grau de sigilo, as contribuições que dela surgiriam e o pertencimento ao estado. Tudo isso permitiu, por exemplo, a ocorrência de um processo reverso na entrevista, na qual alguns professores perguntaram por que o pesquisador havia escolhido a escola, que curso estava fazendo, o interesse pelo estudo etc., o que dinamizou as entrevistas e instaurou uma relação de “escuta ativa e metódica”.

Com isso, os efeitos de imposição foram reduzidos à medida que se proporcionava momentos de “exercício espiritual” (Bourdieu, 2008b), uma espécie de autoanálise do entrevistado que acontece pela disposição acolhedora, por uma comunicação livre de constrangimentos ou julgamentos das respostas, nas quais os professores podiam exercer seu livre pensamento e gestos de maneira intensa e expressiva. Nesse sentido, alguns entrevistados afirmaram nunca haver participado de entrevistas como essas, o que fez com que, inicialmente, tivessem certo receio ou dúvidas em como respondê-las, já que tinham a ideia de entrevistas como padronizadas com respostas objetivas, conforme algumas matérias jornalísticas são feitas.

Para evitar, ainda, qualquer constrangimento em participar das entrevistas, realizamos, uma semana antes, uma conversa com os gestores das escolas sobre os objetivos da pesquisa, o grau de sigilo, a instituição da pesquisa etc., para que eles autorizassem a realização do trabalho nas escolas. Assim, os gestores se prontificaram a colaborar com a pesquisa e comunicaram aos professores sobre o estudo, facilitando o processo de escolha dos participantes. Naturalmente,

as gestoras falaram sobre a escola, projetos e seus pontos de vista em conversas prévias, o que nos fez incluí-las no grupo de participantes da pesquisa. Somente a gestora da Escola A não pôde participar por estar afastada, no momento das entrevistas, das atividades escolares devido a procedimentos cirúrgicos. Essa relação de proximidade social facilita as repostas porque as perguntas encontram sua origem em disposições objetivamente dadas as do pesquisado “[...] porque seu interlocutor sabe perfeitamente que eles compartilham o essencial do que elas o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se.” (Bourdieu, 2008b, p. 698).

Na escolha dos entrevistados, partimos do pressuposto de que se o habitus é um sistema de disposições estruturadas e estruturantes, historicamente, selecionamos grupos de professores com mais anos de atuação na unidade de ensino, estipulando-se o mínimo de 3 anos de experiência na mesma escola, visto que a formação de um habitus demanda tempo para sua incorporação pelos agentes sociais nas estruturas escolares da qual os professores fazem parte (Bourdieu, 2002). Ademais, em virtude do objetivo de se compreender os modos de atuação dos professores de diferentes áreas do conhecimento em relação ao ENEM, entrevistamos, no mínimo, um professor de cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens) das duas escolas de estudo, totalizando onze professores.

A seleção dos professores decorreu de indicações da própria gestão e demais professores entrevistados, conforme se realizavam as entrevistas, pois segundo Bourdieu (2008b, p. 696) “Deve-se agir também, em certos casos, sobre a própria estrutura da relação (e, por isso, na estrutura do mercado lingüístico e simbólico), portanto na própria escolha das pessoas interrogadas e dos interrogadores.”. Essa atitude facilitou a colaboração dos professores na pesquisa, pois esta pôde ser apropriada por eles. As entrevistas ocorreram no período de duas semanas nas escolas A e B, agendadas previamente com os colaboradores, no momento pós-publicação dos aprovados no Sisu pelo ENEM, o que tornou as respostas mais precisas, por estarem com o ENEM ainda nas suas discussões.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) foi estruturado, tendo em vista a dimensão analítica de AD de Bourdieu (2008a): (sub)campo discursivo, habitus dos agentes do discurso e o próprio discurso. Pautou-se em categorias de questões, contendo perguntas com os principais elementos do grupo temático que esclarecessem a relação entre a política do ENEM e a prática do professor. Ressaltamos que as questões serviram apenas como pontos de desenvolvimento da entrevista. Entre as categorias estão o campo da docência, história profissional, apropriação da política do ENEM, no que se refere, por exemplo, ao planejamento, projetos, metodologia, recursos, avaliação, conhecimentos, competências e habilidades trabalhadas pelos docentes; e

significados dos resultados, sensações e motivações em relação ao desempenho dos estudantes. Com essas categorias, complementa-se o trabalho da análise documental, porque convergimos para a compreensão do habitus dos professores, a partir da política do ENEM, enquanto dispositivo propagador do discurso da performatividade.

Com a primeira categoria (Campo da docência), tem-se o intuito de conhecer quem são esses professores e quais as condições de trabalho inerentes a sua prática, visto que as condições de produção e a caracterização do campo de atuação do professor revelam elementos importantes para compreendermos os mecanismos que influenciam seu modo de agir e que são essenciais para definir sua posição no campo da docência e na estrutura do campo.

Na segunda categoria (história profissional), buscou-se analisar o percurso formativo do professor até chegar ao seu campo, sua relação com o exercício da docência e as experiências com a Política do ENEM antes de ser professor. Essas questões pretenderam abarcar a perspectiva histórico-social do agente na medida em que o habitus dele está associado aos aspectos sociais, resultantes da sua trajetória profissional. Essa dimensão histórica do habitus está focada na construção formativa do docente, tendo em vista a delimitação do estudo. Visa captar as disposições e predisposições (duráveis e transponíveis) que constituem o habitus da prática docente; captar como no seu estado institucionalizado se estabelecem os dispositivos desse habitus.

Compreender como os professores expressam seus sentimentos e sensações em relação aos resultados do ENEM, é o objetivo da terceira categoria (Significado dos resultados do ENEM para os docentes). Partimos do pressuposto de que o discurso dos professores quanto a essas questões é permeado de sentidos sobre o valor da Política do ENEM na sua prática, sendo, portanto, expressões importantes da sua subjetividade, da forma como pensam e vivenciam a política do exame. Nessa categoria, objetivamos captar, de modo geral, o discurso manifestado na fala dos professores, suas ideias sobre o uso do exame no campo das políticas educacionais e como forma de avaliação de larga escala; nos atentando aos vestígios da prática exercida sobre metas, resultados, *performances*, no discurso da performatividade, como forma de validação da prática do professor, enfim, da constituição da sua subjetividade enquanto habitus profissional articulado à performatividade.

O enfoque da quarta categoria (apropriação da política do ENEM) foi verificar como o ENEM é operacionalizado na escola, identificando as suas implicações para a prática docente e no trabalho da escola, na perspectiva dos professores, considerando sua ação e participação nas atividades relacionadas ao ENEM, de tal forma que se pudesse conhecer a repercussão dessa política educacional externa na constituição de micropolíticas escolares e na forma como o

ENEM faz parte da prática docente. Nesse segmento categórico, esperávamos compreender as situações de ação do professor, ou seja, sua prática relacionada à política do exame. O foco foi analisar as implicações, tendo em vista a performatividade — efeitos e cultura da performatividade —, que se dispõem na prática.

Para captura dos diálogos, realizamos a gravação das entrevistas, autorizadas pelos professores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), as quais passaram por um processo de transcrição textual com auxílio de um *software* gratuito específico, *SpeechText*, que possibilitou ser fidedigno aos relatos ocorridos. O *SpeechText*, desde que se tenha gravado um bom áudio, permite a transcrição com algumas falhas e não há inclusão de pontuações. Embora isso tenha dificultado o processo, possibilitou o envolvimento maior com a transcrição, visto que o pesquisador teve que rever as gravações por questões e inserir as correções necessárias com a inclusão das pontuações e elementos de interpretação dos depoimentos. Além disso, durante as entrevistas foi necessária a realização de registros em caderno próprio sobre pontos de destaque percebidos durante os diálogos, tendo sido resumidos, após o final de cada entrevista, em diário de campo.

Esse cuidado com a transcrição do discurso oral do agente entrevistado para o textual envolveu a transformação do dito no discurso com a inserção de precedentes e procedentes textuais aos diálogos a fim de direcionar à compreensão do que foi enunciado pelos professores e percebido pelo entrevistador no discurso transcrito, lembrando da trajetória, formação e experiências profissionais relacionadas à política do ENEM, em acordo com o que orienta Bourdieu (2008b, p. 273):

O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo em uma certa medida, um *alter ego*) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.

Sendo assim, transcrever é reescrever o discurso falado para o discurso escrito, o qual envolve a mudança da base sem torná-la ilegível, pois se trata do ponto de vista do entrevistador sobre o ponto de vista do entrevistado, retirando aquilo que dificultaria a compreensão do texto por aqueles que não estiveram no momento de enunciação. Tem a intenção de direcionar a percepção dos agentes aos traços destacados na análise do discurso.

2.3 Incorporações da análise do discurso como técnica de análise dos dados

Em relação à análise dos dados, buscamos trabalhar com a Análise do Discurso (AD) da linha francesa, na qual a atenção se volta para os significados e produção de sentidos produzidos na fala dos entrevistados. Como fundamentos teóricos e metodológicos da AD, esta dissertação foi guiada pelas contribuições de Bourdieu (2008a), da gênese dos discursos de Maingueneau (2008) e dos princípios e procedimentos de análise do discurso de Orlandi (2009). Se por um lado a análise do conteúdo cogita compreender o que o texto diz, por outro a análise do discurso objetiva compreender como o texto significa, tecido sobre a materialidade simbólica e significativa que lhe é característica (Orlandi, 2009). “Em suma, a análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2009, p. 26).

Para a análise, entendemos o discurso como uma prática discursiva que estrutura, ao passo que é estruturada, modificações funcionais dos agentes no campo. Significa, conforme Bourdieu (2008a), que os discursos não se restringem ao estudo da língua isolada, mas que deve ser analisada partir das condições sociais de produção do discurso. Diz respeito ao sistema de relações que regula as posições dos sujeitos no exercício do discurso, inscrito num dado momento histórico e repleto de regularidades enunciativas (Maingueneau, 2008). Assim, a análise do discurso de linha francesa possibilita entender o curso, percurso, a palavra em movimento, o sentido do que se fala, como parte de uma prática discursiva fazendo sentido, enquanto prática simbólica sócio-histórica dotada de ideologia (Orlandi, 2009).

Nesse sentido, o discurso não considera a língua como algo isolado do seu contexto, como fazem as análises mais gramaticais, mas considera o sujeito que discursa no contexto sócio-histórico pelo qual é afetado, conforme os sentidos que são dados e por ele não controlados, mas incorporados através da ideologia e inconsciente, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós” (Orlandi, 2009, p. 20). Por isso, para nosso estudo, consideramos relevante compreender como a política do ENEM se insere na prática docente, atravessada por um discurso prático, dotado de sentidos incorporados pelos professores em posições, lugares e habitus específicos.

Esses sentidos, contudo, não são dados prontos, eles precisam ser interpretados como tal. Para isso, é necessário dispor de um dispositivo teórico e analítico. “O dispositivo teórico objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, sustenta-se em princípios gerais da Análise do Discurso, enquanto forma de conhecimento com seus conceitos e

método.”. O dispositivo analítico, por sua vez, remete aos “[...] diferentes instrumentos teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu [...]” o pesquisador (Orlandi, 2009, p. 28).

Em face dessas explicações, definimos como nosso dispositivo teórico a AD de linha francesa, procurando compreender as práticas discursivas dos professores e seus sentidos, a partir do nosso dispositivo analítico, entendido como o empreendimento epistemológico de Bourdieu, baseado na sua Praxiologia. O que sinalizamos é que a prática docente é permeada por práticas discursivas, circunscritas à existência de um habitus estruturador e estruturante da ação dos professores, no campo do ensino médio, numa relação dialética com a política do ENEM. Assim, o dispositivo teórico possibilita a interpretação⁷ do que se diz e o dispositivo analítico, a compreensão⁸ do sentido que foi dito. Isso acontece, pois o dispositivo teórico encapa o analítico, definido pelo pesquisador. É essa articulação que promove a análise do discurso e que fundamenta nossa análise.

Dessa forma, Bourdieu (2008a) considera que os discursos são bens simbólicos os quais se constituem em práticas sociais, pois há uma indissociabilidade entre a fala do agente e sua prática, cujas trocas linguísticas são trocas simbólicas, em que “a troca transforma as coisas trocadas em signos de reconhecimento” (Bourdieu, 1980, p. 68) e que se manifestam no corpo e modos de dizer, pois o que se pretende falar corresponde a um determinado dizer, dotado de sentidos no campo estrutural em que o discurso é propagado. O autor trata a fala como:

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do habitus linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas (Bourdieu, 2008a, p. 24).

Nesse sentido, no discurso as trocas linguísticas são decorrentes das relações de poder simbólico entre os agentes num mercado linguístico, como uma adaptação do campo propício a manter uma língua legítima, reconhecido como objeto de valor e apreço do mercado estruturado para isso. Assim, o mercado linguístico funciona tal qual o mercado econômico,

⁷ A interpretação, segundo Orlandi (2009), é o sentido abarcando o seu contexto e outras frases do texto, referindo-se ao que se diz, quando se diz e quem diz; interpretar significa dar o sentido do enunciado como ele é pronunciado.

⁸ A compreensão significa saber como as interpretações funcionam, explicando os processos de significação da interpretação; compreender significa saber como os enunciados produzem sentidos para e pelos sujeitos (Orlandi, 2009).

estruturando leis e regras de valoração da língua legítima e de quem tem autoridade para atuar como enunciador do discurso (competência discursiva), de quem domina o habitus linguístico reconhecido como legítimo no mercado, e das condições de aceitação social dessa prática discursiva. Dito isso, compreendemos que as análises de Bourdieu (2008a) são pautadas a partir das condições sociais de produção do discurso, o que implica o exame do (sub)campo como espaço social de produção de práticas discursivas, num mercado linguístico; no habitus dos agentes, o qual inclui a competência linguística, a posição social, os interesses e a trajetória; e na própria forma e conteúdo do discurso enquanto prática social, incorporada de valores, estilos, habitus linguístico e sentidos. Para complementar essa dimensão tríplice de análise, buscamos adaptar um roteiro metodológico que contribuísse para a AD empregada.

O roteiro teórico-metodológico que guia o estudo incorpora as contribuições da tese de Maurício Estevan Cardoso sobre os modos de regulação e subjetividades dos Dirigentes Municipais de Educação, a qual segue o roteiro de trabalho proposto por Maingueneau (2008), servindo como instrumento teórico-metodológico de AD, operacionalizada por conceitos fundantes desse campo e baseada em sete hipóteses relacionadas ao discurso: o primado do interdiscurso, a competência discursiva, a semântica global, a polêmica como interincompreensão, do discurso à prática discursiva, uma prática intersemiótica e um esquema de correspondência.

Para este estudo, entretanto, operamos apenas com alguns elementos da terceira hipótese (semântica global), tendo em vistas as particularidades e objetivos da pesquisa que julgamos suficientes para analisar nosso objeto, a partir da relação com as noções analíticas do método de Bourdieu: estruturas de posições objetivas (remetendo à noção de campo), subjetividade (remetendo à noção de habitus), situações concretas de ação (remetendo à noção de prática).

A terceira hipótese de Maingueneau (2008) concerne à “semântica global”, um procedimento que compreende o discurso na sua totalidade, tanto na ordem do enunciado quanto da enunciação⁹, ou seja, um discurso não se define enquanto arquitetura pronta e inacabada, porém como sistema de múltiplas dimensões. Conforme nossas leituras, de certa forma, a hipótese da “semântica global” contém aspectos das outras hipóteses de Maingueneau (2008), os quais funcionarão, em nossa pesquisa, como uma síntese desse modelo de AD. Dessa

⁹ A enunciação é um sistema de coordenação abstrata associada à produção de enunciados, fundamentalmente tomada no interdiscurso e articulada entre o contexto social e o interior do sujeito, onde ocorre o discurso. É o processo pelo qual o enunciador produz enunciados, aquilo que é dito no sentido linguístico, reflexo das interações entre os interlocutores, das condições de produção do discurso (Charaudeau; Maingueneau, 2008).

maneira, conforme Cardoso (2019), o discurso é composto por alguns elementos, os quais elegemos para identificar em nosso objeto de estudo:

1) O vocabulário: consiste no uso de determinadas palavras-chave ou expressões que designam o *status* privilegiado atribuído aos termos, mesmo que não o defina enquanto vocabulário de um determinado tipo de discurso (Maingueneau, 2008). Para o autor, as palavras são empregadas pelos enunciadores carregadas de sentidos da língua, porque tendem a ter o *status* de pertencimento; “entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo.” (Maingueneau, 2008, p. 81).

Desse modo, aplicar a análise do vocabulário aos enunciados é compreender como a utilização de determinadas palavras ou expressões podem ser parte de uma representação, ou de uma prática, ademais, manifestações da subjetividade dos enunciadores (Cardoso, 2019). Assim, o elemento do vocabulário fez parte tanto da nossa análise documental como dos textos transcritos da entrevista. Para a análise documental, procuramos identificar se o discurso que perpassa os documentos relacionados à política do ENEM é o discurso da performatividade, pois entendemos que tais documentos orientadores/prescritores do ENEM atuam como um sistema de disposições para a prática docente, estas, então, tendem a influenciar a constituição da subjetividade dos professores, no que se refere ao seu pensar e agir. Já quanto aos dados da entrevista, visamos verificar se o discurso é o mesmo e analisar como ele é interpretado pelos professores.

2) Temas: Maingueneau (2008) as definem como “aquilo que um discurso trata”, são ações que estão presentes em todos os pontos do texto¹⁰, podem ser microtemas ou macrotemas que recaem sobre as redes semânticas produzidas. Segundo Cardoso (2019), na análise dos dados da entrevista, ainda que traga “temas” já definidos pelo pesquisador, podem ser destacadas os “temas” nos quais os entrevistados se delongam. Os “temas”, portanto, podem ser associações dos termos que aparecerem nas entrevistas e nos documentos, revelando a matriz de percepções dos professores quanto à política do ENEM e sua relação com a prática.

3) O estatuto do enunciador e do destinatário: trata da dimensão institucional da relação entre enunciador e destinatário, diz respeito aos diversos modos de subjetividade enunciativa, onde cada discurso define o estatuto que o enunciador deve atribuir para si e para o outro a fim

¹⁰ O texto é uma unidade de sentido num dado contexto, ou seja, a materialidade do texto não é indispensável para sua definição seja ele oral ou escrito, pois ele é heterogêneo quanto à materialidade simbólica (imagem, som etc.), quanto à natureza da linguagem (oral, escrita, narrativa, descritiva etc.) e quanto à posição do sujeito. Trata-se de um fato discursivo, enquanto o enunciado um fato linguístico (Charaudeau; Maingueneau, 2008; Orlandi, 2009).

de legitimizar seu dizer (Maingueneau, 2008). Cardoso (2019, p. 149) afirma que “[...] essa dimensão institucional irá definir claramente esse estatuto, pois o(a) enunciador é integrado a um governo local, o que irá definir as restrições próprias do discurso relacionado a tal instituição.”. Para compreendermos a estrutura da qual o docente se inscreve; essa análise institucional, em articulação com o discurso do professor, nos possibilitou compreender de onde o agente social fala, porque fala e para quem fala.

4) O modo de enunciação: é uma maneira de dizer específica, porque o discurso possui uma voz própria, marcada por um tom mais alto ou baixo, ritmo, intensidade, hesitação, dúvida etc.; responde a um jeito de dizer, dotado de disposições mentais correlatos aos modos de enunciação (Maingueneau, 2008). Essa imbricação entre discurso e modos de enunciação possui três dimensões:

1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
2. Esse fenômeno funda a “incorporação” pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com os outros;
3. Essa dupla incorporação assegura, ela própria, a ‘incorporação imaginária dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso’ (Maingueneau, 2008, p. 93).

Considerando essas dimensões, inferimos que a relação entre o discurso e os modos de enunciação é constituído pelo habitus, já que pressupõe a incorporação de esquemas de percepções transponíveis pelos agentes do discurso no seu modo de dizer, incluindo a postura corporal e a entonação da voz, com que se materializa no corpo textual e com tendências discursivas inerentes aos enunciadores (Bourdieu, 2008a). Nesse contexto, ao analisar os modos de enunciação, compreendemos a imagem de si que os professores fazem; pois, segundo Cardoso (2019), ao efetuarem um discurso os locutores fazem, ainda que inconscientemente, uma representação de si.

5) A dêixis enunciativa: Maingueneau (2008) se refere a ela como sendo o espaço-tempo em que o discurso se legitima como tal. O discurso só é aceito como discurso no campo dos agentes sociais, porque remete a um dado momento espacial e temporal diferente do que se discursa, que funciona como instância de legitimação enunciativa. Nesse aspecto, ao analisarmos o discurso dos professores, localizamos a instância sócio-histórica de legitimação desse discurso, no qual nos atentamos às disposições engendradas pela política de avaliação do ENEM, ou seja, nos referimos às condições de produção em sentido amplo, a qual Orlandi (2009) inclui, além do contexto sócio-histórico, o ideológico; e às condições de produção em sentido estrito, a qual se refere às cenas de enunciação, isto é, o contexto imediato e o campo

onde a cena acontece. Com isso, a prática discursiva realizada pelos professores nos forneceu informações sobre a estrutura de posições objetivas dos agentes no campo, alicerçada sob um habitus particular, dada sua condição sócio-histórica, incorporado no contexto imediato, ou seja, na prática. Assim, analisamos em que sentido a prática docente é orientada por um discurso na performatividade, circunscrita ao ENEM.

6) O modo de coesão: consiste no interdiscurso, no modo de coesão de cada formação discursiva¹¹, uma maneira própria de construir o discurso que só possui significado num dado recorte discursivo, num sistema que lhe atribui sentido (Maingueneau, 2008). Significa dizer que tudo que é dito, é dito em função do que outros já disseram, “o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2009, p. 33), pressupõe experiências passadas incorporadas. Nesse ponto, e coadunando com a noção de habitus em Bourdieu, consideramos que analisar o discurso dos professores, implica em olhar para como as práticas docentes são construídas por meio de práticas discursivas incorporadas por eles, segundo o habitus. Para nosso estudo, significou analisar essas práticas discursivas, evidenciando como a política do ENEM veio se constituindo nas práticas dos professores.

Em suma, os elementos selecionados da hipótese da “semântica global” contribuem para a AD ir além da verificação de ideias, mas para a compreensão do funcionamento do discurso enquanto prática de incorporação, cuja rede de sentidos no sistema de restrições semânticas estabelece as relações do agente social consigo e com o outro.

As restrições da semântica global não se destinam somente a analisar “ideias”. Elas especificam o funcionamento discursivo que, em graus diversos, investiu as vivências dos sujeitos... O sistema de restrições define tanto uma relação com o corpo, com o outro..., quanto com idéias, é o direito e o avesso do discurso, toda uma relação imaginária com o mundo (Maingueneau, 2008, p. 96-97).

Essa análise do discurso tem como bússola categórica o campo teórico de Bourdieu. O uso do discurso abrange as condições sociais de produção do discurso que ocorre nas práticas docentes. Assim, investigamos as implicações do ENEM para a prática docente, interpretando-o como dispositivo que guia a ação docente na produção de um “habitus profissional” formador dos princípios neoliberais que geram efeitos diversos, na prática docente, a partir do discurso incorporado no interdiscurso e praticado pelos professores.

¹¹ “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2009, p. 43). A concepção de formação discursiva permite, então, compreender os sentidos dos discursos submersos às posições ideológicas que os sujeitos ocupam, dado que as palavras só têm significado nesse contexto, pois fora dele mudam consoante as diferentes formações discursivas.

3 O HABITUS E A PERFORMATIVIDADE: noções analíticas para o estudo das implicações do ENEM na prática docente

Os referenciais teóricos utilizados para estudar as implicações do ENEM na prática docente pautaram-se na junção de duas noções analíticas principais, a noção de habitus, proveniente do método praxiológico de Pierre Bourdieu (1930-2002) o qual faz uma leitura do mundo social a partir das práticas humanas num pensamento relacional entre a teoria e a prática, e a noção da performatividade desenvolvida e difundida no campo da sociologia das políticas educacionais pelo sociólogo inglês Stephen Ball.

Nessa direção, a pesquisa deu maior ênfase à abordagem teórica bourdieusiana, a partir da sua teoria da ação ou conhecimento praxiológico, que envolve uma teorização da ação enquanto articula as relações objetivas, estruturantes da prática e construídas pelo positivismo, com a dialética entre elas, sem ignorar a experiência inicial com o objeto, explicada pela fenomenologia. O constructo teórico serviu para o estudo das políticas educacionais de avaliação de larga escala sob a perspectiva conceitual da formação das práticas, considerando o habitus, princípio gerador da ação, como uma noção operativa e relacional à noção de campo.

Em consonância com o campo das políticas de avaliação, inseridas na lógica da política neoliberal, optamos por articular a noção de habitus com outra noção analítica, a performatividade, dimensionando nosso objeto de estudo, o ENEM, no pressuposto teórico de Bourdieu. Essa operação favoreceu a construção teórico-metodológica de investigação, relacionando o processo de formação das práticas docentes com a orientação político-ideológica do ENEM, de modo a fornecer explicações para a formação de uma prática associada a uma estrutura performativa da política neoliberal, a qual definimos como o habitus profissional de professores articulado à performatividade.

Essa articulação se estabelece num plano dialético entre as duas noções. Trata-se de um movimento contínuo do habitus para a performatividade e da performatividade para o habitus. Nesse sentido, supomos que o habitus profissional docente enquanto estrutura estruturada e também estruturante está predisposto a incorporar culturas, tecnologias, políticas, concepções, discursos e práticas, a exemplo da performatividade. Logo, a performatividade tem potencial, como um elemento forte da política do ENEM, de ser incorporada nesse habitus a longo e médio prazo, à medida que a própria performatividade se beneficia desse habitus, quando é incorporada como cultura e tecnologia política, porque supomos que o habitus docente já possui predisposição para isso.

Nesse viés, o primeiro capítulo realiza um movimento analítico de definição das noções primárias do habitus e campo, o qual envolve a combinação com outras noções secundárias, mas também importantes do quadro teórico de Bourdieu como capital e poder simbólico, formando, assim podemos dizer, a base principal de sua teoria. Em seguida, evidenciamos a noção da performatividade de Stephen Ball a fim de precisar nosso constructo categórico do habitus articulado dialeticamente à performatividade (vice-versa). Nessa abordagem, buscamos dialogar com as contribuições dos autores para a pesquisa no campo da política educacional. Portanto, o capítulo apresenta o quadro referencial de análise que assumimos para o estudo das implicações do ENEM para a prática docente.

3.1 A noção de habitus na teoria de Bourdieu e seu potencial analítico no campo educacional

A noção de habitus em Bourdieu se estabelece na tentativa do sociólogo em superar as correntes teóricas positivistas e fenomenológicas, indo para além do que elas pretendiam ao abarcar pontos objetivistas e subjetivistas de pensar o objeto, apresentando um quadro conceitual relacional para analisá-lo no processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Segundo Bourdieu (2002, p. 163) essa é a condição básica para fugir de uma prisão epistemológica estrutural objetivista, pois “[...] é preciso, e basta ir do modo *opus operatur* ao *modus operandi*...e elaborar uma teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de geração das práticas [...]”.

Assim, ao trabalharmos com o habitus, ressaltamos que estamos dialogando com a utilização de outras noções que se fazem recorrentes e entrelaçadas na teoria praxiológica e que não podem ser segregadas no processo de compreensão da abordagem conceitual de Bourdieu. No decorrer do capítulo, essas noções vão se articulando com o habitus e dimensionando a contribuição dos referenciais para o campo de estudo da política do ENEM.

Dessa forma, buscando analisar as implicações do ENEM para a prática docente, optamos por operar com algumas noções desenvolvidas por Bourdieu como habitus, campo, capital simbólico e poder simbólico, pelo fato de apresentarem elementos explicativos para o dado objeto. O que o sociólogo francês faz é ressignificar alguns conceitos, no sentido de aperfeiçoá-los e distanciá-los de noções determinísticas ou isoladas, como vinham sendo empregados, tornando-os mais complexos e interdependentes. Para tanto, o autor os coloca relacionalmente, numa espécie de teia, cujas linhas conceituais se cruzam e se entrelaçam para sua própria definição, diante de uma sociologia relacional.

Para compreender de que modo o ENEM pode aparecer como dispositivo componente do princípio gerador da prática docente, nos apropriamos da noção primária de habitus, sistema de disposições duráveis estruturante da prática sem, contudo, condicioná-la a produto mecânico regulado (Bourdieu, 2002). O habitus tem a função de revelar um sistema regulador da prática, sistema esse que não se estabelece de forma única e homogênea, mas diversificada e adaptada aos campos sociais nos quais os agentes (estruturas e indivíduos) estão imersos. São, na verdade:

[...] Sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2009, p. 87).

Conforme Thiry-Cherques (2006), o habitus implica na nossa forma de perceber, pensar, julgar o mundo e na forma de se comportar fisicamente, sendo composto pelo *ethos*, conjunto de disposições morais e princípios que regem a prática e a nossa moral; pelo *héxis*, posturas e comportamentos, aquilo que é incorporado ao corpo; e pelo *eidos*, princípio de construção da realidade, um modo de pensar específico, matriz cognitiva de percepção. Nocialmente, o habitus para Bourdieu não é nem uma consciência própria do agente, nem uma estrutura externa subjacente a ele, porém é um sistema de disposições que engendra a prática, operando numa dialética entre o que é externo ao agente e o que lhe é interno.

Em nota, Bourdieu (2002) explica que o uso do termo disposições exprime o sentido da estrutura do habitus como fruto de uma ação organizadora e por outro lado, um estado habitual, um modo de ser que designa uma predisposição ou tendência para determinada ação. Evidencia-se, nesse termo, um sistema de disposições que tende a funcionar em prol de objetivos especiais, seguindo uma ordem ou preceito observável, que tende a se manifestar na prática.

A operação realizada no habitus se constrói nas possibilidades de disposições oriundas de eventos anteriores, formadoras do mundo prático em constante relação com esse habitus, e nada tem a ver com as estimativas objetivas determinantes da ação, como acontece em um jogo no qual é possível obter informações relevantes à vitória ou ao ganho. Para o habitus, as condições de produção engendram tendências na estrutura estruturada, todavia não descarta a possibilidade de transformações na e da própria experiência (Bourdieu, 2009).

O habitus numa relação dialética com os agentes sociais em determinada situação produz a prática ao atuar como uma matriz de percepções e de ações eivadas de significados transponíveis historicamente e renovadas em cada terreno de atuação. Ou seja, não se reduz a um momento específico nem às condições que o produziram. Porém, só se torna compreensível no conjunto de relações da produção do habitus e dos efeitos que ele gera, da sua ação na estrutura que define tais condições (Bourdieu, 2002).

Para Bourdieu (1989) o habitus é produto da história no seu estado incorporado por representar o resgate da ação histórica reinventada, reativada e atuada observável na prática humana, como exemplifica no gesto de tirar o chapéu para cumprimentar alguém; reflexo das atitudes dos homens de armas da Idade Média que retiravam seus elmos a fim de expressarem seus desejos por paz. A história vinculada ao habitus conta a sua própria história numa transformação da história objetivada, como simples causalidade mecânica, para a ação histórica atuada e atuante, quando incorporada por seus agentes.

As condições históricas e sociais, nesse aspecto, atuam na limitação da percepção, pensamento, expressões e ações inerentes ao habitus, porque fazem parte da estrutura pela qual ele se produz. Direciona, mas não condiciona as práticas nas estruturas criadas, abrindo margem para infinitas práticas num campo determinado a partir da relação entre o habitus e a situação da qual a ação emerge (Bourdieu, 2009).

O habitus é, de fato, um processo histórico pelo qual os agentes transpõem seus modos de agir, pensar, falar, se comportar etc., uma vez que o agente de hoje só é o que representa, devido a toda uma estrutura social existente anteriormente e a um conjunto de modos e estilos de pensar e agir que foram incorporados e transportados pelo habitus dos agentes em um determinado momento histórico. Analisar ou investigar um habitus exige, portanto, olhar para um processo evolutivo, uma prática recorrente do agente social num dado recorte social e/ou espacial.

Assim, pensar na prática dos agentes sociais implica pensar na (re)apropriação do habitus por aqueles que os tornam observáveis em suas estruturas flexíveis, porque, ao mesmo tempo em que o habitus gera a prática, a própria prática é geradora do habitus, dinamizando as relações entre os agentes dentro de cada estrutura criada. Significa ainda não mecanizar a ação do agente e nem inconscientizá-la ou autoconscientizá-la por completo, já que esta pressupõe a existência de um princípio condutor e não indutor da prática.

Bourdieu em “O Poder Simbólico” expressa sua intencionalidade ao usar o habitus no sentido ativo interligado à ação do agente, distanciando-se da ideia aparente de habitus como mera repetição de costumes, práticas ou regras (hábitos), todavia pensando-o na perspectiva de

um conhecimento adquirido e de disposição incorporada pelo agente social, dando ênfase ao *modus operandi* do conceito, visto que o seu intuito era...

“[...] pôr em evidência as capacidades criadoras, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana [...]” (Bourdieu, 1989 p. 61).

Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que o *habitus* possui um papel de destaque nas análises de Bourdieu, porque é o elemento articulador entre as suas principais dimensões analíticas: estruturas das posições objetivas, a subjetividade e as situações de ação. O *habitus* possibilita a sustentação da existência de uma estrutura social objetiva pela posição social que o agente ocupa, a qual se relaciona com as atitudes adquiridas e que marcam sua posição social, quando incorporadas, sendo constituintes da sua subjetividade, ao passo que orientam suas ações nas diversas situações vivenciadas e, portanto, não pré-determinadas.

Pensando nisso, se o *habitus* é um sistema de disposições, matriz de percepções que operam na subjetividade do agente, sendo duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas e também estruturantes, princípios organizadores e geradores das situações de ação, inferimos, ao nos depararmos com o nosso objeto de estudo, que ele corresponde à dimensão das estruturas objetivas de ensino, comportando a Secretaria Estadual de Educação e as escolas de ensino médio com seus respectivos dispositivos curriculares e educacionais, a política do ENEM e os agentes professores que circundam o campo do ensino médio; bem como à subjetividade, ou seja, as crenças, os valores, as ideias, os princípios, as formas de pensar, o aspecto cognitivo dos professores, naquilo que é construído em sua estrutura mental e que influenciam as posturas, comportamentos e atitudes; e às situações de ação, as práticas dos professores não em si mesmas, mas exercidas num campo e subcampo — o campo do ensino médio no Piauí no subcampo da rede estadual de ensino — em relação ao modo como eles incorporam o dispositivo da política do ENEM na constituição do trabalho enquanto professores e nas relações entre si e com a escola.

Sendo assim, o *habitus* é uma noção que articula as estruturas objetivas e a prática, como uma ponte que estabelece a dialética entre a objetividade e a subjetividade da ação, atuando de modo sutil e espontâneo no processo de atuação do agente. As práticas, portanto, constituem-se nas representações dos agentes e da estrutura característica das condições de existência que constroem a estrutura do *habitus*, enquanto princípio gerador das experiências (Bourdieu, 2002).

Nesse aspecto, a prática não se reduz nem a uma força mecânica exterior ao agente, regulada pela estrutura ou disposições reguladoras de sua ação, nem a um processo intencional de ação subjetiva, autônoma e consciente do agente; pois, segundo Nogueira e Nogueira (2009), as práticas apresentam características típicas da estrutura e posição social de quem as produz, características estas que são internalizadas no inconsciente dos agentes à medida que passam por diversas experiências, as quais estruturam a sua subjetividade. De acordo com Bourdieu (2002, p. 168),

[...] o habitus produz práticas que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objectivas da produção do seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objectivas na situação directamente enfrentada, não se deixam directamente deduzir nem das condições objectivas, pontualmente definidas como soma de estímulos, que podem parecer tê-las directamente desencadeado, nem das condições que produziram o princípio duradouro da sua produção, não podemos, pelo que portanto, dar razão de tais práticas a não ser na condição de relacionarmos a *estrutura* objectiva definidora das condições sociais de produção do habitus que as engendrou com as condições de pôr em acção desse habitus, quer dizer, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.

O que Bourdieu expõe é a prática ser conduzida por uma matriz ou esquemas de percepções reprodutoras da estrutura social do agente, implicando não, necessariamente, em ações repetitivas, porém interpretadas conforme as próprias condições de pôr em ação o habitus, ou seja, numa reformulação dos significados pela subjetividade do agente social que age movido pelo princípio direcionador e consoante à posição social que ocupa em um determinado campo.

Tal subjetividade em Bourdieu possui uma dimensão social, configurando-se num modo particular pelo qual os agentes em interação com as estruturas sociais, por exemplo, da família e da escola internalizam o social. A subjetividade, portanto, trata-se de um espaço intermediário de construção da singularidade do agente na sua estrutura mental. Ou seja, o indivíduo não é nem um ser puramente social, determinado pela estrutura e as condições objetivas em que se encontra, tão pouco é ele autoconsciente, isolado e constituído de forma espontânea e autônoma.

Embora Bourdieu não tenha dedicado tempo para desenvolver essa noção, comparada à de habitus, campo e capital, a subjetividade para ele representa a configuração social do agente “Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído.” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 19). Claro que isso não significa dizer que a subjetividade do agente é controlada, diretamente, pela estrutura social, mas que a ação dessas estruturas se dá de dentro para fora, a partir da relação entre elas e a subjetividade, segundo o sistema de disposições

incorporada no ambiente familiar, escolar etc. O que se prolonga nas estruturas sociais é, na verdade, a forma como os agentes agem com base no *habitus* atualizado, seu princípio de visão.

A noção de subjetividade, para o sociólogo francês, está, intimamente, associada à noção de *habitus*. Se podemos dizer que o *habitus* é a ponte entre as estruturas de posições objetivas e as situações concretas de ação, a subjetividade é a ponte entre as estruturas objetivas e a estrutura mental, ou seja, entre as condições objetivas do mundo social e as disposições (estrutura cognitiva) deles no campo. O *habitus* permite realizar o ajustamento entre as situações e as disposições para não cair nem no objetivismo determinístico, nem no subjetivismo individualista.

Pelo fato de que o social também se institui nos indivíduos biológicos, existe muito de coletivo em cada indivíduo socializado, entendendo-se por isso propriedades válidas para uma classe inteira de agentes — que a estatística permite trazer a luz do dia. O *habitus* entendido como indivíduo ou corpo biológico socializado, ou como social biologicamente individuado pela encarnação num corpo, é coletivo ou transindividual- pode-se então construir classes de *habitus*, estatisticamente caracterizáveis. É nessa qualidade que o *habitus* está em condições de intervir eficazmente num mundo social ou num campo ao qual esteja genericamente ajustado (Bourdieu, 2001, p. 191).

Nesse viés, a subjetividade, seu modo de perceber o mundo, pensar e agir singular é resultado da interação entre o agente na sua posição social em um dado campo social com diferentes instâncias sociais (família, escola, trabalho, academia etc.), cujo *habitus* formado perpassa por toda essa rede de relações.

Para ele, existe uma relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre as forças externas ao indivíduo e as forças internas que os agentes aplicam num dado campo. E é nesse espaço da interioridade *versus* exterioridade que a subjetividade se constrói, sendo o *habitus* um “sistema subjectivo mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção, de concepção, e de ação, que são comuns a todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe [...]” (Bourdieu, 2002, p. 183).

Os campos para Bourdieu (1983, p. 120) são espaços estruturados com propriedades específicas de cada campo, onde atuam forças particulares por meio de leis de funcionamento invariantes, existindo, dessa forma, diferentes campos como o da filosofia, da política, da literatura, dentre outros, marcados por um sistema de lutas entre aqueles que detém o monopólio do poder (dominantes) e aqueles que atuam como concorrentes desse poder dominante (dominados). Para que se tenha um campo, é imprescindível “[...] que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas de *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo [...]”.

Para cada campo existe um conjunto de dispositivos ou disposições que posicionam os agentes dentro desse campo, formando uma rede de relações objetivas entre as posições que cada agente social ocupa nele. Dando exemplo do que ocorre no campo literário, Bourdieu esclarece que a dinâmica desse campo pode ser caracterizada por disputas entre o que seria uma boa ou má literatura, de quem seriam as melhores produções, quais seriam os melhores ou menores escritores, enfim, a um jogo de posições e relações de cada agente dentro do campo estruturado, cuja posição social tende a determinar o tipo de jogada de cada agente, seja para conservar o *status* de dominante, adotando medidas de manutenção da estrutura vigente do campo (posição dominante), seja para modificar a estrutura atual ou mesmo aceitá-la como tal (posição de subordinado ou dominado) (Nogueira; Nogueira, 2009).

Nesse ponto, as estruturas objetivas, compostas por instituições, agentes e todo um sistema de relações, tendem a se sobrepor aos agentes sociais, uma vez que estes seguem as forças do campo através do habitus. Apesar disso, isso não significa que os agentes sociais não possam resistir às forças atrativas do campo, mas que o habitus possibilita a incorporação de modos de ser e agir favoráveis à manutenção da estrutura de relações objetivas, ditadora do que cada agente pode ou não fazer (Bourdieu, 2004b).

Thiry-Cherques (2006) esclarece que os campos se constituem em microcosmos de relações objetivas e estruturados de acordo com uma lógica própria, a qual prende seus membros num campo de forças empregadas por seus agentes, conforme a posição que cada um ocupa dentro dele (dominante ou dominado). Não são, contudo, estruturas fixas e inacabadas, mas sim produtos da história, da forma como os agentes sociais atuam nesse campo, segundo as posições sociais e disposições incorporadas.

Os campos seriam, nas reflexões de Bourdieu em “A distinção”, como microcosmos do espaço social que só podem ser observados nas práticas dos agentes a partir do habitus encontrado, incluindo a posição social dos agentes e a distribuição de poder nesse campo, ou seja, um recorte do espaço social caracterizado por estruturas específicas, posições claras e capitais valorizados que só funcionam com aquele grupo de interesse (Bourdieu, 2007). É o que nos leva, por exemplo, a dizer que no campo escolar as pessoas que possuem um diploma de educação superior têm um reconhecimento ou prestígio que em outros campos, como o artístico, não faria tanta diferença, mas sim suas produções artísticas, ou seja, a ordem e funcionamento dos campos estão restritos aos agentes sociais daquela dada estrutura social.

Catani *et al.* (2017) buscaram realizar uma síntese do que seriam os elementos principais dos campos em geral. São eles: 1-um campo é um microcosmo do espaço social (nacional ou internacional); 2-os interesses, sejam eles econômicos ou não, e as regras são específicos de

cada campo; 3-os campos são sistemas estruturados de posições dos agentes, cujas práticas são só compreensíveis devido às suas posições; 4-o campo é um espaço de lutas dos agentes, devido a suas posições; 5-cada campo possui um capital específico que move as disputas entre os agentes; 6-a distribuição desigual do capital entre os agentes e instituições estrutura o campo; 7-os agentes sociais possuem um interesse em comum que fundamenta a existência do campo; 8-cada campo possui um habitus próprio; 9-as lutas no campo têm uma lógica própria, ou seja, todo campo possui certa autonomia.

Tendo em vista essas explicações, trabalhamos em nosso estudo com a noção de campo como um microcosmo de estruturas objetivas, representado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (Seduc-PI), pelas regras e normas da política educacional de ensino médio do estado e do ENEM, pela tradição do papel social e de práticas pedagógicas instituídas como próprias do ensino médio, pela estrutura das escolas, as quais incorporam elementos da estrutura do campo educacional mais amplo e que determinam a posição dos agentes escolares no funcionamento da escola e no contexto político educacional do Brasil e do Piauí.

Além disso, entendemos o campo como um sistema de relações desenvolvido nas estruturas objetivas, aqui destacados como o campo do ensino médio no Piauí, onde os professores estabelecem relações entre si, com as instituições e redes de ensino, sejam elas de forma consciente ou inconsciente. Esse campo, portanto, é constituído por um grupo de agentes sociais específicos — professores — responsáveis por validar a lógica e as regras de funcionamento do campo de atuação dos docentes; por um conjunto de dispositivos que regulam e o estruturam, como as normas legislativas federais e estaduais; e as instituições, instâncias ou estruturas que regulam a prática dos professores, ao nível local pelas escolas e ao nível regional pela rede estadual de educação.

Assim, ao suscitarmos a análise do campo das estruturas objetivas e suas regras, enfatizamos a importância de analisar como esses campos mais amplos agem sobre nosso campo de estudo, — o subcampo da rede estadual de ensino no Piauí — já que embora tais regras não funcionem como camisa de força para a prática, elas estipulam ou engendram disposições a serem incorporadas pelos agentes, como a constituição de um capital específico e a sua distribuição no (sub)campo da docência.

Seguindo o pensamento bourdieusiano, os subcampos são regiões menores especializadas de um campo, mantendo uma estrutura de funcionamento similar a este, porém em microescala, visto que é entendido como uma divisão desse campo (Bourdieu, 2004b; Thiry-Cherques, 2006). De acordo com Bourdieu, “[...] uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de

autonomia que usufruírem” (Bourdieu, 2004b, p. 21). Nesse viés, reconhecemos a rede estadual do ensino no Piauí, como um subcampo, parcialmente autônomo, do campo ensino médio do estado, haja vista ser apenas uma das dimensões desse campo mais amplo, que pode também ser entendido como um subcampo do campo educacional. Compõe-se, portanto, numa noção relativa, dependendo da posição de referência do pesquisador na conjuntura epistemológica em questão.

Salientamos que, em nossa pesquisa, pensar a partir do campo significa pensá-lo de modo relacional com o nosso objeto de estudo, a política do ENEM em constante movimento com o campo do ensino médio no Piauí, visto que essa política de avaliação se estabelece por meio de um sistema de disposições e relações que ela mantém com o agente professor, compondo a estrutura do campo e designando posturas e ações inerentes ao habitus desenvolvido.

O campo do ensino médio piauiense, portanto, comporta um conjunto de dispositivos e disposições para sua definição, sendo um campo heterônimo porque pressupõe a relação com outros campos (como o político, científico, educativo, avaliativo, formativo etc.) para delimitar os objetos de disputas e a manifestação de forças pelos professores. No nosso caso, o subcampo da rede estadual de ensino médio do Piauí se articula com o campo da política de avaliação, com ênfase no ENEM, o qual envolve a especificação do que seria uma boa prática do professor, a promoção de “qualidade do ensino médio”, a conquista de reconhecimento, finalidades para o ensino, metas de resultados, parâmetros de qualidade etc., que atuam como uma espécie de validação do seu trabalho e convergem para a estruturação do capital, aquilo que é disputado e valorizado no (sub)campo.

Em virtude disso, percebemos que existe uma forte relação entre a estrutura, o habitus e o capital para a formação da ação que ocorre no campo, este, por sua vez, só se forma graças a essas relações mantidas pela subjetividade dos agentes que estruturam, ao passo que são estruturadas, pela lógica que guia o campo. Como exemplo dessas relações, o sociólogo aborda as formas de dominação pela cultura em diferentes sociedades, cuja distinção social designa as diferenças de capital cultural entre ambas as estruturas. Segundo Bourdieu (2002, p. 214):

Esse é o aspecto que faz a diferença entre a cultura legítima das sociedades divididas em classes — produto da dominação predisposto a exprimir e legitimar a dominação — e a cultura das sociedades pouco ou nada diferenciadas em que o acesso aos instrumentos de apropriação da herança cultural é praticamente distribuído de forma igual, de modo que a cultura, praticamente controlada de forma igual por todos os membros do grupo, não pode funcionar como capital cultural, ou seja, como instrumento de dominação, ou somente em limites muito restritos e em elevadíssimo grau de eufemização.

Conforme Bourdieu (1989), os limites desses campos são marcados pelos limites dos seus efeitos, ou seja, o campo circunda os agentes e instituições que neles sofrem e causam efeitos, dependendo da estratégia discursiva utilizada nesse campo e nas relações de forças simbólicas entre seus participantes. Esse discurso, nas relações objetivas, indica quem tem o poder da palavra, do conhecimento, da interrupção, do agir e de quem deve agir, passivamente, num campo particular entre os interesses compartilhados pelos agentes.

Para Bourdieu (1983, p. 121) essa tendência das pessoas em terem interesses fundamentais em comum se torna uma propriedade menos transparente dos campos, sendo parte de um acordo, quase que inconsciente, sobre o que merece ser lutado dentro do campo, trata-se de “[...] uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos [...]”. Os que participam do campo, automaticamente, contribuem para a reprodução do jogo, ainda que as posições sociais dos agentes possam ser alteradas.

Tais posições dos agentes têm relação com o capital valorizado no campo, que determina as lutas que acontecem nele ao serem o foco principal das disputas entre os agentes. Além disso, estipulam a estrutura social com base na distribuição do capital, isto é, no peso que o capital possui dentro do campo e na evolução temporal desse capital (Bourdieu, 1996, 2004b). Perpetua-se o campo a partir do tipo de capital (científico, político, econômico, cultural, simbólico etc.) no qual ele está ancorado. Para Cortés (2016, p. 94),

O capital, portanto, designa o conjunto de recursos legítimos, valiosos e permutáveis que dispõem tanto agentes como também os campos sociais, promovendo formas de vantagens em conformidade a determinado campo e possibilitando privilégios e benefícios para os agentes sociais que os possuem. Compreendido como sendo uma força impulsora das posições e das tomadas de posição (ação) dos agentes sociais, o capital bourdieusiano se refere a tudo aquilo que possa ser valorizado na medida em que exista algum agente social disposto a fazê-lo, ou seja, esteja disposto a apreciá-lo e a reconhecê-lo conferindo-lhe valor.

Em relação à força que o capital possui na estrutura social, Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que podemos representá-la a partir de duas vertentes: uma vertical, baseada no volume de capitais acumulados pelo agente; e outra horizontal, baseada no peso relativo que cada tipo de capital possui. Nesse contexto, o capital é uma noção que se refere a qualquer tipo de recurso capaz de tornar o seu possuidor detentor de algum tipo de poder dentro do campo em que está inserido.

Na epistemologia bourdieusiana não existe um único tipo de capital, conforme entendido na perspectiva econômica. Para ele o capital é mais do que um conceito objetivo,

congelado ao bem material e econômico é, entretanto, algo mais abrangente na qual as trocas econômicas se expandem para, inclusive, trocas simbólicas e imateriais na sua distribuição pelas sociedades. Porém, nesse campo de multicapitais, ainda sim, é possível haver uma lógica unificante de funcionamento, “[...] de alguma maneira, os capitais existem como formas de diferenciação e distinção, o que configura a possibilidade de alguma espécie de dominação.” (Santos, 2021, p. 46).

O capital ou os capitais são recursos materiais e imateriais que separam os indivíduos em um campo, estratificando os grupos sociais, servem, portanto, à lógica da exclusão, porque ao dizer quem tem e quem não tem certo poder, oriundo da posse do capital, transfere a ele o poder de dominação, do direito de magnata do campo. Desse modo, as desigualdades tendem a se perpetuar, à medida que a distribuição de capitais é feita de forma não igualitária e cuja dinâmica das relações entre os agentes estabelece esse jogo de dominação, a partir da posse dos capitais relevantes naquelas condições sociais.

A educação, nesse sentido, configura-se em espaço privilegiado de inculcação de regras e objetivos das disputas sociais. Atua no sentido de fortalecer a estrutura do campo, por fazer parte da mesma, funcionando como aparelho de reprodução social e de distribuição de capitais. Ao passo em que promove a escolarização, assume a tarefa de destacar as desigualdades sociais já existentes, distinguindo e fazendo distinções daqueles que são frutos do exercício de dominação ou frutos da continuidade de dominância pelo acúmulo de capital (Santos, 2021).

Dentre os principais tipos de capital, apresentados por Bourdieu, para além do capital econômico, podem-se destacar o capital social como um conjunto de relações mais ou menos institucionalizadas, nas quais os agentes mantêm conexões duráveis no espaço geográfico ou grupo social em que ocorre as relações e cujas redes de ligações são resultados das estratégias consciente ou inconsciente de (re)produção das relações sociais nos ambientes de trabalho, espaço familiar, áreas de lazer etc., que se estabelecem a partir das trocas de sentimentos, sensações, companheirismo, amizade e reconhecimento (Bourdieu, 1980).

Já o capital cultural, segundo Bourdieu (1979), surgiu para dar conta das desigualdades do desempenho escolar das crianças de diferentes classes sociais. Refere-se aos bens simbólicos adquiridos pelo agente ao longo da sua existência e pode se apresentar de três maneiras: no estado incorporado, quando se torna parte do agente que dedicou tempo e investimento na aquisição de um determinado bem tangível ou não, como gestos, língua e comportamento; no estado objetivado, quando se apresenta na forma de bens materiais como quadros, livros, máquinas e instrumentos incorporados ao agente; e no estado institucionalizado, na forma de

diplomas e certificados que institui ao seu portador um valor convencional, constante e jurídico, sustentado pela cultura.

Por sua vez, o capital simbólico se trata de um capital reconhecido entre os agentes do campo, ainda que não implique na materialização desse tipo de capital. Desse modo, pode ser uma honra, um nome, um título, um bem material, um capital econômico, social, político, científico ou cultural aceito pelos agentes naquele campo específico, oferecendo efeitos simbólicos para o agente (Bourdieu, 2004a). Isso, porque Bourdieu o compara a um capital cultural incorporado, já que pressupõe a inculcação e incorporação do ter em ser, ou seja, de um habitus específico, demandando tempo e não necessariamente uma materialização para acumulação do capital, pois este é revestido em forma simbólica dada por um poder simbólico reconhecido, embora desconhecido (Bourdieu, 1979).

O capital simbólico possui a função de camuflar o interesse econômico por trás do que seria uma troca simbólica de um capital financeiro por qualquer outro tipo de material, honra ou prestígio que sustente a valoração do reconhecimento. Bourdieu (2002), na sua obra “Esboço de uma Teoria da Prática”, relata a situação de um trabalhador que propõe ao seu patrão a troca da refeição (capital simbólico), instituído nas relações de trabalho e mantidas entre os dois por moedas equivalentes ao preço da refeição; e em outra a relação de negociações dos casamentos entre as famílias, partindo dos títulos e prestígios como garantias para ambas, fatos estes que exemplificam a operação do capital simbólico como uma espécie de crédito.

Catani *et al.* (2017) discutindo sobre o que poderia ser o capital simbólico no vocabulário de Bourdieu, concluem das suas leituras a complexidade de defini-lo precisamente pela justificativa de que cada situação emanaria uma determinada forma desse capital simbólico ou efeitos simbólicos, abrindo espaço para a ideia de que qualquer tipo de capital pode ser simbolizado. A existência desse tipo de capital, porém, pressupõe uma atitude de cooperação fragmentada em diversas situações que moldam suas propriedades nas atividades dos agentes e engendradas em estruturas objetivas, constituindo e sendo constituídas no habitus.

Pressupõe, de acordo com Bourdieu (2002), uma espécie de garantia ou um crédito, podendo ser tanto um recurso tangível quanto intangível, devendo, na verdade, significar um símbolo nas relações mantidas entre os agentes no campo com suas lutas e interesses socialmente formulados nos discursos por eles suscitados. O que configura a forma desse tipo de capital é a relação dos agentes, as regras e acordos feitos no campo em que atuam “[...] é um crédito, mas no sentido mais amplo do termo, quer dizer uma espécie de adiantamento que o grupo e só ele pode conceder aos que lhe dêem mais garantias materiais e simbólicas [...]” (Bourdieu, 2002, p. 252).

Evidencia-se, nesses aspectos, o caráter do reconhecimento social para operacionalização do capital simbólico. A atitude desse reconhecimento garante ao capital, ainda que desconhecido enquanto tal, a força, poder e legitimidade de oferecer poder simbólico ao seu depositário.

O reconhecimento social é aquele que determina, portanto, o capital simbólico. Ao falar em inconsciente, Bourdieu atrela essa ideia ao fato de existir uma história social que nos antecede, e que permeia a criação do *habitus* que domestica os corpos para agirem de forma a não ter consciência de predisposições constantemente retransmitidas de geração a geração. Ser célebre, admirado e amado pode ser justificado por inúmeros motivos sensíveis e quantificáveis, no entanto, alguns desses indícios perpassam o ramo do sentido e se *corporeificam* (Santos, 2021, p. 53-54).

O termo simbólico para Bourdieu tem a prerrogativa de indicar, por premissa, o reconhecimento do outro e do próprio agente, ainda que ambos desconheçam a posição que exerçam nesse campo de poder: o de executor ou de sujeito submisso (Bourdieu, 1989). Caberia apenas a manutenção do capital ou poder simbólico pelos sinais, ou marcas do prestígio adquiridos naquela dada estrutura social, mesmo que o agente não possua capitais tangíveis que assegurem o seu *status* social (Nogueira; Nogueira, 2009).

Bourdieu (2004a) revela que esse é um poder de construção do mundo porque impõe uma visão legítima, alicerçada pela atuação do Estado, detentor do monopólio do poder de legitimação, o que se constitui para o autor no processo de violação simbólica, nomeando de não arbitrário e universal aquilo que é o oposto disso, porque possui ideologias intencionais estrategicamente selecionadas.

Em suma, a relação entre *habitus*, campo e o capital compõem toda uma estrutura social na qual os agentes sociais estão inseridos, o *habitus* estrutura o campo ao mesmo tempo em que por ele é estruturado e dinamizado por meio de forças que disputam pelo poder, a partir da posse de determinado capital tido como relevante na estrutura social.

Assim, o *habitus* de um profissional ajustado às demandas do campo funciona como a tradução da subjetividade do agente social. Se para ele ser filósofo implica dominar o que é necessário dominar da história da filosofia para ser filósofo num campo filosófico, poderíamos dizer que ser professor é dominar o que é necessário dominar da história da docência (construída socialmente na estrutura e mantida pelo *habitus*) para ser professor no campo do ensino médio (Bourdieu, 2003).

Em decorrência disso, inferimos que pensar o campo do ensino médio no Piauí significa observar o que de fato acontece no contexto da escola, no ato de ensinar, pois a ação do professor só se torna real nesse momento educativo, apesar das orientações curriculares e

planejamentos realizados. Isso acontece, porque a prática pedagógica docente é dinâmica e multifacetada, envolvendo situações não previstas, ainda que certas tendências usais do cotidiano possam torná-la, aparentemente, mecanicista.

Franco (2016) ao analisar essa prática com base na epistemologia do seu conceito conclui que a prática pedagógica docente nos remete ao conceito da práxis como ação reflexiva que possui intencionalidades projetadas numa prática social mais ampla e, por consequência, reclama seu caráter político. Cabe à prática pedagógica, portanto, a filtragem dessas práticas sociais mais complexas oferecendo direção ao processo educativo numa perspectiva crítico-emancipatória, compreendendo-a como mecanismo de regulação dos processos educativos.

Há quem possa confundir prática pedagógica docente com o currículo ao interpretá-lo como camisa de força da ação docente, no entanto, conforme esclarece Sacristán (2000), numa perspectiva crítica, essa prática é um subcampo do campo curricular. “É o que comumente chamamos ensino como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores” (Sacristán, 2000, p. 26).

Por isso, embora o currículo seja um quadro configurador da prática, não é ele em si a mesma, pois esta depende de fatores concretos da realidade situacional que dão significado e a estruturam no âmbito escolar. A prática, entretanto, não se dá numa separação do aspecto teórico com o que lhe é visto habitualmente, mas na combinação entre teoria e empiria, as quais fazem surgir a prática pedagógica imanente. Por referência, Veiga (1999) manuseia essa duplicidade teórico-objetiva da prática nos remetendo aos constructos circundantes dessa definição: por um lado o constructo teórico-pedagógico das ideias sistematizado nas condições reais experienciadas, e por outro um lado objetivo e concreto, composto pelos meios ou instrumentos da ação e seus resultados. Negar a uma desses lados seria o equivalente a cair no idealismo ou no praticismo.

Bourdieu e Passeron (1992) em “A reprodução” optam por empregar os termos ação pedagógica e trabalho pedagógico ao invés de prática pedagógica. A ação pedagógica, no campo da escola, implica numa violência simbólica reprodutora do arbitrário cultural dominante, mantendo a estrutura social e suas relações de força, enquanto o trabalho pedagógico aparenta ter um conceito mais próximo da prática pedagógica docente na perspectiva crítica, resultando na durabilidade de uma ação pedagógica o suficiente para formar um habitus por meio da inculcação, este habitus, por sua vez, sendo perpetuado nas práticas.

Desse modo, a prática docente em Bourdieu se difere tanto do conceito de trabalho docente de Oliveira (2023) como uma categoria mais abrangente que abarca professores,

gestores, coordenadores, supervisores, monitores, estagiários etc., que extrapolam o ofício do ensino na sala de aula; quanto do conceito de prática docente como um trabalho meramente pedagógico restrito ao ensino na escola para a produção de conhecimentos (Ferreira, 2023). É tampouco, praxe, como prática puramente tecnicista, repetitiva e vazia do fundamento pedagógico (Franco, 2016); refere-se, contudo, ao conjunto de experiências, conhecimentos, processos formativos e relações sociais que o professor incorpora ao longo do seu percurso profissional associado às condições de existência — estruturas objetivas — constituintes do habitus, esquemas de ação e percepção do mundo social, dos quais o agente é produtor e reproduzidor, ainda que não o saiba (Bourdieu, 1983).

As percepções dos agentes, segundo Bourdieu (2008), correspondem a sua forma de imaginar a realidade social, representa a construção de visões de mundo, contribuindo para se fazer um modo particular dessa realidade a partir de programas de percepção. Significa, nesse sentido, que as palavras, os ditados, os provérbios e os rituais de expressão da sua estrutura cognitiva, numa dada estrutura social, se conformam no habitus. Em outras palavras, a percepção é a noção ou visão que se tem do objeto, seguindo a lógica do campo. Bourdieu a explica da seguinte forma:

[...] o movimento das categorias aparece para a consciência como o verdadeiro ato da produção (que só recebe, infelizmente, impulsos do exterior) cujo resultado é o mundo; isso é exato - mas não passa de outra tautologia, na medida em que a totalidade concreta, como totalidade pensada, concreto pensado, é, de fato, um produto do pensamento, do ato de conceber; não é, de modo algum, o produto do conceito que se engendraria a si mesmo, que pensaria fora e acima da percepção e da representação, mas um produto da elaboração das percepções e das representações em conceitos (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 181).

Tais categorias de percepção, segundo as quais um grupo pensa e representa sua realidade, fazem parte das lutas que formam a história do mundo social. Para Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010, p. 188) “[...] a realidade de cada percepção particular apresenta sempre, se é examinada de mais perto, uma multidão infinita de elementos singulares que não se deixam exprimir de maneira exaustiva nos julgamentos de percepção.”. Somente uma parte desses elementos é que serão significantes, por estarem conforme os valores culturais adotados.

Em virtude disso, as percepções são, na verdade, categorias pertencentes ao habitus dos agentes, que se combinam com a estrutura do campo para formar a prática. Nesse aspecto, a percepção dos professores sobre a política do ENEM e sua relação com a prática, implica na maneira como eles pensam e vivenciam o subcampo da docência no campo do ensino médio, tendo em vista os valores e disposições apresentadas por políticas de avaliação, no contexto de

políticas neoliberais em relação à dinâmica dos resultados, responsabilização e sentimentos experienciados, na prática docente.

A prática docente para Bourdieu, portanto, seria um *locus* particular de articulação entre a ação e o trabalho pedagógico dos agentes (professores) responsáveis pela reprodução dos interesses inerente da autoridade pedagógica, concebidos como emissores capazes de transmitir e inculcar os valores que se deseja difundir. A maneira pela qual essa prática é conduzida é variável, tendo vários dispositivos que podem funcionar como a gramática ou dispositivo da prática pedagógica docente.

Dentre eles, Franco (2016) aponta as avaliações externas que rendem a educação à racionalidade econômica, tornando as práticas menos pedagógicas ao retirar a dialogicidade e criticidade para introduzir pacotes instrucionais preparatórios para o que é cobrado e avaliado nesse tipo de avaliação, esfera prático-pedagógica tecnicista essencial nas políticas de avaliação inseridas na lógica neoliberal, um campo de soluções para a crise educacional pautada no racionalismo econômico.

As políticas de avaliação têm, nesse contexto, a função de regulação das práticas docentes, funcionando como dispositivos curriculares para a ação de ensinar, direcionando a atuação do professor para aquilo que é considerado relevante à formação do estudante por terem o intuito de quantificar o grau de aprendizado adquirido no processo escolar organizado.

Desse modo, para analisar o modo pelo qual o ENEM pode estar associado a um dispositivo ou disposições formuladoras da prática docente, acrescenta-se à investigação analítica o processo de articulação dialética entre o habitus e a noção da performatividade (vice-versa) difundida no campo das políticas educacionais por Stephen Ball, o qual a confere o *status* de tecnologia ou cultura derivada do neoliberalismo. Essa articulação visa identificar a existência, do que aqui chamaremos, de um habitus profissional de professores articulado à performatividade oriundo da difusão de princípios neoliberais no campo da educação.

Entendemos habitus profissional de professores como o habitus que se estabelece na profissão da docência, um sistema de disposições, esquemas de percepção e ação do professor constituído por eles ao longo da sua trajetória profissional. Essa noção também foi utilizada por Perrenoud (1993) para se referir às rotinas, relativamente pensadas, que o professor põe em ação, pois o exercício dessa profissão possui tanto um lado repetitivo em que se estabelece a prática docente, quanto um lado improvisado e espontâneo.

Para a nossa pesquisa, ao operacionalizar o habitus profissional de professores, optamos por enfatizar os aspectos da trajetória escolar e profissional dos agentes, à medida que compreendemos que na construção desse habitus, as relações sociais mantidas e desenvolvidas

no campo da formação escolar do professor, assim como o que é vivido no espaço profissional, se sobrepõem enquanto forças principais de atração do habitus profissional. Por se referir a um sistema de percepções e ações no exercício da docência, inferimos que essas forças apresentadas no espaço social das escolas — espaço profissional — são oriundas da trajetória escolar desse agente, no contato com outros professores e experiências estudantis, e da parte, diretamente, ligada com a formação inicial e continuada para a docência; tais forças podem ser consideradas os principais polos de incorporação desse tipo de habitus.

Atentando, ainda, para a proliferação de políticas neoliberais no contexto brasileiro, respaldadas sob políticas de avaliação de larga escala como dispositivos orientadores e influenciadores das políticas públicas em educação, com foco em resultados de desempenho estudantil; selecionamos a performatividade como ponto de expressão dos princípios neoliberais na educação brasileira, liberando outros princípios do modelo de educação pensado sob a égide desse sistema. Sua definição é propícia para o diálogo com as teorizações de Bourdieu a fim de fomentar a criação de determinadas práticas adotadas por professores mediante um habitus profissional específico, fruto e produtor da estrutura educativa de um sistema neoliberal.

3.2 A performatividade e sua relação com o habitus profissional de professores

Uma vez definida a noção analítica do habitus, torna-se necessário precisar a noção da performatividade para a compreensão do constructo categórico de articulação dialética dessas duas noções. Sendo assim, a seção apresenta a origem do uso do termo e suas principais explicações para, só então, definir como se dá essa articulação entre habitus e performatividade (vice-versa), dialogando com a política de avaliação do ENEM, enquanto dispositivo que engendra o habitus, na prática de professores das escolas de ensino médio.

A ideia da performatividade, de Stephen Ball, surge aliada ao processo de reorganização do capital e de todo o sistema político e ideológico a ele vinculado. As mudanças no mundo pós-segunda guerra e as evidências da crise do crescimento econômico, da taxa de produtividade e da crise fiscal, do modelo político do Estado de Bem-Estar Social, marcado por uma forte atuação do Estado nas políticas sociais e educacionais, foram o estopim para o advento do neoliberalismo, calcado na defesa da adoção de medidas irrestritas da liberdade dos mecanismos de mercado.

Novas políticas, iniciadas em países capitalistas centrais, foram sendo implementadas buscando o aumento da produtividade, da competitividade, redução dos gastos do Estado nas

políticas sociais, controle das contas da administração pública e privatização das empresas públicas, deixando o Estado com uma intervenção mínima na esfera social. A área da educação, nesse cenário político-ideológico, tornou-se um dos principais enfoques do mundo de expansão dos negócios, formando uma indústria de serviços educacionais e um lugar propício para a privatização e o estabelecimento de relações público-privadas.

Para Ball (2014), essas mudanças endógenas nas instituições públicas educacionais são a base da privatização (mudança exógena). O neoliberalismo, segundo o pesquisador, traz mudanças viscerais que envolvem a transformação das relações sociais em cálculos e intercâmbios, típicos da mercantilização da prática educacional, modificando a própria estrutura escolar e mudanças no corpo docente e discente, agora produtivos, responsáveis e empreendedores. Esse conjunto de incrementos dados aos sistemas, organizações e indivíduos produzem novas práticas, subjetividades e oportunidades, materializando-se em formas híbridas ao assumir as propriedades locais, econômicas e políticas existentes.

Nesse contexto, o sociólogo inglês (Ball) utiliza do conceito da performatividade a partir de Lytoard (1984) que a define como cultura ou sistema dos “terrores de desempenho” que operam como medida de produtividade, resultados, “qualidade” ou inspeção, cujos dados quantitativos representam o valor do indivíduo ou da organização no campo da avaliação. O terror advém do excesso de comparações, julgamentos e exposições como forma de controle autoritário sobre as pessoas. Ball (2001), no entanto, aprofunda o debate da performatividade enquanto uma noção no campo da sociologia das políticas educacionais, concebendo-a como uma tecnologia política de controle dos profissionais da educação, em especial, dos professores e dos sistemas de gestão de desempenhos que modifica as subjetividades.

A performatividade, para Ball (2002), é uma tecnologia política, uma cultura dominante e um modo de regulação das políticas educacionais pautadas pela exposição de informações que servem a comparações como meios de controle das ações tomadas na estrutura escolar, gestão e ação dos indivíduos. A base de controle são os desempenhos individuais e institucionais usados, prioritariamente, para medir a “qualidade”, a produtividade e/ou o rendimento desejado. Tem uma função específica na conjuntura das reformas educacionais: alterar as estruturas de gestão escolar e as subjetividades dos participantes do núcleo da escola de modo que o controle seja menos visível, pois se trata de uma internalização da forma de agir e pensar do indivíduo na dinâmica empresarial. A competitividade, individualidade, comparação e responsabilização aparecem como produtos articulados da performatividade inerentes ao modelo de negócios concebido na interpenetração dos princípios neoliberais.

Ball (2004) adianta que a performatividade desempenha um papel importante nas mudanças e políticas neoliberais, facilitando o novo papel do Estado como monitorador do serviço educação ao possibilitar a sua inserção nas culturas, práticas e subjetividades das escolas e seus profissionais, sem sequer ser notada. Exerce a função de alinhar as políticas e seus agentes ao discurso da responsabilidade (*accountability*), da qualidade, da eficiência e eficácia, e da transformação do ensino-aprendizagem em processos de produção do mercado, acoplados aos resultados e níveis de desempenho do setor público mercantilizado.

Ball (2005), quando apresenta distintas maneiras de alcançar a cultura da performatividade, deixa claro que ela não se esgota na publicização de índices de desempenho, informações ou materiais promocionais, mas que existem outras ações nas quais essa tecnologia política pode ser efetivada. Ações estas que podem ser implícitas ou explícitas dependendo da forma como ela está sendo apropriada.

É uma tecnologia política voltada incessantemente para o futuro, porque exige uma perfeição inalcançável geradora de sensações insaciáveis de progresso e de sucesso. Produz mudanças direcionadas aos profissionais da educação no sentido da própria profissão e das realizações, por exemplo, do ser professor, envolvendo alterações no ser e fazer, na constituição da identidade docente, transformando professores em “[...] produtores/ fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho [...]” (Ball, 2005, p. 546).

Cria-se, então, uma nova forma de regulação da educação, de dentro para fora e de fora para dentro, pois os profissionais são forçados a pensar sobre quem são, o que fazem e para que fazem num microcosmo performatizado para isso, uma estrutura institucional escolar que discursa sobre a qualidade educacional, alicerçada em resultados de desempenho das avaliações. Novas identidades sociais são criadas e remodeladas ao jogo representacional da competição, da produção e da qualidade (Ball, 2010).

As escolas seguem uma política de avaliação de larga escala que envolve a estrutura gerencial, pedagógica e alcança o nível do ensino-aprendizagem do estudante. Frequentemente, os alunos são submetidos a avaliações de larga escala externa, cruciais para a definição de políticas públicas educacionais, recebendo uma atenção especial por aqueles que trabalham diretamente com os que são avaliados por essa política de avaliação. Hoje em dia, tais avaliações se tornaram comuns no ambiente escolar. Ainda que muitas vezes não se saiba para que servem ou não se tenha um *feedback* explicativo dos resultados dessas avaliações, pode-se dizer que estas fazem parte da rotina educacional. Políticas estas, que colaboram para a

internalização da performatividade na educação, já que vão fazendo parte do processo educacional, ainda que sejam questionáveis sua estrutura e efeitos.

Ball (2014) discute duas ordens de efeitos da performatividade na educação. A primeira relativa a mudanças nas atividades pedagógicas e acadêmicas, reorientando para a aceitabilidade dos resultados de desempenho como fator positivo; e a segunda relacionada à forma pela qual os professores vivenciam seu trabalho, na percepção das suas atitudes, tendo em vista seus estudantes.

Nessas ordens de efeitos, a performatividade trabalha de fora para dentro (na constituição de práticas professorais que passam por constantes indecisões e questões de conflitos com a profissão) e de dentro para fora (na formação da identidade cultural, sensações emocionais de orgulho, culpa, vergonha etc., e na crença da qualidade do serviço ou produto como referência da qualidade) (Ball, 2010). Um ponto de vista instigante quando se pensa na definição do habitus em Bourdieu, o qual associa esta noção à interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade na sua sociologia relacional.

Segundo Ball (2002) essa tecnologia política ou cultura da performatividade é formada por estruturas, práticas e subjetividades, onde se estabelecem novas relações, novas identidades e novos valores para organizar forças e habilidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Se insere nas organizações públicas, em especial na educação, tratando as pessoas como recursos de gestão e a aprendizagem como recompensa de uma política educacional bem empreendida, significando uma melhor relação custo-benefício pautado em metas pré-estipuladas.

As escolas se tornam como empresas, tendo uma estrutura funcional semelhante ao que acontece no setor privado, correndo atrás de metas expressas nos resultados de avaliação aplicados no âmbito nacional, estadual e, de modo mínimo, municipal, cujo foco do trabalho são os resultados quantitativos da avaliação. Nesse sentido, o próprio sistema educacional evoca por meio de textos e discurso a cultura da performatividade nos espaços educacionais.

Por isso, não é possível entender a prática docente, amparada na performatividade, somente focando para o que ocorre no interior da escola, posto que essa noção perpassa outros campos que se coadunam com a docência, como exemplificado por Ball (2002). Se a prática docente está ancorada num sistema educacional que se expõe em termos de discursos e normas interpretados e operacionalizados pelos agentes nas escolas, precisamos, nesses termos, olhar para aquilo que está externo a ela, mas que traz implicações para a estrutura escolar. É por esse motivo, que decidimos olhar para a campo estrutural da secretaria de educação, para a política

de ensino médio do estado e como a política do ENEM circula no contexto da rede estadual de educação do Piauí.

Ou seja, a performatividade, enquanto tecnologia política ou cultura, se estabelece por meio de um conjunto de fatores que reforçam seu movimento nas políticas e práticas da escola e seus representantes, sendo tudo isso responsável por criar um ambiente favorável de aceitação de uma escola ou política performática, a qual alcança a subjetividade dos agentes, tornando-a parte da cognição de quem executa a política educacional e, por isso, quase inquestionável.

De acordo com Scherer (2022), no Brasil, alguns mecanismos da performatividade, nacionalmente, se alinham a ideia de autonomia regulada em relações verticais de autonomia, cujos mecanismos acionados para propagar o discurso da performatividade foram as avaliações de desempenho, responsabilização e padronização como meios de controlar as atividades dos professores com relação a sua prática, relação com seus pares e a escola, levando-a a definir a performatividade como sendo:

um mecanismo que tenciona a mercantilização do setor e dos profissionais públicos, transformando as instituições educativas em um produto vendável e reduzindo seus fins a resultados, níveis de desempenho e sinais de qualidade, tais como acontece no ambiente empresarial. Na medida em que os métodos e discursos performativos circundam os professores, suas práticas se tornam frágeis e fugazes. Pouco a pouco, a mudança se torna inevitável e irresistível, mais particularmente quando os resultados de desempenhos são vinculados à satisfação, ao reconhecimento e ao status do trabalho docente por meio de exposições públicas sobre o sucesso ou fracasso, mais ainda quando vinculados a benefícios salariais ou prêmios (Scherer, 2022, p. 124).

Embora Scherer (2022) destaque, aqui, a influência da performatividade para o núcleo docente, percebemos que essa repercussão nas práticas dos professores só se dá pelo próprio fato de o ambiente de trabalho estar sendo também tencionado pelo processo de mercantilização da educação. Tem-se toda uma estrutura educativa responsável por disseminar o discurso da performatividade, resultando, na maioria das vezes, na reprodução desse discurso pelos profissionais da escola, já que conforme a pesquisadora conclui, toda a mudança se torna inevitável ou irresistível para aqueles que buscam o reconhecimento ou a recompensa por seu trabalho.

Alguns mecanismos legislativos nacionais que favorecem a performatividade são a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), os quais dialogam com a definição de qualidade estabelecida no campo das políticas neoliberais, centrada na priorização de metas e alcance de resultados de aprendizagem baseados em médias de proficiência que são expressões dos modelos de avaliações de larga escala e servem como fontes de informação para avaliação da qualidade da educação básica e orientação das políticas públicas. Como, por exemplo, a

elaboração e divulgação de indicadores de rendimento escolar e institucional (Ideb), a participação em índices internacionais externos (PISA) e a criação de indicadores estaduais, cujas metas (meta 7 do PNE 2014–2024) estipulam os níveis de aprendizagem esperados no ensino fundamental e médio.

Dentre as estratégias que visam garantir o fomento à qualidade da educação na melhoria do fluxo de aprendizagem, podem-se destacar o aprimoramento dos indicadores educacionais, o apoio do uso dos resultados das avaliações externas para a melhoria dos processos e práticas pedagógicas das escolas, bem como a orientação das políticas das redes de ensino para atingir as metas dos indicadores, o acompanhamento e a divulgação dos resultados alcançados pelos entes federados relativos às escolas e às redes da educação básica (Brasil, 2014).

As exposições públicas, a divulgação de *rankings* ou médias de desempenho tendem a consolidar o interesse pelos resultados de aprendizagem dos estudantes nas avaliações de larga escala, uma vez que essa cultura avaliativa traz consigo uma repercussão que pode ultrapassar os muros da escola, cuja responsabilização não se limita mais a mera materialização, mas também a uma responsabilização simbólica (*accountability* simbólica), vinculada à imagem que se transmite sobre o trabalho, a profissão e a escola que oferece o serviço educacional.

Ademais, conforme Ball (2002), os professores têm seus papéis e subjetividades alterados, ao passo que sua forma de perceber o mundo é modificado ou, como ele diz, “re-trabalhados”, porque não dizer performatizados, ao serem vistos como produtores, empreendedores e gestores educacionais, atribuindo-lhes um valor performático aos novos critérios de regulação do professor sujeito à avaliação, à regulação e à comparação do seu desempenho, à medida que a competição, a produtividade e a eficiência se tornam princípios das mudanças desse profissional.

A subjetividade para Ball designa “padrões que por intermédio de contextos experienciais e emocionais, de sentimentos, imagens e memórias são organizados a fim de formar uma imagem de si, um sentido de si e dos outros, [assim como outras] possibilidades de existência” (Ball, 2010, p. 52). Segundo ele, a performatividade funciona como mecanismo político de transformação das práticas escolares, incluindo seus agentes e estrutura. Sobre essas mudanças Amaro (2008) alerta que:

As tecnologias políticas não são apenas instrumentos para promover mudanças técnicas e estruturais das escolas. Elas objetivam, também, “reformatar” os docentes e, assim, alterar o sentido do que é ser professor, ajustando-os aos ditames gerencialistas para melhorar as performances em busca de resultados. Além disso, as avaliações, consubstanciadas em testes padronizados para aferir desempenhos cognitivos dos alunos, desempenham relevante papel na regulação do trabalho pedagógico,

interferindo nas formas de como a ação de ensinar deve acontecer (Amaro, 2008, p. 120).

Nessa lógica gerencialista, as avaliações de desempenho de larga escala estabelecem um ambiente propício para a performatividade como parte da rotina escolar. Professores passam a ter suas percepções alteradas sobre o que é ser professor, o que seria um “bom professor”, qual seria “um melhor trabalho”, porque sua prática é regida sob *performances*, desempenhos, níveis de proficiência diretamente relacionados ao seu contexto de atuação. Assim, o foco passa a não ser mais o aluno e sim, suas *performances* e desempenhos.

A premissa de políticas voltadas para a performatividade é favorecer a adoção de práticas com foco nos desempenhos, conectando e disseminando os valores do neoliberalismo, cujas práticas são tanto institucionais, referindo-se aos modos de gestão das escolas e sistemas de ensino, quanto profissionais, circunscritas aos professores e demais colaboradores da educação (Ball, 2014). Segundo o sociólogo inglês, a parformatividade “[...] é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante.” (Ball, 2014, p. 66).

Por essa razão, podemos dizer que a noção da performatividade de Ball pode funcionar, na perspectiva bourdieusiana, como disposição para um “habitus profissional de professores” (vice-versa), já que se trata tanto de uma matriz de percepção interna quanto externa, sujeita aos campos por onde atua e formando uma estrutura própria dentro das escolas e demais espaços públicos que são incorporados pelos agentes, ao mesmo tempo em que por eles são formados. Nesse intuito, embora o habitus profissional possa ser totalizante, oriundo da difusão das políticas neoliberais, ele também possui um aspecto individualizante, conectado à ação do agente escolar e à forma como o mesmo a absorve.

Tendo em vista isso, uma escola performática ou um professor performático possuem nuances próprias a serem definidas dentro de cada espaço social, cujas diferenciações estariam pautadas no tipo de escola, nível de ensino, nível socioeconômico, rede de ensino, dependência administrativa, tipo e grau de formação, dentre outros fatores que estruturam determinado recorte do campo educacional.

Ball (2004, p. 1116) quando fala da privatização da educação, fruto da reforma educacional neoliberal chega a falar da inserção do que ele chama de um “*habitus* da produção privada” que propaga o discurso da valorização do lucro e dos negócios a fim de sensibilizar, comercialmente, os profissionais nas suas práticas educativas. Contudo, como vem se caracterizando, intensamente, a política neoliberal, não é preciso privatizar completamente a

educação, mas sim introduzir a dinâmica do mercado nos espaços educacionais na ideia de quase-mercado.

Para Ball a ideia do quase-mercado marca novas relações entre o Estado e o setor público num processo de “re-regulação”, que envolve a conexão do mercado com a gestão, com a performatividade e com a transformação do Estado, percebida, claramente, na reforma educacional britânica de 1988, “[...] através da utilização de próteses de mercados ou ‘quasi-mercados’, terceirização/sub-contratação, privatização e várias formas de parceria público/privado” a fim de enfatizar as opções políticas relevantes naquele contexto e destacadas pela OCDE (Ball, 2001, p. 103-104).

À vista disso, a “qualidade” do serviço educação é suscitada pela força propulsora da competição mediante a transparência na divulgação dos resultados de desempenho das avaliações de larga escala. Essa competitividade e meritocracia levariam as escolas a melhorar suas práticas e gestão para angariar alunos e/ou pais (clientes) num processo semelhante ao “mercado”, pois as escolas funcionariam como empresas. Entretanto, são “quase” porque diferem das organizações privadas nas suas finalidades (as escolas não enfatizam aumentar seu lucro) e nas propriedades (as escolas não são, necessariamente, privadas), bem como os alunos e/ou pais não possuem o poder de compra do serviço, mas recebem um *voucher* limitado à compra (Le Grand, 1991, p. 1259).

Por seu turno, o quase-mercado escolar tem gerado diversos efeitos nos sistemas educacionais, dentre os quais se destaca o da concorrência entre as escolas por meio do que alguns pesquisadores, conforme Alves *et al.* (2015), têm chamado de quase-mercado oculto, interdependência competitiva e ecologia de mercado. O quase-mercado oculto se trata de um processo de seleção de alunos que ocorre de forma velada pelas escolas, usando-se de artifícios como ocultação de vagas ou rejeição de estudantes distantes dos seus interesses (Costa; Koslinsk, 2011). No conceito de interdependência competitiva, estabelecimentos escolares do mesmo local ou próximos concorrem para atrair mais alunos seja por questões geográficas da demanda estudantil, seja para manter sua posição de relevância no sistema com os alunos mais qualificados acadêmico e socialmente, realizando estratégias externas e internas de atração (Van Zanten, 2005). Na definição de ecologia de mercado, as unidades escolares mantêm relações de cooperação na seleção dos alunos dentro da estrutura de oportunidades pré-estabelecidas, as escolas dividem e distribuem os alunos entre si, onde a existência de uma escola mais seletiva depende da presença de uma escola menos seletiva, nas quais os alunos transitam (Yair, 1996).

Essas condutas competitivas, no entanto, não estão restritas aos alunos, se estendendo a recursos como prestígios, capital econômico, profissionais etc. De acordo com Van Zanten (2005, p. 570) “[...] na maioria dos casos observa-se que essa concorrência está estreitamente ligada à concorrência por alunos [...]”. Dito isso, as avaliações de larga escala floresceram, paralelamente, com o desenrolar da reforma educacional neoliberal e se tornaram basilares para o desenvolvimento da tecnologia política da performatividade nos sistemas de ensino, em particular pela divulgação dos resultados de desempenho dos estudantes, os quais fomentam a criação dos *rankings* escolares, os que, por sua vez, estimulam a competição entre os estabelecimentos de ensino.

A divulgação desses *rankings*, segundo Nogueira e Lacerda (2014), causa efeitos de interdependência entre os estabelecimentos escolares, pois o processo de escolha dos pais e/ou alunos pelas escolas passa a se pautar pela “qualidade” que é interpretada por eles como sendo a posição das escolas no topo do *ranking*, cujas mobilizações se concentram nas escolas com maiores níveis de proficiência que tendem a agrupar os alunos com maior nível de capital cultural, social e econômico.

as escolas posicionadas no topo da hierarquia dos estabelecimentos atrairão os alunos considerados “bons”, do ponto de vista acadêmico e comportamental, e esta atratividade contribuirá para manter sua posição favorável e a disparidade em relação às demais escolas do contexto local, acentuando a divisão dos estabelecimentos de ensino em extremos opostos da hierarquia escolar, e a distribuição desigual, entre eles, dos alunos com diferentes características sociais e escolares (Nogueira; Lacerda, 2014, p. 172).

No caso do ENEM, os estudos das autoras, em um colégio vinculado à Universidade Federal de Viçosa/MG (CAp/Coluni), revelaram a mobilização de práticas para manutenção da posição da escola no *ranking* do exame, através de uma maior rigorosidade no processo de seleção dos alunos, dentre outras lógicas de ação interna e externa que propiciam o *status* de excelência acadêmica (ótimos resultados do ENEM) da instituição.

Em suma, a literatura na área tem apontado para uma correlação entre os níveis de vulnerabilidade social do território e a “qualidade” dos resultados nas avaliações de larga escala, cujas principais conclusões indicam que as escolas mais vulneráveis socialmente tendem a ter menos condições para focar nos resultados de aprendizagem, pois o território tem grande influência no funcionamento e eficácia da escola; e que existe um “quase-mercado” de competição entre as escolas para atrair alunos, pais e profissionais aprofundando as desigualdades socioespaciais, cujas escolas de tempo integral – por meio de políticas que diversificam a oferta centradas no currículo, formação de professores, avaliação externa e

monitoramento do ensino e aprendizagem - reforçam essas desigualdades por procurarem estudantes e profissionais que garantam níveis de proficiência mais elevados (CENPEC, 2016; Costa e Koslinsk, 2011; Nogueira e Lacerda, 2014; Van Zanten, 2005; Yair, 1996).

Desse modo, as escolas têm seguido um modelo de política e práticas orientadas pela busca de melhorias nos níveis de proficiência dos estudantes. Práticas como estas, portanto, colaboram para a *gênesis* de um hábitus profissional de professores, agindo de modo quase inexistente na consolidação do ideário neoliberal. A prática, nesse viés, poderia ser alterada a partir das sensações que os profissionais podem sentir, tendo em vista a forma pela qual os professores enxergam suas experiências. Ball (2014) explica que ou os professores passariam a ver sua prática como inautêntica e alienante, valendo-se mais da exposição de informação ou resultados para validar a prática docente; ou eles se sentiriam recompensados, pelo menos aqueles que satisfizessem as exigências de uma política educacional performática.

Em Bourdieu (2002), a formação desse habitus dependeria da existência de um campo, uma estrutura propícia para a existência do habitus, enquanto *modus operandi*. Tal estrutura, segundo Ball (2012), é formada por tecnologias políticas como a performatividade, pois aliadas aos princípios fundantes do neoliberalismo tendem a formar uma estrutura própria e condizente com a reforma educacional.

Significativamente, então, as tecnologias políticas da reforma do setor público não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas sim mecanismos para reformar os profissionais do setor público, tais como os professores, para mudar o que significa ser professor, assistente social ou enfermeiro (Ball, 2012, p. 39).

Trata-se, na perspectiva bourdieusiana, num processo de reprodução de um discurso dominante pertencente aos agentes sociais que possuem um poder simbólico dentro do campo educacional. Com esse poder, os agentes ditam as regras do jogo de relações e disputas, com base no discurso da performatividade, que se operacionaliza por meio da violência simbólica, isto é, um poder que legitima e impõe significados às relações de forças no meio escolar (Bourdieu; Passeron, 1992).

Tal discurso quando incorporado pelos agentes sociais do campo, como os professores numa dada escola, constituem-se em habitus que passam a fazer parte da subjetividade dos professores, naquilo que pensam e em como pensam, geradores das práticas docentes, desde que subsidiadas pelo princípio (estruturante e estruturado) gerador da sua ação, o habitus profissional articulado à performatividade, um sistema de disposições duráveis na profissão voltada para constantes melhorias e alcance de resultados nas avaliações de larga escala.

As avaliações de larga escala, nesse sentido, e conforme Ball (2002), são dispositivos de poder, sujeitos às exigências da performatividade por possibilitarem a criação de uma estrutura de expansão do discurso do ser produtivo, performático e de qualidade, estabelecendo uma cultura e modo de regulação, onde os resultados de desempenho dos alunos e escolas servem como parâmetros da produtividade, da qualidade, da comparação, da meritocracia e da responsabilização. Sobre isso, Nagase e Azevedo (2021, p. 261) indicam que:

Os mecanismos de medição, classificação e publicização utilizados na política de avaliação, ao colaborarem para a comparação, competitividade, individualismo e meritocracia, podem possibilitar o aumento da força econômica, elevando a produtividade. Esses mesmos mecanismos, todavia, contribuem para diminuir a força política, reduzindo a participação, o diálogo, o debate e inibem a solidariedade, o respeito e o exercício do trabalho coletivo. A política de avaliação baseada nos exames standardizados, cujos resultados são divulgados e hierarquizados publicamente, induz a performatividade dos professores. Quando os resultados são insatisfatórios, o docente muda/reduz o conteúdo, altera sua prática, com a finalidade de melhorar a performance dos estudantes.

Dessa maneira, as políticas de avaliação de larga escala são dispositivos que contêm elementos favoráveis à inserção da performatividade no habitus profissional de professores, porque este também favorece a incorporação desses mecanismos performáticos no habitus, alterando a gestão, o currículo, as práticas e a rotina da escola para atender os níveis e índices de desempenho estipulados a partir desses dispositivos avaliativos. As escolas, os gestores, os professores e os alunos passam a perseguir metas e índices como forma de validação do esforço que é feito. Institui-se, no dizer de Ball (2005, p. 545), a “[...] utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais.”

A existência de um plano dialético do habitus profissional de professores articulado à performatividade (vice-versa) no campo do ensino médio no Piauí nos leva para a investigação dos efeitos que o ENEM, enquanto política de avaliação, possui na ação do professor, porque pode explicar certas tendências da prática pedagógica docente oriundas de um princípio gerador performático no ensino médio, pautado no peso social que o ENEM tem nessa etapa de ensino.

Segundo Lopes e López (2010), o ENEM possui a premissa de inserir a performatividade no currículo do ensino médio com foco no desempenho individual do estudante e pela possibilidade de autorregulação, por meio do autoconhecimento. Colabora ainda para esse fim, a divulgação de *rankings* nas mídias os quais remetem a uma associação entre o nível de proficiência dos alunos e o nível de qualidade das escolas, expressando o quanto a performatividade encontra filiação com os interesses sociais. Para os autores:

Cabe destacar, ainda, que, enquanto os exames vestibulares são vistos como norteadores de conteúdos utilizados para determinar a entrada nos níveis superiores e, dessa forma, controlar os currículos do nível médio, o ENEM colocou-se, inicialmente, com uma tarefa mais profunda: estabelecer as performances exigidas para a vida e para o trabalho, dimensões que se associam e se reforçam na forma como tendem a ser entendidas na cultura global (Lopes; López, 2010, p. 103).

De acordo com Oliveira (2020), a criação de *rankings* com os resultados do ENEM é um dos exemplos da prática da performatividade que se insere no campo da educação, levando a equívocas interpretações dos resultados dos alunos, que na maior parte das vezes não considera os fatores sociais da escola e de seus estudantes, porquanto não há proposta de fazer um diagnóstico profícuo do desempenho alcançado. A estrutura do exame, portanto, tende a conservar sua utilidade para estratificar alunos, escolas e professores conforme níveis de proficiência, determinantes do sucesso desses agentes.

Com isso, o ENEM promove a inculcação de performances ou níveis de proficiência adequados ao prosseguimento acadêmico, exigindo que os estudantes se atentem para essa questão colocada no ensino focado em resultados, à proporção que exige das escolas e professores a incorporação de tais valores ou *habitus* da estrutura social que o exame faz parte. Seu campo de influência ultrapassa o campo escolar para alcançar uma rede social (mídias digitais) também subordinada aos limites do campo em vigor, pois gera efeitos nela e por ela sofre efeitos (Bourdieu, 1989).

Tal peso se deve ao fato de os resultados do ENEM (notas de proficiência), poderem ser visto na ótica de Bourdieu (2004a) como uma forma de exemplificação ao *modus operandi* do capital simbólico, o qual é considerado um capital econômico ou cultural conhecido e reconhecido segundo categorias próprias de percepção aplicadas pelos agentes sociais nas estruturas objetivas e perceptivas a elas vinculadas. Tende a oferecer um título ou qualificação socialmente reconhecido em âmbito jurídico e oficial com base no discurso do Estado ou do âmbito social.

Os níveis de proficiência, obtidos pelos estudantes no ENEM, constituem o capital simbólico, à medida que funcionam como um comprovante do conhecimento que é validado socialmente. Possuem, nesse sentido, a equivalência com os diplomas ou certificados de conclusão de curso carimbando o desempenho dos alunos e os reconhecendo enquanto “alunos exemplares”. Esse reconhecimento, no caso do ENEM, é reforçado pela aprovação do estudante nas melhores instituições de ensino superior do país, pois estas se submetem a sistemas de seleção competitivas – Sisu, ProUni, FIES ou PRILS – para escolher seu público-alvo a partir, inclusive, da exigência de um determinado nível de proficiência de aceite na instituição. Dessa

forma, aquele que consegue a tão “sonhada aprovação” tende a obter um destaque especial, até mesmo com premiações, como um selo de excelência estudantil.

Essa construção do capital simbólico, pelo ENEM, possui duas razões: uma voltada para os participantes do exame, pois fornece a ele o direito de receber um atestado do seu desempenho, podendo garantir a vaga em instituições de educação superior; e outra para os professores, gestores e escolas, porque possibilitam a existência do reconhecimento social dos próprios estudantes, da família, da classe de trabalhadores da educação, da imprensa midiática e até mesmo da sociedade sobre o trabalho que é desenvolvido na escola. Professores podem ser recompensados tanto simbolicamente quanto materialmente, cuja manifestação do reconhecimento social, do ser percebido, admirado, visível, amado, convidado etc., compõem o capital simbólico (Bourdieu, 2001). Para ele:

Em outros termos, o capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a honorabilidade do notável ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado etc.) não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. Mais precisamente, o capital existe e age como capital simbólico (proporcionando ganhos como diz, por exemplo, a constatação-preceito, *honesty is the best policy*) na relação com um habitus predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância, isto é, a conhecê-lo e a reconhecê-lo em função de estruturas cognitivas aptas e tendentes a lhe conceder o reconhecimento pelo fato de estarem em harmonia com o que ele é. Produto da transfiguração de uma relação de força em relação de sentido, o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido (Bourdieu, 2001, p. 296).

Por esse ponto de vista, entendemos que o ENEM é um dispositivo, ou seja, um instrumento ou mecanismo capaz de suscitar a obtenção do capital simbólico no campo do ensino médio no Piauí, devido à existência de um habitus profissional articulado à performatividade, que estrutura o reconhecimento e valor social pelas estruturas cognitivas do agente, importando valor e sentido às *performances* dos agentes escolares. No caso dos docentes, esse reconhecimento é moldado e incorporado na performatividade como centro de suas práticas.

As práticas e relações dos professores são exauridas do discurso da justiça social, passando a se incorporar por discursos da lógica performática, dos pressupostos mercantis, do controle da prática docente, dirigindo a política curricular, o modo como eles ensinam, o que ensinam e para que ensinam, tendo em vista a política de avaliação de larga escala como centro ou dispositivo de regulação do processo educacional e da subjetividade dos profissionais (Scherer, 2019).

As avaliações de larga escala têm, nesse contexto, a função de tornar simbólico um viés ideológico e cultural predominante, inseridas dentro de um projeto neoliberal de mercantilização da educação que se apresentam como dispositivos que transitam pelas forças políticas educacionais na formação de *habitus* e práticas e na instituição de capitais simbólicos, constituintes do poderio simbólico incorporado por aqueles que fazem uso desse dispositivo diante dos princípios proliferados pelo neoliberalismo.

Em decorrência das questões aqui já levantadas, o *habitus* profissional de professores articulado à performatividade se refere ao constructo teórico (*habitus* e performatividade) combinado de Bourdieu e Ball, o que implica nas noções de estruturas objetivas, subjetividade e situações de ação performáticas. Correspondem a um conjunto de disposições duráveis no campo do ensino médio piauiense que fundamenta a prática dos professores direcionada à constante busca por desempenhos e *performances* centradas na exposição que é feita pela política de avaliação de larga escala, dispositivos norteadores das políticas neoliberais, sob o ângulo do Estado avaliador.

Do ponto de vista analítico, o *habitus* profissional de professores em diálogo com a performatividade indica que tais estruturas objetivas performáticas apontam para sistemas educacionais com escolas competitivas, concentradas nos indicadores educacionais de qualidade, na instituição de programas de preparação dos alunos para os testes das avaliações de larga escala, na atribuição de recompensas materiais e/ou simbólicas aos professores, gestores ou coordenadores, divulgação dos resultados de desempenho e comparações, além de propostas de ensino aliadas aos testes de desempenho externos nacionais, estaduais ou municipais. A subjetividade performática, por sua vez, representa o discurso que perpassa os elementos da meritocracia, da individualidade e da competição como constituintes dos valores, princípios e percepções sobre o que é ser um bom aluno, professor ou gestor no contexto educacional, aliados aos resultados de desempenho das avaliações. E as situações ou práticas performáticas simbolizam ações preparatórias para o alcance dos melhores resultados em competições e avaliações de desempenho.

Já do ponto de vista teórico-metodológico do nosso objeto de estudo, significa que as estruturas objetivas performáticas representam o subcampo da rede estadual de educação e as escolas de ensino médio como instituições que disseminam a política do ENEM no campo do ensino médio piauiense, enfatizando a participação dos alunos no exame, programas de preparação para a prova do ENEM, normas educacionais, currículo e propostas de ensino condizentes com a avaliação e formações com vistas à dinâmica do exame. A subjetividade performática se relaciona com a formação de valores, princípios e percepções condizente com

o discurso do que é ser um bom professor associado aos resultados do ENEM, do espírito da competitividade, dos sentimentos de valor ao seu trabalho a partir dos resultados divulgados pelo exame e reconhecimento dado a eles pelos alunos e sociedade. A prática performática, por sua vez, representa as ações do professor sejam em termos de preparação dos alunos para o exame, ou na incorporação das diretrizes da política do ENEM nas suas atividades de ensino, tendo em vista os níveis de proficiência dos alunos e das escolas no ENEM.

Cabe lembrar que essas definições não restringem a articulação entre as noções – habitus e performatividade –, contudo, são utilizadas como pontos de referência para as análises e investigação, dado que orientam o olhar para as implicações do ENEM na prática docente. Isto, porque cada contexto suscita variações do habitus profissional, à medida que se incorporam nos agentes sociais em seus devidos campos de ação.

Portanto, no campo do ensino médio brasileiro, o ENEM é objeto pertinente de investigação das políticas de avaliação educacional. Por não ter políticas de bonificações nacionais a ele interligadas, constitui-se elemento propício para a análise dos efeitos traduzidos na prática docente à luz das noções teóricas apresentadas por Bourdieu, pois a grosso modo, apontam para pensarmos relacionalmente sobre sua influência na construção das práticas docentes, tendo em vista a sua utilidade no rol de avaliações de larga escala do Brasil.

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL: instrumento estratégico de difusão do sistema neoliberal na educação básica

A abordagem teórica do capítulo anterior trouxe elementos importantes para a compreensão das políticas educacionais, como as noções de habitus, campo e performatividade. Neste capítulo, procuramos trazer à tona nosso objeto de estudo, a política do ENEM, por meio de uma abordagem contextual do campo da política de avaliação de larga escala no cenário político-educacional globalizado, partindo do geral para o particular.

Para compreendermos esse contexto, é preciso ir ao ponto em que a política de avaliação de larga escala encontra substancialidade. Definimos como ponto de partida a sua associação com as políticas neoliberais, conferindo ao Estado insumos para avaliar as políticas públicas em educação sob a perspectiva de redes políticas com concepções compartilhadas de problemas e soluções imaginadas no ideário neoliberal.

O neoliberalismo se trata de um ideário globalizado hegemonicamente, que busca manter o capital por meio da exploração da força de trabalho, na qual os países capitalistas induziram os outros, principalmente latino-americanos, a uma dependência financeira creditada e regulada por organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), mantenedores e apresentadores de medidas governamentais susceptíveis à crise do Estado de Bem-Estar Social, vinculadas, por exemplo, à redução dos déficits públicos, privatização e a liberalização comercial (Montano; Durigueto, 2010).

Essas medidas político-administrativas traduzem novas formas de regulação que, segundo Barroso (2005), podem ser justificadas tanto pelo viés político de projetos neoliberais e neoconservadores, colocando o Estado como interventor mínimo no controle da sociedade; pelo viés tecnicista de desburocratização e combate à ineficiência do Estado, bem como pela natureza filosófica e cultural, incentivando a participação da população; e pedagógica com foco no ensino do aluno. Ambas justificativas subordinadas a uma lógica econômica da educação no novo modelo de gestão pública, a qual se centraliza na eficiência e eficácia dos resultados e menos nos processos burocráticos da administração pública.

Portanto, para atender o objetivo de analisar como os ideais do neoliberalismo são difundidos pelo ENEM no contexto das políticas educacionais de avaliação de larga escala na educação básica do Brasil, estruturamos este capítulo em três seções. Na primeira seção trazemos as bases fundantes da reforma educacional neoliberal que promovem as avaliações de larga escala no cenário internacional. Na segunda, realizamos uma breve abordagem sobre como as avaliações de larga escala foram inseridas no campo educacional brasileiro, indicando

usos e finalidades. E na terceira, caracterizamos a política do ENEM como parte das políticas de avaliação de larga escala para o ensino médio, fazendo uma retrospectiva histórica do exame, principalmente funcional do seu uso na política educacional do país.

4.1 O Estado-avaliador como base da reforma educacional neoliberal

O surgimento das avaliações de larga escala no campo educacional tem associação com as mudanças político-econômicas geridas pelos Estados, enquanto formas de administrar as políticas públicas de seus territórios. Tais formas ou ênfases, propiciaram-lhes receber algumas nomenclaturas especiais, as quais revelam que tipo de medidas político-administrativas são tomadas como características centrais na gestão pública estatal. Dentre elas, Afonso (2001) elenca, com base na literatura especializada e corrente, algumas designações: Estado-reflexivo, Estado-activo, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador e Estado-competidor.

O autor ressalta, que em qualquer um dos casos, a justificativa para os nomes dados se alicerça, quase sempre, na influência de fatores externos decorrentes da transnacionalização do capital, interconectada às múltiplas dimensões dos países e seus papéis no sistema mundial capitalizado (Afonso, 2001). Assim, a sobrevivência do capital é o estopim para as mudanças governamentais, abrindo caminho para novas formas de garantir que a máquina pública dos Estados colabore para a perpetuação do capitalismo no cenário mundial.

Quanto a isso, Mancebo, Maués e Chaves (2006) afirmam que a crise do sistema capitalista, da década de 1970, foi o marco para a reestruturação econômica, social e política fundamentada na adoção de novos modelos de acumulação mais flexíveis no processo de trabalho, mercado, produtos e padrões de consumo, gerando fortes críticas ao modelo rígido de acumulação fordista e de atuação direta do Estado na educação, saúde e previdência por meio das transferências de rendas sociais, forma esta denominada de Estado de Bem-Estar Social, Estado keynesiano ou ainda Estado intervencionista.

Esse contexto dos anos de 1970, tornou-se um ponto estratégico para a retomada dos ideais do liberalismo clássico, o qual buscava distanciar o Estado das questões sociais defendidas pelo Estado de Bem-Estar Social. Segundo Montañó e Duriguetto (2010), o Estado keynesiano o concebe como instrumento a favor da economia, por meio da sua intervenção no aumento de gastos públicos em saúde, educação, infraestrutura etc., redução da taxa de juros e estímulo ao pleno emprego a fim de que o Estado pudesse atuar diretamente no incentivo à produção e à oferta dos serviços públicos na resposta rápida à crise do capital, no período pós-

guerra de 1945. Contudo, os autores revelam que tais medidas, a longo prazo, resultaram no aumento do *déficit* fiscal público e, por consequência, na crise econômica de 1970.

Esses resultados negativos foram utilizados para evidenciar a retomada dos ideais do liberalismo clássico na gestão dos Estados, caracterizando o surgimento do neoliberalismo (novo liberalismo) na perspectiva de romper com o Estado de Bem-Estar Social e de favorecer os grandes grupos capitalistas, pois as reivindicações trabalhistas oriundas das políticas sociais difundidas no Estado keynesiano se chocavam com os interesses da elite empresarial (Ferreira, 2021).

Convenientemente, os neoliberais em conjunto com os neoconservadores formam uma aliança estratégica (Nova direita) para romper com o Estado de Bem-Estar Social, iniciada entre as décadas de 1960 e 1970. Enquanto os neoconservadores são formados por aqueles que defendem os valores tradicionais do passado, da família tradicional e do indivíduo em contraponto à degeneração social ocasionada pela intervenção estatal nas políticas sociais, as quais privilegiam os grupos minoritários de baixo poder econômico aquisitivo; os neoliberais constituem-se na liderança representativa da Nova direita, formada por aqueles que definem a orientação político-econômica voltada para o modo de atuação do mercado (Lima; Hipólito, 2019).

Nesse contexto, o Estado neoliberal se contrapõe ao Estado keynesiano por preconizar a atuação mínima do Estado em prol da existência do mercado desregulado, trazendo de volta o foco na liberdade individual em detrimento das ideias de democracia, igualdade ou justiça social. Trata-se, portanto, de uma reação teórica e política direta aos princípios do Estado de Bem-Estar Social, pois estes intensificaram as críticas efetuadas às políticas liberais, em especial à concorrência e às grandes desigualdades sociais existentes (Montaño; Durigueto, 2010).

Embora, segundo Anderson (1995), os ideais do neoliberalismo tenham obtido forte aderência na Inglaterra, no governo de Margareth Thatcher (1979-1990), foi somente com o Consenso de Washington, em 1989 nos Estados Unidos, que houve uma maior sistematização dos valores difundidos pelo neoliberalismo, já que na reunião estavam presentes vários economistas liberais e representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, cujo consenso centralizava-se na diminuição do papel do Estado, abertura do comércio e desregulação do mercado (Peroba, 2017). Desse modo, uma série de exigências dos bancos passaram a compor o quadro de requisitos para os países poderem se submeter aos empréstimos e financiamentos internacionais.

Tendo em vista essas considerações sobre a inserção do Estado neoliberal, constata-se que paralelamente à expansão desse complexo sistema no campo internacional, difunde-se, fortemente, a ideia de que o desenvolvimento econômico está atrelado ao desenvolvimento educacional, a qual faz parte das reformas educacionais introduzidas nos países que aderiram à nova gestão pública, marcada pela descentralização administrativa e redução do papel do Estado nas questões educacionais.

De acordo com Brooke (2012) a avaliação externa, nesse período, é utilizada como uma ferramenta operacional da reforma educacional tanto na execução da proposta quanto no monitoramento e divulgação das mudanças pretendidas nas escolas do país. Segundo o autor, o relatório americano “Uma Nação em Risco” publicado em 1983, no governo de Ronald Reagan (1981-1989), marca o início de um conjunto de políticas educacionais voltadas para um aumento do desempenho das escolas em testes escolares estandardizados. As avaliações externas passam, então, a legitimar a eficiência e a eficácia das escolas e professores com base no desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, introduzindo a onda da responsabilização.

O relatório da Comissão Nacional para a Excelência em Educação (1983) revela a angústia norte-americana em estar atrás de seus competidores, em especial, devido ao lançamento bem sucedido do satélite *Sputnik*, em 1957, pela União Soviética, o qual conduz o julgamento de que a Nação americana estava em risco pela mediocridade das escolas em não alcançar feitos grandiosos na Ciência como conseguiram outros países. A responsabilização é direcionada às instituições escolares, consideradas como desvirtuantes dos princípios básicos do ensino, e exigem, portanto, mudanças drásticas na condução das práticas escolares.

Nossa preocupação, no entanto, vai muito além de temas como indústria e comércio. Ela também inclui a força intelectual, moral e espiritual de nosso povo que tece o próprio tecido da nossa sociedade. O povo dos Estados Unidos precisa saber que os indivíduos de nossa sociedade que não possuem os níveis de qualificação, competência leitora e treinamento essenciais a essa nova era ficarão, de fato, socialmente excluídos, não apenas das recompensas materiais que acompanham o desempenho competente, mas também da chance de participar plenamente de nossa vida nacional. Um alto nível de educação compartilhada é essencial para uma sociedade livre e democrática, e para a promoção de uma cultura comum, especialmente em um país que se orgulha do pluralismo e da liberdade individual (Comissão Nacional para a Excelência em Educação, 1983, p. 151).

O modo de enunciação do discurso político, baseado na comparação e apontamento dos problemas e soluções, ressalta que a exclusão social é fruto da forma como a educação sem exigência de padrões de qualidade é pensada. Conduz, dessa maneira, à ideia de que a excelência educacional associada ao alcance dos níveis de aprendizagem exigidos por testes de

aprendizagem externos seria um dos mecanismos para refrear o processo de exclusão social, tendo em vista que os resultados dos testes garantiriam a promoção social e não a segregação.

Em síntese, as avaliações de larga escala são vistas como mecanismos indispensáveis da reforma educacional e, portanto, trata-se de uma reforma baseada em padrões. Brooke (2012) explica, claramente, a articulação que existe entre elas e a reforma: a melhoria dos resultados educacionais exige a definição do que precisa melhorar, fundamentada no nível de proficiência mínimo estipulado; em seguida, para haver a cobrança desse nível, é preciso instrumentos avaliativos padronizados que divulguem os avanços ou retrocessos dos desempenhos alcançados. Para o autor, esse roteiro especula que a cobrança nos sistemas e escolas levariam os professores a ensinar melhor.

Além do contexto norte-americano, a esfera geopolítica inglesa colabora para a recorrência da aplicação de avaliações de larga escala na educação, tendo como pontos da reforma educacional a introdução do currículo nacional e a instituição de novos exames no âmbito nacional, a fim de certificar os estudantes ao fim do processo de escolarização e oferecer subsídios para apoiar o processo de seleção nas instituições pós-ensino secundário, as quais produziram a ideia de quase-mercado educacional (Afonso, 2000).

Nesse sentido, os estudos em avaliação educacional, expressam o sentido de que as avaliações de larga escala são instrumentos que refletem os investimentos e mudanças levantadas na proposta da reforma educacional revelando, assim como ocorre no ramo empresarial, o valor ou qualidade do produto, ou serviço. No campo da educação, essa qualidade pauta-se nos resultados dos testes de aprendizagem empregados em larga escala. É uma analogia ao que acontece na avaliação de qualidade do produto ou serviço do comércio, baseada na redução de custos, desperdícios e no nível de satisfação do cliente.

As avaliações de larga escala divulgam os resultados das mudanças, classificam os “melhores” e “piores”, servem à lógica das reformas, estratificam os alunos, escolas e até mesmo professores, justificando não pela questão racial, étnica ou socioeconômica, mas sim pela concorrência dada conforme o nível de desempenho do estudante. Assim, disseminam a dinâmica do mercado no contexto educacional, impulsionando a individualidade, a meritocracia, a competitividade, a eficiência, a eficácia e a exigência de padrões inter-relacionadas ao quadro configurador dessa política educacional nos Estados neoliberais.

Nesse ponto, Rothen (2018) aponta uma divergência entre a premissa de um Estado mínimo, que pretende pouco interferir na economia, já que a sua presença enquanto Estado regulador cresceu, centralizando o poder regulatório nos órgãos governamentais, por meio dos dispositivos de avaliação de larga escala, considerando o fato de as políticas de descentralização

da reforma terem aumentado o controle do Estado. Isto acontece, porque, segundo seus estudos, o Estado à proporção que se afasta, aumenta seu controle sobre a educação, no qual o termo “Estado-avaliador” ajuda a compreender essa ambiguidade.

A expressão “Estado-avaliador”, de acordo com Afonso (2001), foi usada pela primeira vez por Guy Neave, 1988, para indicar as mudanças de uma regulação burocrática para uma regulação híbrida (controle do Estado, autonomia e autorregulação das instituições) nas políticas de educação superior. Entretanto, no que se refere à educação básica, a atuação do Estado como avaliador é, fortemente, pautada pela presença de um *ethos* competitivo, sobretudo, numa intervenção estatal mais expressiva nos sistemas e instituições de ensino.

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou standardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos. Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior (que tem vindo a ser discutida desde meados dos anos oitenta e que tem neste momento uma nova regulamentação legal) continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (Afonso, 2001, p. 26-27).

Desse modo, o Estado-avaliador para Rothen (2018) cumpre sua ambiguidade de maior ou menor regulação da seguinte forma: a menor regulação estaria no fato de que o afastamento do Estado se concentra na suposta autonomia transmitidas às escolas (autorregulação) e a maior regulação no fato de o Estado exercer controle, através da avaliação externa aplicada nas instituições para verificar seus resultados (macrocontrole). Sendo assim, a regulação desse processo tem em vista a lógica do mercado pelos desempenhos das escolas nos testes standardizados e seus *rankeamentos*, os quais tratam a educação enquanto serviço/produto e, portanto, consumida ou adquirida de forma desigual, já que os elementos da competitividade e meritocracia justificam quem obtém a “melhor” educação, baseada nos resultados das avaliações de larga escala.

Assim, os contornos do Estado-avaliador indicam a inserção da meritocracia por meio da produção de testes standardizados na gestão educacional. A preocupação do Estado com a

educação, constitui-se na qualidade do serviço educacional prestado, medido pelos padrões de desempenho e oriundos dos exames nacionais e internacionais, para que a gestão das escolas alcance melhorias contínuas e as despesas públicas possam ser reduzidas e focalizadas na governança educacional (Schneider; Ribeiro, 2020).

Em seus estudos, Afonso (2013) define o Estado-avaliador em três fases, as quais podem coexistir nas repercussões das reformas educacionais dos diferentes países, que têm em comum as ferramentas de avaliação de larga escala no centro das novas políticas educacionais associadas à mudança de gestão governamental dos países que aderem aos valores do neoliberalismo. A primeira fase (1980-1990) é marcada pela adoção das avaliações de larga escala como políticas estatais, expressiva autonomia relativa dos Estados nas políticas públicas, estreita vinculação com a ideologia neoliberal e neoconservadora e políticas de *accountability*; a segunda fase (1990-2000) é marcada pela influência de organismos internacionais e nacionais (União europeia, OCDE, FMI, BM) nas políticas educacionais e maior diversificação nas avaliações externas nacionais; a terceira fase (2000 em diante), também chamada de Pós-Estado-avaliador, é pautada na transnacionalização, mercadorização e mercantilização da educação e na aplicação de políticas de avaliação comum em blocos regionais (Afonso, 2013).

Apesar das diferentes formas de consolidação do Estado-avaliador, apontadas por Afonso (2013), podemos destacar o papel que as avaliações de larga escala possuem na conjugação da reforma educacional dos países, de modo que a institucionalização de políticas de avaliação de larga escala em seus diversos formatos e espaços de aplicação servem para enfatizar a regulação do Estado na educação, tendo como subsídio avaliações regulatórias dos programas políticos e educacionais, imersos no sistema neoliberal.

Tal propensão, antes restrita predominantemente aos países europeus, é gradualmente evidenciada e expandida para outros países do mundo, em especial latino-americanos, na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Tailândia, em 1990, considerado por muitos estudiosos como o marco da reforma educacional neoliberal, pois a partir dela é traçada uma proposta educacional voltada aos interesses do mercado na garantia do direito à aprendizagem e sua qualidade na educação básica (Almeida, 2019; Cordeiro, 2017; Greve, 2017; Martins, 2019).

O discurso no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos reverbera na oferta de uma educação universal que dê conta de oferecer contribuições para o progresso econômico, social e cultural e de cooperação internacional, de modo a reduzir as deficiências da educação até aquele momento, trazendo à tona o discurso da melhoria da qualidade em educação (UNESCO, 1990). Essa qualidade, entretanto, se constrói na perspectiva de

(re)conhecer os problemas e solucioná-los, destacando o nível do problema educacional na oferta e na aprendizagem do estudante. Esta dimensão da aprendizagem se apresenta como uma das metas com foco na melhoria dos resultados e converge para a implantação de sistemas de avaliação como requisito indispensável à monitoração das metas estipuladas pelos países.

Segundo Almeida (2019), o Brasil adotou o processo de avaliação educacional sugerido por organismos internacionais, como o BM, que participaram da Conferência, a fim de adequar sua estrutura política educacional aos aspectos gerenciais levantados no discurso da reforma educacional, configurando-se na década avaliativa para o país que resolve assumir explicitamente suas intenções com os pressupostos neoliberais. A grosso modo, o BM “[...] estipulou ações gerais para a constituição da avaliação atendendo aos interesses neoliberais, então, não denotou a inclusão de elementos extraescolares relacionados com a reestruturação social, política e econômica dos países [...]” (Almeida, 2019, p. 79-80).

Assim, percebemos no contexto da reforma educacional dos anos 1990 que a avaliação de larga escala é parte da composição política do sistema neoliberal, a qual caracteriza o Estado enquanto avaliador no campo da educação e institui mudanças contínuas para os sistemas e escolas com a ideia dos resultados dessas avaliações externas, as quais internalizam a dinâmica do mercado na educação pública. Diante desse quadro, adentramos, nas próximas seções, no contexto das avaliações de larga escala do Brasil para compreender como as ideias da reforma, baseadas na avaliação do processo educacional, são moldadas no cenário do país, no que se refere à constituição de suas finalidades nas políticas educacionais.

4.2 Avaliações em larga escala da educação básica no contexto brasileiro

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por um conjunto de políticas educacionais que buscavam transformar a realidade educacional brasileira, sinalizada pelo elevado número de analfabetos, evasão escolar, alto índice de repetência nas escolas e baixa oferta na educação básica, principalmente no Nordeste. Havia indicativos de que novas políticas públicas precisavam ser tomadas na gestão educacional (Ferreira, 2021), fato este que facilitou a introdução dos ideais da reforma educacional neoliberal no país.

Os baixos indicadores educacionais e os acordos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, levaram o país a valorizar as experiências em avaliação para subsidiar as políticas de educação, obter apoio de organismos internacionais e financiar programas, com base nos requisitos do BM.

Embora se tenham evidências de que desde a década de 1930, já haviam as primeiras ideias de tornar a avaliação como parte dos programas educacionais, é somente nos anos 1980 que ela começa a fazer parte do sistema educacional básico brasileiro. Nesse período se apresentam como avaliação de larga escala centralizada no desempenho do aluno e dos sistemas de ensino (Bonamino; Souza, 2012). Na década de 1960, as evidências se restringiram ao uso de testes educacionais na educação superior, a partir dos vestibulares nacionais, e algumas iniciativas de testes educacionais estaduais, no estado de São Paulo, na elaboração de testes de desenvolvimento educacional para escolas de nível médio (Gatti, 1987).

Assim, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) data de 1988, período de interferências do Banco Mundial no desenvolvimento do Projeto Nordeste, antigo Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural-Edurural, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Bonamino; Franco, 1999). De acordo com Julio Jacobo Waiselfiz (2016), a apresentação de uma proposta de avaliação do Projeto Nordeste era condição necessária para a implementação do projeto, que acabou sendo, praticamente, a base para o Saeb.

Em entrevista, Maria Helena Guimarães de Castro afirma que o subsídio dado pelo BIRD ao Brasil, de cerca de 750 milhões de dólares, tinha como exigência a criação de um sistema nacional de avaliação de larga escala. O desenho e metodologia eram atribuídos aos países que aderiram aos programas por ele financiados como Chile, Peru, Colômbia, Argentina e México (Castro; Tiezzi, 2015). Por isso, observamos que o BIRD influenciou a política de avaliação, fomentando-a como parte das políticas educacionais brasileiras, cuja parte técnica de desenho teórico-metodológico ficava sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Contudo, Waiselfiz (2016) explica que não havia interesse do BIRD em um sistema de avaliação nacional, mas sim do projeto, e que a criação do sistema de avaliação do Brasil se deu a partir de interesses do MEC com os do pesquisador para realizar uma avaliação nacional na educação. Esquinsani (2019) explica que foram vários os motivos que levaram à aplicação de uma avaliação piloto, em setembro de 1988, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, chamado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau (Werle, 2009), utilizando os testes de desempenhos de Heraldo Marelim Vianna para a primeira, terceira, quinta e sétima série (Waiselfiz, 2016). Dentre eles há a ausência de dados e índices da realidade educacional brasileira que fornecessem subsídios para a criação de políticas educacionais propostas por organismos internacionais, bem como o interesse do MEC em avaliar nacionalmente a educação pública (Esquinsani, 2019).

Em 1989, devido à falta de recursos não foi possível a aplicação do Saep em âmbito nacional, sendo sua primeira abrangência geral, em 1990 (Waiselfiz, 2016). Segundo Werle (2009), os anos de 1990 e 1993 envolveram os primeiros ciclos do Saep, embora Waiselfiz (2016) já o chamasse de Saeb, tendo em vista sua utilização em nível nacional. A distinção feita por Werle (2009) entre o que seria o Sistema Nacional de Avaliação de 1990 a 1993 e o dos anos de 1995 em diante, estaria no fato de que nos primeiros ciclos, o Saep (1990 e 1993) estava organizado de forma descentralizada pelos estados e municípios com participação ativa dos professores e técnicos das secretarias de educação, enquanto no ano de 1995 estava organizado de forma menos participativa dos estados e municípios e com maior influência do BM, por meio de empréstimos, terceirização de operações técnicas e redução da atuação dos gestores locais a apoio logístico. Assim, a função do MEC também ficou restrita à definição dos objetivos gerais do sistema, passando, então, a ser chamado de Saeb.

Essa distinção é corroborada por Waiselfiz (2016) quando trata das diferenças ou dimensões do Saeb, na qual evidencia a abertura política com os estados no sentido de apoiá-los técnica e financeiramente, na perspectiva de colaboração educacional.

Quero reforçar aqui as duas dimensões do Saeb, conforme seu desenho original. A primeira era voltada para dentro do sistema educacional, com o objetivo de gerar conhecimento sobre a dimensão dos problemas que afetam o sistema. A segunda, voltada para fora do sistema, buscava envolver a sociedade civil nos problemas educacionais que afetam a educação pública. Uma espécie de prestação de contas, accountability, do poder público, referente a um dos serviços oferecidos à população (Waiselfiz, 2016, p. 189).

Além das mudanças apontadas por Waiselfiz (2016), o ano de 1995 trouxe outras mudanças ao Saeb, após a publicação da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, que o institui formalmente, dentre elas estão a adoção da Teoria de Resposta ao item (TRI), aplicação nas séries conclusivas (4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio), foco nas áreas de leitura e resolução de problemas matemáticos, introdução de questionários socioculturais e sobre hábitos de estudos dos alunos, inclusão das escolas particulares na amostra e participação de todos os estados (Bonamimo; Sousa, 2012).

Nesse sentido, o Saeb foi criado para avaliar a qualidade do ensino, visando a universalização da educação básica, prevista na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de modo a fornecer insumos indispensáveis à construção, (re)formulação e melhorias das políticas públicas, até então, escassas no Brasil (Maués, 2016). Desse modo, o Saeb, até 2003, passou por pequenas alterações como a elaboração de matrizes de referência para composição dos itens cognitivos (1997) e expansão das áreas avaliadas de forma

descontínua (1997, 1999), já que o foco sempre foi língua portuguesa e matemática em todos os anos de edição (INEP, 2022b).

Essa função mais diagnóstica do sistema, compõe o que Bonamino e Sousa (2012) chamam de primeira geração das avaliações de educação de larga escala no Brasil, visto que se destinam ao acompanhamento da qualidade do ensino, por meio da divulgação na internet, sem que os resultados fossem devolvidos às escolas. A segunda geração, por sua vez, se refere à divulgação dos resultados do Saeb com devolução para a escola, incluindo políticas de responsabilização simbólica, já que os pais ou responsáveis poderiam pressionar as unidades de ensino a melhorarem seus resultados. Para tanto, em 2005, o Saeb passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de forma amostral e voltada para a 3ª série do ensino médio com foco na gestão e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de forma censitária e voltada para os finais de ciclo do ensino fundamental. Em 2013, houve a inserção da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também de caráter censitário, ao Saeb, a fim de avaliar os níveis de alfabetização, inclusive, matemática e letramento dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Em 2007, há a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que passa a ser referência para as políticas educacionais federais, estaduais e municipais sem, contudo, implicarem em sanções ou premiações nacionais (Maués, 2016).

Atualmente, o Saeb não recebe mais essa divisão por nomes das provas (Aneb, ANA, Anresc), mas sim é chamado de Saeb da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, visando produzir informações sobre a qualidade da educação básica de forma censitária e anual para todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) (Brasil, 2022d).

No ano de 2002, outra avaliação de larga escala é criada no Brasil com uma função distinta das demais, trata-se do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), instituído pela Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002, para certificar estudantes, através da aferição de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada, brasileiros e estrangeiros, quer estejam em privação de liberdade ou no cumprimento de medidas socioeducativas. O exame é formado por 30 questões de múltipla escolha e uma redação (Brasil, 2022c).

De acordo com Catelli Junior, Gisi e Serrano (2013), o Encceja é uma política de avaliação de larga escala certificatória criada no contexto de centralização da definição de políticas educacionais e descentralização de sua execução na educação brasileira, a partir das

mudanças elencadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e condizentes com as políticas neoliberais. A proposta era corrigir o fluxo escolar para os jovens e adultos; servir como um exame alternativo aos supletivos estaduais certificatórios, fortalecer e disseminar os ciclos de avaliação da educação básica; combater a indústria de diplomas para o supletivo; e oferecer parâmetros para avaliar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Contudo, os autores relatam as críticas que o exame levou pelos educadores dessa modalidade por retirarem o foco nos investimentos diretos do Estado na EJA, “uma vez que representariam, na visão destes, uma estratégia neoliberal que investia na avaliação e colocava em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais, os quais poderiam ser direcionados à iniciativa privada.” (Catelli Junior; Gisi; Serrano, 2013, p. 725).

Com isso em mente, verificamos que o Encceja tem uma função estratégica dentro da sua função certificatória na avaliação de larga escala brasileira, servindo para disseminar tais avaliações na cultura do Brasil, mesmo que tenha surgido com a premissa de avaliar a qualidade da EJA. Posto que, no campo da reforma educacional, para tudo no sistema educativo deveria haver uma avaliação que pudesse emitir dados e índices sobre a educação pública, ainda que sua criação estivesse ligada a corrigir o fluxo de escolaridade para aqueles com idade mínima de 15 anos, ainda no ensino fundamental, e o mínimo de 18 anos, ainda no ensino médio.

A esse respeito, a própria definição dos objetivos do exame de certificação deixa em aberto várias de suas finalidades, já que não dialoga, em sua estrutura, com o alcance de tais objetivos.

[...] construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar; estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame; oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar; construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação; construir parâmetros para a autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho; possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira (Brasil, 2022c).

Como avaliar a qualidade da EJA se a proposta desenvolvida do exame se concentra na função certificatória? Essa foi uma das resistências dos críticos apontadas por Catelli Junior, Gisi e Serrano (2013), os quais revelam a impossibilidade, no contexto de execução do exame, em avaliar ou ofertar indicadores para a EJA, pois não há a viabilidade dessa construção com base nos cursos presenciais dessa modalidade de ensino. Nesse aspecto, a inserção dessa

política de exame permitiu fortalecer a fase do Estado-avaliador na educação básica em diferentes modalidades e funções, sejam elas certificatórias ou de desempenho do aluno e/ou escolas e/ou sistemas.

Outrossim, o Brasil, atualmente, emprega no seu território avaliações de larga escala internacionais como o Programa Internacional de Avaliação do estudante (PISA), o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) e o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), as quais se tratam de estudos comparativos do desempenho dos alunos para evidenciar a qualidade da educação nos países participantes, por meio da comparação dos resultados.

No que concerne ao PISA, a avaliação é organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e fornece informações sobre o desempenho dos alunos em relação a suas atitudes e fatores extra ou intraescolares que moldam sua aprendizagem. O objetivo é que cada país avalie seus resultados em comparação com os outros, para aprender e aplicar as políticas dos Estados de referência nos resultados de avaliação internacional (INEP, 2020).

De acordo com Pereira (2019, p. 1717) a proposta do programa é “[...] identificar em que medida os sistemas educativos estão em sintonia com as demandas do mercado de trabalho em um contexto de economias globalizadas.”. Para o autor, a OCDE, através do PISA, busca influenciar as políticas educacionais dos países às exigências do mercado de trabalho, formando um cidadão prático em solucionar problemas. Trata-se, portanto, de um instrumento de regulação do sistema educativo para padronizá-lo e atender à demanda do sistema capitalista.

Semelhantemente ao PISA, as avaliações de larga escala internacional do Erce e PIRLS também têm o foco na comparabilidade entre os países, esta pautada na comparação dos níveis de compreensão leitora dos alunos do 4º ano a fim de promover a qualidade e equidade da aprendizagem; e aquela na comparação regional dos países da América latina e Caribe nas áreas de Português, Matemática e Ciências, na perspectiva de promover trocas de experiências entre eles e, assim, abrir margem para a homogeneização de políticas e práticas educativas (Brasil, 2022a, 2022b).

Observamos que a inserção de avaliações de larga escala internacionais, no campo da educação brasileira, tem como fundamento a comparabilidade e a competitividade dos processos educacionais nos diferentes países, sobretudo, nas áreas de Língua portuguesa e Matemática com o intuito de equalizar a educação no contexto global, à medida que se sustenta nos resultados divulgados por organismos internacionais, considerados essenciais para a formulação das políticas educacionais e classificador dos melhores investimentos em educação realizados.

Essas organizações de influência internacional se expandiram com a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, cuja adesão do Brasil se alicerça no apoio recorrente da adesão do sistema de avaliação educacional da época, ainda desconhecidos pelo país no início da reforma educacional, o qual resultava na cooperação técnico-metodológica para o desenvolvimento da *expertise* educacional em avaliação de larga escala (Comar, 2017). A autora ainda ressalta a importância de não ignorar as informações do cenário educacional dados por essas avaliações, mas alerta para a análise feita delas sem considerar as distâncias conceituais, políticas e econômicas entre a proposta da política de avaliação e sua efetividade nas escolas, já que os parâmetros são moldados nos “[...] anseios do mercado, da meritocracia, da qualidade total e da comparação de resultados entre localidade e instituições [...]” (Comar, 2017, p. 596).

Em síntese, inferimos que as avaliações de larga escala da educação básica no Brasil são formadas por avaliações de desempenho do estudante com foco na sua aprendizagem, expressa em competências e habilidades em determinadas áreas do conhecimento, sendo elas parte de um conjunto de políticas internacionais (PISA, Erce, PIRLS) e nacionais. As avaliações nacionais são configuradas como parte de um sistema para avaliar as escolas, redes e sistemas (Saeb) ou como exames com funções certificatórias (Enceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que será abordado na próxima seção, para compreendermos o percurso histórico traçado por essa avaliação de larga escala do ensino médio e sua função no centro das políticas educacionais para essa etapa de ensino.

4.3 Caminhos trilhados pelo ENEM nas políticas educacionais do Brasil

A criação de mais uma avaliação de larga escala no Brasil, no final do século XX, nos faz questionar por que criar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), se já existia, inclusive, o Saeb que avaliava, na época (década de 1990), essa etapa de ensino, de forma amostral? A resposta para essa indagação pode ser obtida por meio da abordagem histórica de institucionalização das avaliações de larga escala no Brasil, em especial, do ENEM no contexto político educacional do ensino médio.

Segundo Peroba (2017), a crise educacional ocasionada no tempo da ditadura militar (1964-1985), deixou a educação em maus lençóis pautada em um pensamento autoritário e tecnocrático, o qual configurou o ensino médio (antigo secundário) como educação orientada para o mercado de trabalho, pois o foco era treinar os jovens para serem uma mão de obra preparada para as empresas e indústrias, sem possibilidades de um ensino formal para a

cidadania, centrada no estudante e nas relações entre e com a sociedade. Essa realidade contribuiu para um terreno propício da implementação de políticas neoliberais, engendradas posteriormente.

As políticas educacionais de cunho neoliberal, sentida fortemente no Brasil na década de 1990, foram favorecidas por determinados dispositivos no ordenamento jurídico brasileiro a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que já se estabeleceu num processo de disputas do papel do Estado nas políticas educacionais, no cenário de redemocratização do Estado. Com a carta constitucional (CF de 1988), a educação é vista como direito social de todos, compondo o rol de deveres do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, assegurada a garantia de padrão de qualidade do ensino gratuito e obrigatório para o ensino fundamental nas redes públicas, com a perspectiva de ampliação para o ensino médio (Brasil, 1988). Aqui, o ensino médio começa a fazer, ainda que modo tímido, parte da proposta de reforma educacional, também evidenciada nas dimensões das metas para a década de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, sobre a acessibilidade e conclusão do nível básico de ensino (UNESCO, 1990).

Essa proposta de extensão da educação pública gratuita e obrigatória até o ensino médio, de acordo com Oliveira (1999), coaduna-se com uma tendência internacional dos países desenvolvidos para garantir níveis de produtividade crescente, resultantes da exigência do aumento da escolaridade básica como requisito para o crescimento produtivo automatizado. Segue-se, nesse sentido, na lógica da reforma educacional neoliberal, que se expande com o fenômeno da “bricolagem¹²” das políticas públicas.

Ainda que os contingentes da reforma gerencial do Brasil, de cunho neoliberal, tenham ganhado força no governo de Itamar Franco (1992-1994), foi com chegada de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ao poder, que as políticas neoliberais marcam a mudança de atuação do Estado interventor para o Estado mínimo com a continuidade das privatizações, alcançando as questões educacionais, estas estruturadas pela descentralização executória das políticas de educação aos estados e municípios e centralização da definição de tais políticas no governo federal (Peroba, 2017).

¹² A “bricolagem” das políticas públicas se trata de um processo contínuo de “copia e cola” das políticas que dão certo em outros países. Partes ou fragmentos das ideias difundidas em outros contextos são adaptadas aos moldes locais, ainda que com poucas distinções, focando nos bons resultados alcançados nesses cenários políticos. Segundo Ball (2001, p. 102) “[...] elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas mediante complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática [...]”. Em muitos casos, há praticamente uma transcrição de toda a política, mudando apenas os nomes, mas as funções e os objetivos são os mesmos.

Dessa forma, o paradigma do neoliberalismo atinge a parte normativa educacional do país com a promulgação da Lei 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual representa um passo importante na constituição das políticas educacionais do Brasil, voltadas concomitantemente para o produtivismo mercadológico, enunciadas, expressivamente, nas finalidades do ensino médio e justificam a adoção da pedagogia de competências como uma proposta inquestionável da política (Melo, 2012).

Com a LDB/1996, uma série de documentos passa a ser delineada para fomentar políticas educacionais para o ensino médio, a qual implica na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, em 2000; os quais elucidam a reforma curricular dessa etapa básica de formação. Tais ações, preponderam na aproximação do ensino médio com o mercado, exposta na proposta de governo FHC “[...] o segundo grau é um nível estratégico do sistema educacional, por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego.” (Cardoso, 2008, p. 50). O objetivo era aumentar a taxa de jovens matriculados no antigo segundo grau, pois outros países como México, Taiwan e Japão mostravam números superiores e condizentes com os pressupostos da reforma educacional, a fim de adequar as políticas educacionais brasileiras à reforma educativa de outros países, tidos como referência de desenvolvimento.

Além disso, a LDB/1996 atribuiu à União a responsabilidade de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica e superior, enfatizando a dinâmica avaliativa já iniciada alguns anos antes. Para Saviani (2018), a montagem de sistemas de avaliação se tornou a medida de maior impacto das políticas educacionais do governo FHC, alterando as funções do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), antes restrita à realização de pesquisa, organização de documentação e disseminação de informações educacionais, para a função de avaliador da educação em todos os níveis e modalidades.

Diante do quadro político-ideológico formado, restava ao ensino médio um dos pilares da reforma educacional neoliberal com a criação de uma avaliação de larga específica para esse nível de ensino. Por sua vez, distinto do Saeb, pela restrição ao nível médio de ensino, de participação voluntária, focado nos egressos e concluintes, cuja participação seria ilimitada (Lasneaux, 2020); o ENEM surge com a premissa de preencher uma lacuna da reforma educativa, até então, ainda em falta.

As políticas curriculares explicitaram para a sociedade brasileira a urgência da modernização e adequação do Ensino Médio como etapa necessária à educação básica com o objetivo de contribuir para eliminar seu caráter elitista de “ritual de passagem”

para a universidade, determinando, como meta principal, o atendimento à obrigatoriedade de aprofundamento, circulação e produção de respostas para questões complexas que envolviam o cotidiano dos processos produtivos. Para os reformadores era necessária a concepção de um instrumento de avaliação que pudesse mensurar o impacto e alcance da implementação dessas políticas nas escolas médias (Hilário, 2008, p. 98).

A essa perspectiva, acrescenta-se o crescimento de 71% no número de matrículas entre 1994 e 2001, o aumento no número de concluintes para 102% e a elevação da taxa de cobertura líquida de coorte de 16% para 33%, no mesmo período, entre jovens de 15 a 17 anos (Castro; Tiezzi, 2005). A massificação do ensino médio, representava a emergência da garantia de uma expansão do ensino ofertado com qualidade, esta, contudo, estaria sendo monitorada por avaliações de larga escala focadas no desempenho dos alunos.

Para esse fim, o INEP, como órgão encarregado de implementar a política de avaliação do Estado, desenvolveu e coordenou vários estudos para cumprir com o plano de trabalho do MEC, o qual incluía em suas metas a formulação de uma avaliação de desempenho individual do estudante ao final do ensino básico, cuja proposta do exame foi estruturada ao longo do início de governo FHC e apresentada no ano de 1997 como medida estratégica para promover a melhoria da qualidade de educação na sociedade no Brasil, cabendo a esta disciplinar o uso do ENEM no campo acadêmico e social (Brasil, 1998b).

Nesse contexto, surge o ENEM, em 1998, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, com o intuito de ser uma avaliação de desempenho do aluno, estruturada como um exame com 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação, tendo a premissa de avaliar as cinco competências e 21 habilidades, da matriz de referência, desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio (Brasil, 1998a). Seu papel, no entanto, extrapola a avaliação de desempenho do aluno e abre caminho para novas utilidades, já pensadas na sua formulação, expressadas da seguinte forma:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Brasil, 1998, p. 178).

Assim, na própria institucionalização, percebe-se, nos temas do discurso oficial, que o ENEM buscava algo mais consubstanciado em estabelecer parceria com a educação pós-ensino médio, principalmente com a educação superior, substituindo os tradicionais vestibulares, e

com os cursos profissionalizantes, caracterizando o exame como uma avaliação padrão para selecionar os melhores estudantes no prosseguimento acadêmico, diferenciando-o ainda mais do Saeb. Tiezzi e Castro (2005) revelam que ambas avaliações possuem um papel central na reforma educacional, uma com fins diagnósticos do sistema (Saeb), para fomentar políticas de melhoria; e a outra no diagnóstico do perfil de desempenho do aluno (ENEM), para impulsionar as diretrizes da reforma do ensino médio.

A avaliação do ensino médio, por meio do Enem e do Saeb, é também aspecto central da reforma e da política de fomento à melhoria da qualidade. O Enem, como mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade básica, busca traduzir por meio da redação e da prova objetiva, os princípios e diretrizes da reforma do ensino médio. O Saeb, como elemento central do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, promove a avaliação dos sistemas de ensino e busca identificar os principais entraves que dificultam a implementação da reforma, com o objetivo de subsidiar políticas de melhoria da qualidade do ensino. O Enem produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o Saeb produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema (Tiezzi; Castro, 2005, p. 130-131).

O modelo de avaliação do ENEM, segundo Hilário (2008), foi formulado pela equipe de Maria Inês Fini¹³, com base nos modelos de exames internacionais como o *Scholastic aptitude Test- SAT/EUA*¹⁴ e o *Baccalaureate/França*¹⁵. Esses testes são aplicados ao término da escolaridade básica para evidenciar a eficácia das práticas desenvolvidas nas escolas de educação secundária. Sabendo disso, constatamos que o ENEM preenche, também, a falta de um exame de larga escala ao final do ensino médio brasileiro, frequentemente utilizado por países desenvolvidos e adeptos das políticas neoliberais.

Para sua institucionalização e expansão no cenário avaliativo do país, o MEC/INEP contou com a colaboração de setores das universidades, representantes da educação superior e média, constituindo comitês técnicos e consultivos para a elaboração e a operacionalização do exame e com a participação de empresas contratadas para realizar a parte operacional e logística

¹³ A professora Maria Inês Fini foi responsável pela criação e implementação do ENEM, priorizando o raciocínio e a resolução de problemas, concebendo-o como substituto, alternativo, aos vestibulares conteudistas (Hilário, 2008).

¹⁴ O *Scholastic Aptitude Test-SAT* é um dos exames educacionais de admissão ao ensino superior dos Estados Unidos criado em 1926 pelo *college Board* para avaliar as competências e habilidades dos estudantes em várias áreas, dividido em *SAT Reasonable Test (SAT-I)* padronizado e avaliando as habilidades de matemática e língua inglesa, além de uma redação opcional; e *SAT Subject Test (SAT-II)* contendo uma prova por disciplina e avaliando os conhecimentos em uma disciplina específica, a critérios dos estudantes do ensino médio. O exame pode ser aplicado até setes vezes ao ano.

¹⁵ O *Baccalauréat* é o exame francês que certifica os estudantes do último ano do *Lycée*, marcando o fim do ensino médio francês (Liceu) e é utilizado como a principal forma de ingresso nas universidades francesas. Atualmente, os alunos realizam uma prova final de conhecimentos comuns com foco na língua francesa, que compõe 60% da nota, enquanto as outras áreas são avaliadas ao longo de três anos do *Lycée*, compondo 40% da nota. O exame é realizado uma vez por ano.

da prova – serviços de impressão, empacotamento, transporte das provas, recolhimento de taxas, serviços de correção da prova e tratamento de dados – como a Fundação Cesgranrio e a Fundação Carlos Chagas (FCC), caracterizando um arranjo institucional de dependência externa e fortalecedora da prática de terceirização do serviço público, típico das políticas neoliberais (Minhoto, 2017).

O que se expressa na formulação da política do ENEM, sedimentada nos valores do neoliberalismo, é a ocorrência de práticas de descentralização de responsabilidades pela terceirização, transferindo e diminuindo a função direta do Estado na promoção da educação pública para agentes externos especializados nas áreas de planejamento e execução. O governo, por meio do MEC, fica responsável pelo controle e direção da avaliação das políticas nacionais de educação, legalizada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no governo FHC, a qual altera alguns dispositivos da primeira LDB, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro 1961, dos quais se destaca a atribuição das funções de formulação e avaliação da política nacional de educação, além do zelo pela qualidade do ensino ao MEC, na representação do poder público federal em matéria de educação. Essa norma, portanto, legalizou a responsabilidade do governo com as políticas de avaliação educacional, deixando margem para que as atividades de execução e de consulta fossem realizadas por agências externas.

Nesse sentido, o ENEM torna-se instrumento de regulação sobre o ensino médio porque ao quantificar as competências e habilidades como referencial de qualidade para o direito de aprendizagem, expõe os problemas e indica os possíveis caminhos para as soluções com base em parcerias com agentes externos na indução de políticas educacionais para o ensino médio, cujas definições e rumos das políticas têm sido permeada por tais parcerias (Sousa Sobrinho; Cavalcanti, 2023).

Segundo Ferreira (2021), as políticas de avaliação de caráter neoliberal envolvem a lógica da gestão privatista, pautada na garantia de um poder centralizador de controle das atividades, enquanto distribui partes desse poder para agentes externos responsáveis – de forma descentralizada – por manter os padrões e níveis satisfatórios do produto/serviço desenvolvido, pois este funciona como mercadoria que elege os espaços mais promissores do sistema educacional, legitimando políticas sociais. Essa relação entre ambos os setores beneficia tanto o Estado quanto as empresas, fortalecendo a política neoliberal.

A relação estabelecida entre o poder público e as empresas contratadas para a realização das avaliações tem proporcionado rendimentos materiais e simbólicos para ambas as partes. Do ponto de vista das empresas, para além do proveito mais imediato proporcionado pela sua contratação, a oportunidade de participar desses processos avaliativos consolida seu papel mediador, atribuindo-lhe prestígio e reconhecimento

social e acadêmico. Do ponto de vista do Estado, a profissionalização dos processos avaliativos e a seriedade de seus resultados acabam por legitimar as políticas educacionais ante a sociedade (Minhoto, 2017, p. 160).

De acordo com Fini (2014), o ENEM, originalmente, havia sido criado para constituir-se em uma avaliação de desempenho do ensino médio, vinculada ao perfil de saída da escolaridade básica, servindo como referência mínima do que os estudantes deveriam saber e capazes de realizar cognitivamente. A elaboração de matrizes de referência das avaliações ocupara a inexistência de um currículo nacional e guiara gestores, professores e educadores no cumprimento do mínimo, compreendido como o exigido nos exames do Brasil. Em decorrência disso, o ENEM buscava, *a priori*, ser uma fonte de dados e informações sobre as transformações educativas do ensino médio, sinalizando se o teor da reforma, baseada no pacote de competências e habilidades indispensáveis ao progresso do educando, estava sendo desenvolvido.

O uso de tais exames, na reforma educacional neoliberal, ecoam das recomendações do relatório “Uma nação em Risco” de 1983, o qual estimulava o uso desses exames para aumentar o nível de exigência no final do ensino médio, a fim de emitir o certificado do nível de aprendizagem dos alunos e favorecer o aumento do número de requisitos para a conclusão do ensino (Brooke, 2012).

Dee (2008) considera que a adoção de padrões de desempenho por meio do *Minimum Competency Test* (MCT) ou Testes de Competências Mínimas, primeiros exames ao final da escolaridade, empregados na década de 1970 nos EUA, tinham como foco identificar os alunos de baixo desempenho e encaminhá-los para o reforço. No Brasil, contudo, a instituição do ENEM, possui maior relação com a identificação dos “melhores desempenhos” dos estudantes para colocá-los nas melhores escolas pós-ensino médio. Isso, porque o ENEM não influencia na certificação diretamente, mas a induz indiretamente para um maior nível de desempenho quando articula o progresso profissional ou acadêmico pela nota do exame.

Mesmo com todas essas proposições sobre o ENEM, aqui já mencionadas, o exame teve um número tímido de inscrições na sua primeira edição, em 1998. Houve apenas 157.221 inscritos e apenas 115.575 estiveram presentes no dia da prova (INEP, 1998). Tendo em vista essa baixa recepção de inscrições, o MEC promoveu parcerias com as principais universidades do Brasil (USP, Unicamp e Unesp) para inserir o ENEM como parte da forma de ingresso no ensino superior de tais instituições (Hilário, 2008). Essa prática influenciou as IES a utilizarem o ENEM seja como mecanismo alternativo, seja como única forma de ingresso (MELO, 2012), reduzindo, assim, os custos técnicos e operacionais com a produção e análise dos testes. Os

resultados das ações do MEC demonstraram um crescimento na adesão das IES ao ENEM para 93 instituições e, aproximadamente, 347 mil inscritos, dos quais estiveram presentes 315.960 participantes (INEP, 2001).

Do ano de sua criação (1998) até o fim do mandato do governo FHC (2002) poucas mudanças significativas ocorreram no ENEM, dentre elas estão a criação comitês técnicos e consultivos, boletim da escola e o banco de dados do desempenho dos estudantes, em 1999; início da oferta de recursos de acessibilidade com atendimento especializado a 360 participantes, em 2000; isenção da taxa de inscrição do exame aos concluintes do ensino médio e concludentes da EJA, em 2001; crescimento da taxa de participantes concluintes do ensino médio para 50% e do número de locais da prova para 600 municípios, em 2002 (INEP, 2022a). Para Melo (2012), a implementação da política de isenção para alguns dos participantes, em 2001, oriundos das escolas públicas, foi a transformação mais relevante ocorrida nesse tempo.

Ainda em 2002, a portaria INEP nº 110, de 4 de dezembro de 2002, adiciona outra função ao ENEM, voltada para sua utilização como critério de seleção para o mercado de trabalho, proposta esta bastante articulada com o discurso da política neoliberal, mas que não se desenvolveu em nenhum dos governos posteriores, ainda que viesse no texto das portarias do ENEM.

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III - 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 (INEP, 2002, p. 1, grifo nosso).

Tal objetivo, segundo Melo (2012), reflete as intenções políticas com o ENEM, da época, a qual especulava a sua utilização como ferramenta para assumir cargos públicos. Essa finalidade se assemelha ao uso de exames de admissão do império chinês, que selecionava os funcionários por meio de exames. Mesmo que em tempos de incerteza quanto à continuidade dos objetivos do ENEM, frente às mudanças governamentais com as eleições, o ENEM seguiu crescendo no número de inscritos, chegando à marca de mais de um milhão de inscrições (1.829.170), em 2002 (INEP, 2022).

Com o crescimento do ENEM, no campo educacional, o exame passou a ser objeto de campanha político-partidária na proposta de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (LULA), fazendo críticas ao modo como o ENEM estava sendo utilizado no controle

centralizado do governo federal, focado mais no produto do que no processo educacional, pois segundo o discurso da proposta, o ENEM deveria ser “[...] instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino.” (PT, 2002, p. 5) e não mecanismo de classificação dos estados ou de competição entre as universidades. Apesar das críticas, o governo LULA deu continuidade à política do ENEM nos moldes do governo anterior, ampliando suas funcionalidades, cuja distinção mais marcante em relação ao modelo adotado no governo FHC, só seria sentida no segundo mandato presidencial (Melo, 2012).

O que interpretamos desse modo de enunciação do discurso político é a intenção de fazer críticas ao governo anterior para dar força as mudanças e projetos do governo proposto. A dêixis (espaço-tempo) desse discurso vem de uma campanha eleitoral para presidência, num momento de divulgação das propostas políticas em 2002, visando alcançar eleitores progressistas e dirigido, especialmente, aos profissionais da educação.

Na base das políticas educacionais implantadas no governo LULA, o ENEM aparece, pelo menos no texto das portarias, como instrumento subsidiador para os programas federais emergentes no mandato do Partido Trabalhista (PT), dentre eles os programas de acesso ao ensino superior (Sisu, ProUni; FIES, Ciências sem Fronteiras) e ao ensino técnico, Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), no governo Dilma (2011-2016). Tal função é, pela primeira vez, exposta na Portaria INEP nº 7, de 19 de janeiro de 2006.

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais (INEP, 2006, p. 1, grifo nosso).

Entre os anos de 2003 e 2008, as mudanças no ENEM se pautaram na possibilidade de identificação do tipo de aluno que fazia a prova (treineiro ou concluinte), em 2003; utilização da nota do ENEM no Programa Universidade para Todos (ProUni) para acesso a bolsas de estudos integrais e parciais, em 2004; divulgação da nota por escola e crescimento significativo no número de inscritos do ENEM (de 1.552.316 para 3.004.491), em 2005; inscrição do exame pela internet aos concluintes do ensino médio, em 2006; ampliação do número de municípios

de aplicação (1.324), em 2007; e prelúdio do uso do ENEM no processo nacional de seleção do ensino superior e na certificação do ensino médio, em 2008 (INEP, 2022a).

A partir de 2009, o ENEM foi repaginado no campo da política educacional de avaliação de larga escala do Brasil, chamado de “Novo ENEM” já que se inseriram mudanças no formato da avaliação e suas funcionalidades, as quais passaram a se articular, fortemente, com o processo de democratização de acesso ao ensino superior pela via da avaliação externa.

Art. 2º- Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - 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;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - 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 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (INEP, 2009, p. 56, grifo nosso).

Nesse formato, o discurso finalístico do ENEM se aproximava das finalidades dos exames de finais de ciclo ou de escolaridade da reforma educacional iniciada nos Estados Unidos e Inglaterra ao promover a certificação por meio da avaliação de desempenho, a qual representa o desempenho das escolas, dando origem ao processo de *ranqueamento* das unidades de ensino e a competitividade entre elas, quer públicas ou privadas. Essa mudança vai contra as críticas feitas ao governo FHC e pronunciadas pelo governo LULA, na campanha política de 2002, revelando que no “fim das contas”, o ENEM deixou de ser uma política partidária e passou a ser uma política de Estado, imperativa aos governos.

Além disso, o ENEM começa a ser usado como critério para a certificação do ensino médio, durando essa função até o ano de 2017. Sendo assim, aqueles que não concluíram o ensino médio, poderiam fazer a prova, desde que tivessem, no mínimo, 18 anos e nota de 400, adiante acrescido para 450 na média geral das provas e 500 na redação, para obter o certificado sem precisar voltar à escola. Com isso, o ENEM exerceu, por um tempo, a função certificadora do ensino médio, cuja proposta buscava a exigência de um nível de proficiência mínima do

estudante para receber o certificado de conclusão, com vistas a aumentar a qualidade desse segmento de ensino, como foi proposto na criação dos MCT (Brooke, 2012).

Continuando no rastro de novas mudanças pretendidas para o ensino médio, o ENEM, conforme a Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, estabeleceu uma nova matriz de referência, fundamentada em cinco eixos cognitivos, competências, habilidades e objetos de conhecimento que guiarão as escolas e professores quanto aos temas do exame e à elaboração dos itens da avaliação do ENEM. O formato do exame passou a ser composto de quatro provas com 45 questões objetivas de múltipla escolha, totalizando 180 questões nas áreas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e uma redação, ocorrendo em dois dias seguidos (sábado e domingo) com duração de quatro horas e trinta minutos, no primeiro dia, e cinco horas e trinta minutos, no segundo dia de aplicação (INEP, 2009).

Diante das novas alterações, o ENEM constitui-se no sentido de uma política de avaliação voltada para o ensino superior e se distancia da avaliação de desempenho do ensino médio. Nessa estrutura, o ENEM pode ser considerado, um exame de admissão ao ensino superior no Brasil, tal qual o *Gaokoa*, na China; *Suneung* ou *CSAT*, na Coreia do Sul; *SweSAT* e *GAP*, na Suécia; *SAT* e *ACT*, nos EUA, seja como requisito único ou complementar (Collinson; Barbosa; Ribáuè, 2021). Aproxima-se, nesse sentido, com uma política de avaliação internacional de uso dos exames no final do ciclo básico de ensino para selecionar alunos à graduação.

Em 2010, através da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, o ENEM começa a ser usado como requisito para o FIES, articulando sua política de avaliação com as políticas de financiamento da educação superior, que se tornou a principal função do exame ao longo dos anos e justifica sua relevância e números de inscritos numa avaliação de larga escala opcional. Além disso, uma nova função aparece no bojo das funções oscilantes do exame, as quais ora aparecem numa portaria, ora não aparecem ou dividem-se, dependendo do ano de aplicação.

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (Brasil, 2010, p. 1, grifo nosso).

Desde 2010, há uma mudança no modo de coesão do discurso dos objetivos do exame, dividindo-os, em geral, e em possibilidades de uso dos resultados. Transfere ao vocábulo “resultados” um foco que dissemina sua força simbólica para a aquisição de capital cultural e social. O ENEM assume a função de colaborar para os estudos e indicadores sobre a educação brasileira, à medida que se admite seu uso como referência para os currículos do ensino médio. Nessa perspectiva, deixa claro sua intenção de aperfeiçoar e orientar os currículos da escola e, por sua vez, as práticas escolares, pois o ENEM constitui-se num modelo de avaliação de referência para o que se ensina, como se ensina e para que se ensina no âmbito escolar. Não é por acaso, que seu modelo inspirou a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, em 2017, na integração das áreas de conhecimento, contextualização e matriz de referência. Sobre essa afirmação, Castro e Tiezzi (2005, p. 133) corroboram ao dizer que:

O Enem tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma de suas questões. Neste sentido, o Enem é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado.

Apresenta, nesse pensamento, a ideia de responsabilização das escolas e professores, quando coloca que o ENEM pressupõe o que deveria ser ensinado, enquanto representa um ponto de virada para o estudante do ensino médio. O ENEM, portanto, responsabiliza o professor e/ou escola pela não mudança, indicando, igualmente, seu sentido. Seus objetivos e fundamentos teórico-metodológicos, segundo Souza Junior (2021), possibilitam referenciar a reforma do ensino médio, implicando nas práticas pedagógicas adotadas em toda educação básica.

No percurso histórico do ENEM de 2011 a 2016, as mudanças concentraram-se na extensão do número de pessoas com atendimento especializado (mais de 20.000 participantes), em 2011; isenção da taxa de inscrição a pessoas de baixa renda (até meio salário mínimo por pessoa e até três salários mínimo na renda familiar), em 2012; quase integração das IES no uso do ENEM como critério de seleção para o ensino superior, uso da nota do ENEM no Programa

Ciência sem Fronteiras e divulgação da nota por escola com estratificação dos dados socioeconômicos, em 2013; uso do ENEM nas IES de Portugal e permissão do uso do nome social do participante, em 2014; quantificação dos participantes treineiros (geralmente, aqueles que estão nos 1º e 2º ano do ensino médio) no exame, em 2015; maior segurança com a coleta de dados biométricos na prova e detectores de metais, em 2016 (INEP, 2022a).

Em 2017, após um período de consulta pública sobre o ENEM, alterações sobre a aplicação da prova são feitas, tendo em vista os participantes considerados “sabatistas”, ocorrendo em dois domingos consecutivos. A redação vai para o primeiro dia de aplicação, o qual tem cinco horas e trinta minutos de duração. É aplicado também aos adultos submetidos a penas privativas de liberdade e aos adolescentes sob medidas socioeducativas que incluem privação de liberdade. Além disso, o MEC deixa de certificar pelo ENEM e de divulgar os resultados do ENEM por escola, buscando extinguir o *rankeamento* escolar, prática realizada pelo MEC durante muitos anos (INEP, 2022a). Para Souza junior (2021, p. 120320), a posição da escola no *ranking*...

[...] se tornou uma prioridade com efeitos prejudiciais entre as escolas, principalmente privadas, que iniciaram um verdadeiro processo de treinamento para o ENEM que se iniciava no ensino fundamental, praticando uma educação mecanicista com o objetivo principal de ‘treinar’ os estudantes para a prova.

Nesse período de 2017, o ENEM se encaminhava para reformular seus propósitos na educação básica, buscando estabelecer um diálogo mais profícuo com o ensino médio. A retirada da divulgação do ENEM por escola, demonstra uma estratégia dos seus organizadores em “despistar” as críticas feitas ao exame para que este não perdesse de vista sua posição de influência no campo de avaliações de larga escala do Brasil, culminando em 2018 com sua integração à Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, a partir de Decreto Federal nº 9.432, de 29 de junho de 2018, com a proposta máxima de “aferir o domínio de competências e habilidades esperadas”. O uso do termo “esperadas” se articula com os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC, servindo à reforma do ensino médio de 2017 e abre margem para a responsabilização pelo não atendimento das expectativas de aprendizagem no ENEM. Isto, porque o discurso da reforma veio como garantia de melhoria dos indicadores educacionais, dando abertura para responsabilizar escolas e agentes quanto à execução.

No ano de 2020, devido ao período pandêmico, o ENEM inova com seu formato digital para 100 mil inscrições que seriam aplicados em determinados pontos dos estados brasileiros, iniciando um processo de modernização do exame, que acompanha o processo da reforma do

ensino médio e institui um novo modelo de exame alinhado aos pressupostos da reforma. Os debates sobre esse modelo se deram, nesse período, com a participação de representantes das Secretarias do MEC, envolvendo as secretarias de educação básica, educação profissional e educação superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) e do setor privado.

Tem-se ainda, em 2021, o uso do ENEM como ferramenta para a instituição do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL), criado para promover cursos de licenciaturas e formação continuada, alinhados, principalmente, à BNCC (Brasil, 2021). O foco é selecionar os alunos com melhores desempenhos, comprometidos a realizar um ano de residência nas escolas públicas com bolsa, ou seja, visa atrair a “elite do ENEM”: participantes com maiores níveis de proficiência.

Por fim, o ano de 2022 marcou a publicação do Novo ENEM (“NENEM”), através do guia de atualização dos parâmetros do exame, sinalizado pela reforma do ensino médio e a BNCC. A proposta é que em 2024, o ENEM passe a se constituir de duas provas, uma focada na formação geral básica, conforme a BNCC, e outra focada nos itinerários formativos, esta sendo escolhida pelo aluno, conforme o curso que pretende adentrar nas IES. Dentre as principais mudanças, além das já mencionadas, destacamos as seguintes:

2.1.5 A avaliação do domínio da Língua Inglesa ocorrerá de forma integrada com as áreas de conhecimento.

2.1.6 O instrumento deverá dar maior ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática.

2.1.7 Os itens abertos, incluindo a redação em Língua Portuguesa, deverão representar, no mínimo, 25% da pontuação final do instrumento.

4.1 Ao optar pela utilização do Enem, a Instituição de Ensino Superior (IES) poderá eleger a forma mais adequada de seleção do perfil de estudante desejado para cada um de seus cursos de graduação.

5.1 As IES poderão utilizar diplomas de Curso Técnico de Nível Médio para aplicação de bonificações na pontuação final utilizada para ingresso, de acordo com a aderência entre este curso e o curso de graduação pretendido (Brasil, 2022e, p. 22-24).

As mudanças têm a pretensão de colaborarem para a reforma do ensino médio, induzindo-a e avaliando os mecanismos adotados nessa reforma. Assim, o ENEM, será uma avaliação de desempenho de extrema relevância para a indução das políticas educacionais provenientes do “novo ensino médio”, além de servir para consolidar os referenciais e objetivos

ideológicos das alterações do formato do ensino médio, este cada vez mais articulado com o mercado, sobretudo, com os princípios difundidos nas políticas neoliberais.

No texto das normas federais (portarias, editais e decretos), sob a autoridade discursiva do MEC/INEP, é recorrente os seguintes enunciados sobre o uso ENEM: “servir como autoavaliação do estudante” e “servir como critério de seleção para o ensino superior”. No primeiro modo de enunciação, essa finalidade de autoavaliação (usado para enfatizar a importância do exame) é questionável, porque para o aluno que concluiu o ensino médio, esse processo autoavaliativo não terá nenhum efeito pedagógico sobre o estudante; na verdade, o que se transmite é a ideia da autorresponsabilização do aluno pelo desempenho, ou seja, quer tenha um “bom” ou “mal” resultado, a responsabilidade é dele, inculcando a pressão sobre ele, escolas e professores, num efeito cascata de “culpabilização”.

Por não possibilitar um retorno pedagógico aos concluintes, com vistas à melhoria nos modos de aprendizagem, coloca-se uma venda para as questões sociais, culturais e econômicas que influenciam no resultado. É a individualidade e a responsabilização como produtos da noção operacional da performatividade, na transformação do subconsciente dos agentes que tendem a pensar nos desempenhos como efeitos da sua capacidade intelectual.

No segundo modo de enunciação, mais recorrente, valida-se a lógica da seletividade pelo exame. Discursa-se, no sentido da normalização da exclusão social pelos níveis de proficiência oferecidos pela política do exame, como justificativa para as distinções e exclusões entre alunos; camuflando o peso que os capitais culturais, sociais, econômicos e simbólicos têm nessa seleção. Em outras palavras, o resultado de desempenho no ENEM justifica as distinções sociais, culturais e econômicas dos agentes pela ideia da meritocracia como produto da performatividade, afinal, nesse discurso propagado, todos possuem as mesmas oportunidades, cujos resultados de proficiência diferenciam-nas e legitimam as políticas neoliberais, como políticas de cunho social de equidade e qualidade na distribuição de oportunidades para o ensino superior.

Em síntese, inferimos que entre as idas e vindas de funções e formatos do ENEM (Apêndice D), ao longo de 25 anos de edição, sua utilidade no centro das políticas educacionais para o ensino médio foram no sentido de aperfeiçoamento enquanto avaliação de larga escala, que embora, por muito tempo, não soubesse o que seria, seja avaliação de desempenho do ensino médio ou exame de admissão ao ensino superior, cumpre sua função ideológica no conjunto de dinâmicas da inserção de políticas neoliberais, as quais servem para induzir as reformas e estabelecer o Estado-avaliador no controle das políticas educacionais.

5 O ENEM NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ

Levando em conta a noção de campo enquanto microcosmo espacial estrutural no qual o habitus se apresenta, buscamos, em consonância com essa percepção de campo, trabalhar com a estrutura objetiva do campo do ensino médio no Piauí, pois essa dimensão contribui para a compreensão do habitus desenvolvido no subcampo da rede estadual de ensino, o qual permeia um campo mais amplo como o campo da educação no Brasil. Ao olhar para o habitus profissional dos professores precisamos, relacionalmente, dimensionar a estrutura de posições objetivas da qual os agentes sociais — professores — fazem parte. Essa dimensão abarca os aspectos organizacionais, as normas legislativas educacionais, o currículo, o público-alvo do ensino médio, o grupo de professores e os principais indicadores educacionais da rede piauiense.

Em nossa pesquisa, o campo do ensino médio do Piauí no subcampo da rede estadual de ensino é definido através da história e *gênesis* desse campo, na estrutura da rede estadual, enquanto forma de organização, gestão, cargos, setores e funções, nos documentos normativos e curriculares do estado, enquanto dispositivos que conformam o campo e as práticas docentes, dos agentes no campo — professores, gestores, alunos, secretários etc. — e suas posições, enfatizando a posição dos professores na rede educacional e os principais dispositivos de avaliação da qualidade do ensino para o Piauí. Objetivamos dimensionar esse conjunto de elementos que funcionam como sistema de disposições que abarca nosso objeto de estudo, a política do ENEM, e define o campo, as forças e objetos de disputa numa relação dialética com a noção da performatividade.

Considerando, ainda, que as políticas educacionais ganham diferentes formas na execução de suas propostas, buscou-se, nesse capítulo, adentrar no contexto político educacional do estado do Piauí para compreendermos a dinâmica e a configuração do ENEM como política de avaliação do ensino médio do estado piauiense. Dessa forma, inferimos que a política do ENEM recebe contornos próprios quando interpretados por agentes em seus devidos campos. Essa rede de interpretações abre espaço para diferentes concepções e arranjos políticos educacionais guiados por um discurso, ora intrínseco, ora extrínseco, que orienta as ações educativas nos estados subnacionais.

Cientes dessa questão, e atentos ao processo de *glocalização*¹⁶ das políticas públicas, intencionamos apresentar uma configuração das políticas educacionais para o ensino médio do Piauí, de modo a captarmos elementos relevantes da estrutura da rede estadual na qual a política do ENEM é incorporada. Essa visão macro da política do estado piauiense nos permite visualizar o papel que o ENEM exerce nas políticas da rede e de que forma ele contribui para a operacionalização dessas ações, por parte das ações da secretaria estadual de educação e do discurso que fundamenta as políticas da rede. Além disso, coopera para compreendermos o uso feito do ENEM nas escolas e as percepções dos professores sobre a política do exame.

De início, trazemos os aspectos históricos, as diretrizes e dados estatísticos sobre o ensino médio no Piauí, dimensionando a estrutura da rede estadual, que se traduz como o campo estrutural em que se estabelece o ENEM. Em seguida, nos concentramos na descrição das principais políticas do estado para o ensino médio, tendo em vista os aspectos do contexto político educacional que estruturam a dinâmica educativa do ente federado. E por fim, atentamos para as questões mais específicas da pesquisa, apresentando qual a política do estado em relação ao ENEM, convergindo para a compreensão da política do exame como dispositivo inerente à estrutura do campo epistemológico (política educacional) e social do estudo (ensino médio no Piauí).

5.1 O campo do ensino médio do Piauí na rede estadual de ensino

O Piauí é um dos nove estados do nordeste brasileiro, tendo uma área territorial de aproximadamente 251.755.481 km², com população estimada de 3.289.290 habitantes, em 2021; e prévia de 3.270.114 habitantes, em 2022, segundo dados prévios do censo de 2022. O estado possui 224 municípios, sua capital é Teresina, onde se concentra a maioria da população, e faz fronteiras com os estados do Ceará, Pernambuco, Tocantins, Bahia e Maranhão. É, atualmente, o décimo oitavo maior estado do Brasil, está entre os mais vulneráveis economicamente e possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país, conforme IDH de 2010, ficando atrás apenas do Maranhão e Alagoas (IBGE, 2022).

Paralelamente às mudanças e transformações que ocorreram no âmbito nacional, o campo do ensino médio no estado do Piauí é demarcado por uma série de transformações, desde

¹⁶ A *glocalização* é o processo de adaptação de políticas globais em territórios locais, cuja política local é pressionada para se assemelhar a tendências internacionais de desenvolvimento (Ball, 2004). Com esse processo, cria-se um conjunto de ações e um discurso político internacional de aceitação de propostas desenvolvidas em países tidos como referenciais de construção de políticas a ser seguida por todos os outros Estados nacionais.

a época em que seu nível era considerado secundário, até o momento em que se apresenta como um campo de disputas conflituosas entre os objetivos, currículo e estrutura educacional emergente para esse segmento de ensino, o que evidencia que esse campo, além de manter estruturas e práticas instituídas pela tradição e burocracia governamental, está também em permanente processo de mudanças e ajustes entre as determinações nacionais e locais.

O ensino médio no Piauí tem sua *gênesis* no período colonial brasileiro, cuja instrução pública foi desenvolvida pelos jesuítas na colonização do estado com aplicação de seminários, que mais tarde foi substituído pelas aulas régias com cadeiras (disciplinas) isoladas e sem plano estruturado, ensinadas por professores indicados, conforme interesses políticos do período. Somente em 1818, houve a oferta de uma cadeira de ensino secundário de Gramática latina em Oeiras, na província do Piauí, tendo, em 1820, a primeira escola secundária com a oferta de seis cadeiras na fazenda de representantes religiosos da época (Gomes; Fontineles; Sousa Neto, 2006; Moura; Moura, 2021). Essa falta de atenção com o ensino médio (antigo secundário) se deve às responsabilidades do Estado no período imperial, o qual se encarregava apenas da instrução primária.

Cerca de 27 anos depois, em 1845, a educação passa por uma reforma estrutural sob o comando de Zacarias de Góis e Vasconcelos, como presidente da província do Piauí, que regularizou e normatizou a educação secundária (ensino médio) no âmbito territorial, instituindo o primeiro estabelecimento de ensino secundário, o Liceu, na região de Oeiras com matérias preparatórias para o ensino superior. Anos depois, o Liceu provincial passou a receber o nome de colégio estadual do Piauí. No entanto, a falta de recursos e profissionais não permitiram a expansão desse tipo de ensino, tendo baixo número de matrículas, poucas disciplinas e aulas que ocorriam na residência dos professores (Sousa Neto, 2009).

Mesmo com a mudança de capital em 1852 para a atual Teresina, as condições de ensino do Liceu continuavam precárias sem a estrutura física adequada para seu funcionamento e pouca atratividade para os professores que, boa parte das vezes, precisavam custear as próprias aulas do ensino secundário. Todos esses problemas acarretaram no fechamento do Liceu em 1861, sendo reaberto em 1867 com a duração de três anos e o currículo de seis cadeiras. Durante todo o período imperial, essa foi a realidade do ensino secundário no Piauí, havia o espaço físico das escolas, mas sem recursos para as aulas e sem salários e condições de trabalho favoráveis ao professor (Moura; Moura, 2021).

Apesar do fim do período imperial, o ensino secundário nos trâmites imperiais seguiu adiante com a educação secundária oferecida em sete anos em um currículo semelhante ao do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, mantendo o controle imperial e reproduzindo um ensino

voltado apenas para as elites, pois demandava recursos econômicos de desinteresse dos governantes da época. A segregação escolar e social faz parte da história do ensino médio do estado e do país, visto que a educação não era direito de todos, mas apenas daqueles que faziam parte da alta sociedade com capitais econômicos superiores. Estes, por sua vez, estão correlacionados com a posse de capitais sociais, culturais e simbólicos de uma posição social como dominante num campo repleto de disputas por poder (Bourdieu, 1989).

No século XX, o ensino médio do estado implementou as mudanças legislativas efetuadas na esfera federal, porém não lograram êxito no âmbito do estado, pois com a oferta de exames de ingresso ao ensino médio para aqueles que não possuíam a instrução primária e precarização contínua do ensino, pouco atraente as classes populares, houve uma redução da quantidade de matrículas e um aumento dos custos com o ensino médio sem retorno para o estado. Essa situação subnacional levou o governo estadual a transferir a sua administração para o setor privado (Sociedade Auxiliadora da Instrução), medida condizente com a premissa das políticas neoliberais do início da reforma educacional na América Latina (Moura; Moura, 2021).

Se em 1968, foi criada a Lei nº 2.887 que cria o sistema estadual de ensino, com a primeira definição da estrutura e currículo do ensino secundário (Moura; Moura, 2021), foi somente em 1974 (Piauí, 1974) que é definido o sistema de ensino do estado do Piauí (escolas de primeiro e segundo grau), sob o discurso da “autorrealização” do estudante (transferência de responsabilização, semelhante ao que é enunciado no ENEM/1998), sendo revogada, posteriormente, pela Lei nº 5.102/1999 que regulamenta, atualmente, o sistema estadual do ensino médio, em consonância com a reforma educacional dos anos 1990 e associada à LDB de 1996.

Até a publicação da LDB 9.394/1996 e da criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o ensino médio do Piauí estava sujeito a poucas escolas, dualidade formativa para o ensino geral e para o trabalho, aumento de escolas privadas para a oferta do ensino médio e a falta de recursos para a manutenção do ensino. Com a criação dessas leis, o cenário educacional do estado ganha novos contornos no crescimento do número de matrículas, oferta do ensino médio como prioridade dos estados e políticas de formação e qualificação de professores da rede estadual em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (Uespi) sob a administração da Seduc-PI (Sousa Neto, 2009).

A partir do século XXI, a oferta do ensino médio no Piauí passou a alcançar todos os municípios, por meio dos recursos destinados ao ensino fundamental, tendo em vista a estratégia de aproveitamento da estrutura das escolas que ofertavam o ensino precedente ao

ensino médio e do quadro docente da mesma. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, o ensino médio passou a ser custeado com recursos próprios e permitiu o aumento da oferta do ensino médio em escolas próprias da rede estadual e fora do horário noturno, que vinha sendo feito na articulação com as escolas de ensino fundamental (Moura; Moura, 2021).

Contudo, vale ressaltar que mesmo com as positivas mudanças legislativas, o ensino médio continuou enfrentando grandes obstáculos na sua oferta massificada, tendo elevados índices de evasão, diminuição de matrículas que fazia perdurar a exclusão no ensino médio, historicamente, executada no período de colonização do estado e do país.

Um conjunto de fatos, oriundos da reforma educacional na América Latina (1990), colaboraram para que se pensassem em mudanças no ensino médio na era da avaliação, visto que os indicadores e resultados desses dispositivos apontavam para baixos rendimentos nessa etapa de ensino. Dentre eles destacam-se: a proliferação de avaliações de larga escala na educação básica nos anos 1990 (Saeb e ENEM); as iniciativas de avaliação estadual nos anos 2000 em diante, no cenário nacional e no estado do Piauí, em 2011; e a criação do Ideb para indicar o nível de qualidade das escolas. Os mecanismos de avaliação estruturaram não só a agenda educacional internacional da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, apresentada no capítulo quatro, mas também os planos nacionais, estaduais e municipais de educação, num fenômeno de transnacionalização da política de avaliação.

Essa cultura avaliativa conduziu a diversas mudanças, tanto nacional quanto estadual, na política educacional, modificando o currículo e as finalidades do ensino. Ademais, outros fatores político-ideológicos do País, como *Impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016 e a posse de Michel Temer, contendo forte associação com o grupo político empresarial, resultaram na formulação da reforma do ensino médio, em 2017 (Lei 13.417) e na criação da BNCC para o ensino médio, em 2018, repentinamente e sem participação popular.

Soma-se a isso, a mudança política em 2019, com o governo Bolsonaro, que seguiu com as mudanças iniciadas, estruturando planos e metas para a efetivação da política nacional em reforma. Ademais, em 2023, com a eleição do governo Lula, abre-se um espaço maior para os debates do “novo ensino médio” na ideia de “reforma da reforma”, que desponta em disputas e mudanças no cenário político do Piauí com a continuidade do governo PT no estado e a alteração da gestão educacional da secretaria estadual de educação, que engendram mudanças na rede estadual de ensino do Piauí, com a oferta do ensino médio.

Essas mudanças, ainda que sutis, causam pequenas alterações na estrutura de gestão da rede de ensino, elencadas por novos agentes que se inserem no subcampo da rede estadual de ensino médio do Piauí, dando novas lentes e perspectivas para a formulação e execução das políticas do estado na continuidade da oferta da educação com a “cara” dos novos agentes de gestão da Seduc-PI.

No que tange a essa estrutura do subcampo do ensino médio no Piauí, a rede estadual de ensino é organizada pela Secretaria Estadual da Educação e Cultura (Seduc-PI), com a função de fomentar a criação de políticas educacionais e administrar o sistema de ensino, estruturada em quatro superintendências: Superintendência de Gestão (SUPEG), Superintendência de Educação básica (SUEB), Superintendência de Educação Técnica e Profissional e Educação de Jovens e Adultos (SUETPEJA) e Superintendência de Ensino superior (SUEPS). Cada superintendência é dividida, ainda, em unidades próprias para planejamento e execução das ações, regidas por coordenações e assessorias de cada gerência administrativa (Seduc-PI, 2022f).

Para gerir a educação de todo o Piauí, a Seduc-PI conta com 21 Gerências Regionais de Educação (GREs), as quais são unidades descentralizadas de planejamento, coordenação, controle, supervisão, inspeção e orientação das ações na educação básica, com as seguintes responsabilidades:

- I – executar a política educacional a cargo da SEDUC;
- II – programar e executar as atividades dos subsistemas de pessoal, material e patrimônio, serviços gerais, orçamento e administração financeira, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional, estatística e assistência ao educando;
- III – autenticar certificados, diplomas e históricos escolares dos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na forma da legislação em vigor, nas respectivas áreas de jurisdição;
- IV – promover ação educacional integrada com órgãos e entidades, públicas e privadas, que atuem na receptiva área de jurisdição;
- V – velar pela observância das leis do ensino por níveis e modalidades, bem como pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação;
- VI – executar outras atribuições necessárias ao cumprimento de sua finalidade (Seduc-PI, cap. V, art. 35, 2016).

As GREs são os órgãos que mais se relacionam com o funcionamento e organização das escolas da rede estadual do Piauí. Representam, nesse sentido, a Seduc quanto à parte operacional das políticas educacionais nas unidades de ensino, coordenando desde a parte da gestão administrativa até as questões do ensino na escola (direção, secretaria e coordenação pedagógica), exercendo o papel de órgão articulador entre os municípios, órgãos e entidades públicas e privadas na promoção de uma educação estadual integrada às propostas da Seduc.

Em relação ao ensino médio, a Seduc-PI conta com gerências de ensino médio, sujeitas às superintendências de educação básica e de educação técnica e profissional e educação de jovens e adultos, responsáveis por executar as diretrizes e metas desse nível de ensino. Para tanto, recebem apoio das coordenações pedagógicas, que se destinam a garantir a execução das propostas pedagógicas das escolas, as quais envolvem, inclusive, a assessoria a cursos preparatórios comunitários/populares para vestibulares e outros processos de seleção para o ensino superior (Seduc-PI, 2016).

Essa estrutura educacional visa melhorar a oferta e qualidade da educação para o ensino médio no Piauí, marcado por constantes mudanças que acompanham as novas diretrizes nacionais para essa etapa de educação. De acordo com Moura e Moura (2021), as escolas de ensino médio do estado eram poucas, no período do século XIX, financiadas por recursos de projetos e ofertado, prioritariamente, no período noturno, fora o fato de muitos professores darem aulas de forma avulsa, pois havia baixo investimento. Já no final século XX houve, segundo os autores, um crescimento abrupto das escolas que passaram a ocupar todos os municípios do estado, porém seguido da queda no número de matrículas.

O ensino médio no Piauí é regulado por normativas federais e estaduais com duração de três anos, propondo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, o prosseguimento acadêmico, a preparação para o trabalho e a cidadania, o desenvolvimento humanitário do estudante, com formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico (Piauí, 1999).

A oferta do ensino médio pela rede estadual é realizada nas seguintes modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível médio, Educação do campo, Educação de Jovens e Adultos ensino médio. Para tanto, as escolas são organizadas nas formas de Centro de Educação Profissional de Tempo Integral (CEPTI), Unidades Escolares (UE), Centros Estaduais de Educação Profissional Rural (CEPPRU), Escola Família Agrícola (EFA) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA).

A estrutura desse nível de ensino, na rede estadual, abrange o ensino médio regular em tempo parcial, na forma de Unidades Escolares, atendendo alunos de 15 a 17 anos no período diurno e noturno e ensino médio em tempo integral, na forma de Centro Estadual de Tempo Integral (CETI), os quais constituem seu público-alvo de oferta, além dos jovens e adultos que não concluíram na idade certa (EJA). Refere-se a um público juvenil percebidos, conforme o vocábulo discursivo da Seduc-PI, como “protagonistas” do ensino médio, independentemente da sua faixa etária ou origem social.

Essa percepção é reforçada no currículo da rede estadual que justifica as mudanças no ensino médio “para oportunizar aos estudantes o protagonismo sobre sua vida, do ponto de vista estudantil, social e emocional, de modo que passem a ser responsáveis por suas escolhas.” (Piauí, 2021, p. 15). Nesse recorte discursivo encontramos no vocabulário a inter-relação entre protagonismo e responsabilização associados às necessidades estudantis, emocionais e sociais. É um modo de enunciação que normaliza a ideia de que os resultados de desempenho em avaliações como o ENEM são de responsabilidade dos alunos. Alcançar ou não a aprovação, ou o resultado esperado, é, digamos, “a culpa dele”, porque é ofertado um currículo para isso no implícito do discurso. O protagonismo que abarca as emoções e oportuniza maior capital social depende desse esforço do jovem para ser reconhecido como protagonista.

Assim, apesar da heterogeneidade juvenil, consideramos que a presença de um público jovem, imerso ou, pelo menos, propenso ao mundo social midiático no ensino médio, é um espaço oportuno para o desenvolvimento da performatividade. Jovens, que em sua maioria, estão em modo de transição, seja para o mundo do trabalho, seja para as IES, são agentes que ambicionam deter capacidades econômicas que lhes são dadas. Isto, porque o sistema escolar exerce forte influência nas aspirações da juventude à medida que dá a elas um título ou direito de excelência estudantil que os distingue dos demais, por meio de testes de desempenho, mas que também vão perdendo sua valorização no campo se todos estiverem com as mesmas condições, é o fenômeno da inflação escolar “[...] os títulos sempre valem o que valem seus detentores, um título que se torna mais freqüente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se torna acessível a pessoas sem ‘valor social’[...]” (Bourdieu, 2003, p. 157).

Nesse sentido, as aspirações dos jovens são moldadas conforme as classificações e diferenciações do sistema escolar. Se nem todos podem ter a mesma oportunidade, criam-se mecanismos de diferenciação, já sentidos no momento em que estão na escola, para validar o esforço individual e a competição entre eles a fim de determinar padrões de excelência e que determinarão parte da distribuição de capitais simbólicos no meio social; entre eles as avaliações de larga escala, como o ENEM, cumprem bem esse papel quando colocam os jovens em disputas por vagas de validação estudantil em aprovações para o sistema de ensino superior, disseminando os preceitos da performatividade na própria formação dos jovens na escola.

Colabora para isso, a partir de estudos da Seduc-PI, o entendimento de que nas perspectivas dos jovens e professores o objetivo de cursarem o ensino médio é o anseio para fazer faculdade, “[...] o que leva a crer que um Ensino Médio com foco nos exames nacionais seria mais atrativo.” (Piauí, 2021, p. 80). Ou seja, na própria composição do campo existe uma

percepção de currículo da rede, enquanto espaço discursivo pautado na performatividade, com foco em resultados dos exames de desempenho como alternativa de projeto de vida dos estudantes.

O currículo do ensino médio é dividido em formação geral básica e itinerários formativos, cujos princípios são Educação Integral, Pesquisa e Conhecimento Científico, Sustentabilidade Socioambiental, Educação emancipatória, Trabalho e Protagonismo Juvenil. A carga horária para cada série é de 1.000 horas anuais, divididas em atividades práticas e teóricas, distribuídas conforme a figura 1.

Figura 1- Organização curricular da rede estadual do Piauí.

COMPOSIÇÃO	SÉRIE ANUAL		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Formação Geral Básica	800 h	600 h	400 h
Itinerários formativos	200 h	400 h	600 h
Projeto de vida	80 h	40 h	40 h
Eletivas orientadas	120 h	80 h	120 h
Trilhas de Aprendizagem	Não se aplica	280 h	440 h

Fonte: Piauí (2021).

Apontamos que a estrutura curricular do estado segue a proposta da BNCC, em termos de carga horária e composição curricular, ofertando o mínimo informado na Base. Assim, a secretaria estadual tende a reproduzir as diretrizes nacionais, cuja autonomia se aplica, de modo pontual, sobre a distribuição da carga horária de cada disciplina nas três séries, mas que segue o mínimo exigido no total geral do currículo do ensino médio. Não há, no discurso documental, evidências de contestação da referência nacional, porém alinhamento com as disposições dessa política. A equipe estadual tende a seguir e se adaptar às condições objetivas do MEC, reforçando os objetivos e diretrizes das mudanças pretendidas, conforme a posição que ocupa no cenário político-educacional de dominado em relação à esfera nacional (Bourdieu; Passeron, 1992).

A formação geral básica, no currículo, está estruturada nas cinco áreas do conhecimento referentes a Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Inglês e Espanhol); Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), com carga horária total de 1.800 horas, distribuídas em cada série (800h na 1ª, 600h na 2ª e 400h na 3ª) (CEE/PI, 2021).

Os itinerários formativos são organizados em três eixos: Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprendizagem. O Projeto de Vida visa fazer o estudante refletir sobre suas ações em diversos contextos. As Eletivas aprofundam o conhecimento nas áreas de formação geral básica e nos itinerários formativos de caráter prático, lúdico e interativo. As Trilhas de Aprendizagem são caminhos escolhidos pelos alunos para ampliar seus conhecimentos em cada área de conhecimento: Linguagens (*Cyber Mais, Construindo a nossa identidade*), Matemática (*Matemática na Prática, Matematicando em 3,2,1*), Ciências da Natureza (*Saúde e Tecnologia, Ciência, Tecnologia e Inovação*), Ciências Humanas (*Revolução 4.0: Conecte-se, Mundo Jovem: Vivências e Conectividades*) e Itinerário de Formação Técnica Profissional, que pode ser oferecido por meio de parcerias com instituições privadas (CEE/PI, 2021).

O foco do currículo da rede é dar maior flexibilidade ao estudante, pois entende que o jovem nessa etapa tem condições cognitivas suficientes para fazer suas escolhas formativas e administrar, com apoio da escola, seu tempo escolar a fim de alcançar progresso em estudos posteriores ou em oportunidades de trabalho.

O currículo definido pela Rede Estadual para os sujeitos do Ensino Médio tem como foco o desenvolvimento de competências que garantam a formação humana e integral dos estudantes piauienses, enquanto sujeitos do direito de aprender em suas singularidades e diversidades. Para isso, apresenta uma abordagem de ensino e aprendizagem numa perspectiva de integração de saberes. Neste sentido, discorre sobre a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como pressupõe um conceito de currículo que seja flexível, tal qual a perspectiva de Ensino Médio que se tem hoje (Piauí, 2021, p. 39).

Nesse fragmento discursivo, denota-se que os interesses e possibilidades dos estudantes é determinado, *a priori*, pela rede a partir do campo social dos alunos. É um currículo flexível para reproduzir contextos e não os transformar. A rede, enquanto enunciador do discurso, já determina o estatuto do aluno, ou seja, ela já deixa claro que esse currículo está predisposto a se pautar por resultados de jovens produtores, conscientes para tomar decisões quanto a seu futuro e protagonistas, apesar das reais necessidades de cada campo social.

Em face dessa estrutura curricular, o ensino médio da rede compreende que o processo formativo da educação básica inclui a aquisição de novos conhecimentos cognitivos e atitudinais integrados e ampliados do ensino fundamental, bem como a preparação para o mundo do trabalho, por meio da formação técnica específica e articulada à realidade da rede e aos interesses dos jovens, responsáveis por escolher o seu projeto de vida. Essa autonomia do estudante caracteriza o trabalho pedagógico das escolas, em especial dos professores, que

devem proporcionar situações desafiadoras e problematizadoras para a condução do ensino-aprendizagem (Piauí, 2013).

Recordamos que as mudanças no novo currículo do Piauí são recentes e causaram diversos conflitos na estrutura das escolas e nos professores por precarizar, ainda mais, o trabalho docente e reduzir a formação básica dos alunos ao pacote promocional da pedagogia das competências, dando prioridade ao aprender fazendo, em detrimento de questões teóricas das áreas de conhecimento. O que houve, então? O fortalecimento das relações público-privadas e a redução da carga horária específica de algumas disciplinas, sobretudo, das Ciências da Natureza e Humanas (incluem a substituição de aulas teóricas por estudos e práticas nos itinerários formativos) para incorporar eixos voltados para a formação técnica profissional e empreendedora no projeto de vida dos estudantes.

No estado do Piauí, a reforma do ensino médio se deu a partir da constituição da comissão responsável pelo programa de implementação da BNCC, em 2018, em articulação com o CEE-PI. As ações pautaram-se na realização de consulta pública com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado do Piauí (SINEPE-PI), Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), representantes da área de educação profissional (SEBRAE, SESI, AEFAPI, SENAI, SENAC), com as instituições universitárias da UFPI, Uespi e IFPI e representantes do setor privado Instituto Unibanco, Instituto Reúna, Itaú, Educação e Trabalho, FGV e Politize, na rede política de influência criada (Ball, 2014). Ademais, elaboraram-se relatórios com pareceres das análises e ações das atividades realizadas mensalmente no período de 2019 a 2020 (CEE/PI, 2021).

Observando o peso das instituições privadas na formulação das políticas do estado, compreendemos que a rede política formada tem contribuído para a execução de políticas articuladas ao imaginário neoliberal, garantindo a valorização de projetos economicistas e de formação intencionada para os anseios do mercado. O discurso contido no texto do currículo converge para a construção de processos de *accountability* baseada em resultados, por meio da “datificação” da educação, transformando os resultados das avaliações de larga escala em dados quantificáveis, “[...] manipulados por algoritmos (invisíveis) [...]” que são considerados a base da e para a prática profissional (Afonso, 2021, p. 7-8).

Esse processo de plataformização dos resultados no estado, configura-se na expansão de parcerias com as empresas que oferecem e manuseiam serviços de tecnologias para a oferta de educação a distância, servindo, inclusive, para preencher a falta ou a mão de obra de professores com aulas mediadas por equipamentos tecnológicos, exibindo videoaulas e cursos nas escolas voltados para as avaliações de larga. Nesse contexto, as escolas da rede estadual

passaram a adotar tais mudanças como princípio pedagógico e administrativo afinados com os propósitos neoliberais.

Como princípio básico que exemplifica essa associação, tem-se a proposta de um currículo estadual focado no “protagonismo juvenil”, que estabelece o estatuto do destinatário (alunos), visando formar jovens para participar, plenamente, na vida em sociedade, através da tomada de decisões relacionadas às capacidades produtivas e empreendedoras, pois “O eixo do empreendedorismo, presente nos itinerários formativos [...] possibilita a abordagem do trabalho em múltiplas dimensões, garantindo o cumprimento desse princípio na formação básica dos estudantes do ensino médio.” (Piauí, 2022, p. 69). Trata-se, de um elemento coesivo ousado do discurso ao revisitar o termo “protagonismo” para ecoar como uma proposta agradável na implementação da educação empreendedora como base das “opções” de formação dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, visando a formação de mão de obra para o mercado.

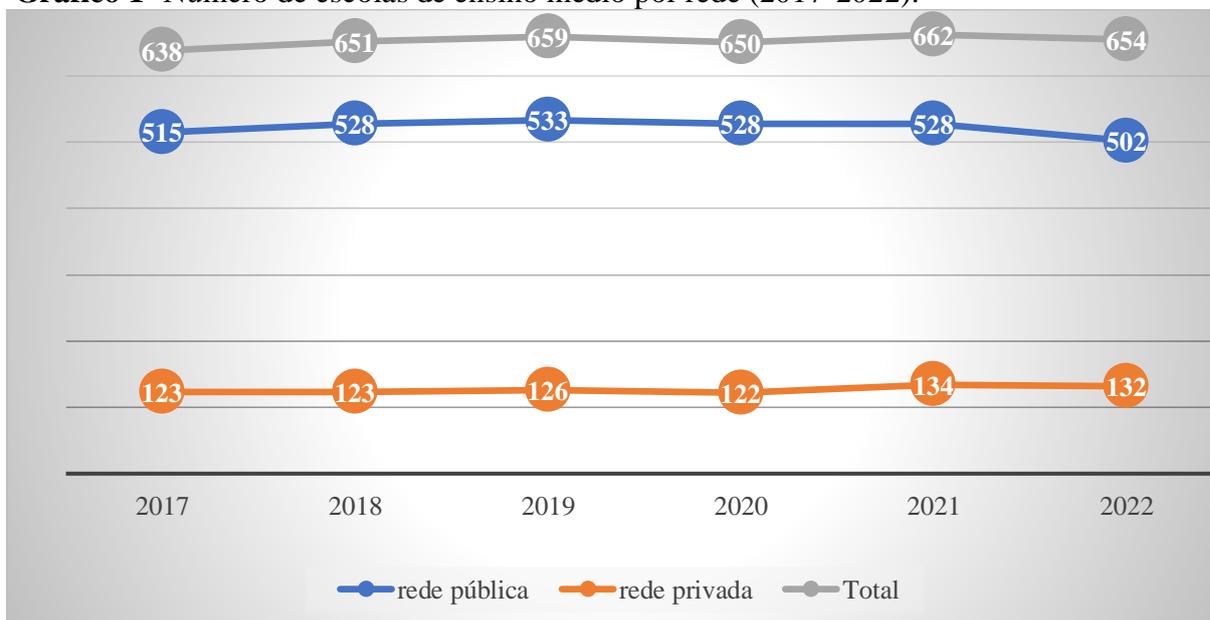
Apesar das alterações curriculares, lembramos que essas mudanças não foram sentidas no ENEM, pois a previsão era de que em 2024 pudesse acontecer o “Novo ENEM” alinhado à reforma do ensino médio, com duas provas focadas na formação geral básica e nos itinerários formativos, separadamente, tendo o aluno que escolher em qual área específica do itinerário gostaria de fazer a prova. Essa proposta tende a reforçar os aspectos excludentes da escola, pois o cenário que imaginamos é de vários alunos de baixo nível socioeconômico sendo desfavorecidos na escolha e na realização da prova, devido às condições locais da oferta. E num contexto de contrarreforma do ensino médio, de debates frequentes perante a abertura de consulta pública no governo (Lula) em transição, entendemos que, embora o ensino médio passe por algumas alterações, o ENEM continuará com a mesma lógica performática e a função de sustentar a reforma do ensino médio e validar a exclusão social pelo mérito do desempenho nas escolas da rede estadual do Piauí.

O que sinalizamos é que, embora o currículo sofra alteração, a política do ENEM permanecerá como uma avaliação de larga escala essencial para a promoção das políticas neoliberais, sobretudo, porque respondem à lógica atual da competição e se adaptam, facilmente, às mudanças educacionais propostas em âmbito nacional e estadual. Isso acontece, porque ela serve para validar os pressupostos da reforma e estreitar a colaboração com o setor privado na elaboração de projetos de mudanças, na ideia de que os resultados de aprendizagem do aluno são reflexos das medidas político-pedagógicas empregadas nas escolas.

Segundo dados do INEP, o Piauí, em 2021, teve um total de 4.288 escolas de educação básica. A rede estadual representa 15,2% dessa oferta, enquanto a maioria pertence à rede

municipal com 73,7%, rede privada 10,5% e, timidamente, a rede federal com 0,5% de escolas. Dessas, apenas 662 escolas ofertaram o ensino médio no respectivo ano. Se observarmos o gráfico 1, percebemos um crescimento no número de escolas da rede pública do estado, nos últimos cinco anos (2017-2021), que ofertam ensino médio tanto nas escolas públicas (acréscimo de 2,5%) quanto privada (acréscimo de 8,9%). Ainda que não represente uma parte significativa na oferta do ensino médio, a rede privada tem cada vez mais ganhado espaço na oferta desse nível de ensino (INEP, 2022).

Gráfico 1- Número de escolas de ensino médio por rede (2017-2022).



Fonte: INEP (2022).

Apesar do crescimento significativo do setor privado, na oferta do ensino médio, no ano de 2021 em comparação com os quatro anos anteriores, a tabela 1 mostra que a rede pública estadual de ensino continua sendo a rede por dependência administrativa que possui a maior quantidade de escolas nos últimos dez anos, tendo no ano de 2022, cerca de 76,7% de escolas, a rede privada 20,2%, a rede federal 3% e a rede municipal 0%.

A tabela 1 evidencia, ainda, um crescimento nas escolas de ensino médio da rede estadual, em detrimento de um decréscimo na rede municipal. Isto, porque a oferta dessa etapa de ensino é prioridade dos estados, enquanto os municípios centralizam sua oferta na educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 1996). O aumento do número de escolas de ensino médio da rede privada entre 2020 e 2021, representa um avanço da abertura política para a privatização, continuada de forma favorável no governo federal de Jair Messias Bolsonaro

(2018-2022) e do governo estadual piauiense de Wellington Barroso de Araújo Dias, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tabela 1 - Número de escolas que ofertam ensino médio por dependência administrativa do Piauí (2012-2022).

Escola por Dependência administrativa					
Ano	Total	Estadual	Privada	Federal	Municipal
2012	661	483	142	14	22
2013	646	477	142	14	13
2014	651	483	149	14	5
2015	642	483	134	20	5
2016	648	489	135	20	4
2017	638	494	123	20	1
2018	651	506	123	20	2
2019	659	511	126	20	2
2020	650	506	122	20	2
2021	662	506	134	20	2
2022	654	502	132	20	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do QEdu (2022).

Boa parte do crescimento da rede pública estadual se deve às escolas de ensino médio de tempo integral, o CETIs, baseado num currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional baseado na Formação Geral, Formação Geral em parceria com a Polícia Militar e Formação Profissional. Sua carga horária total é de 3.960 horas, sendo 1.320 anuais (Piauí, 2021). Em 2022, houve 82 CETIs que ofertaram o ensino médio, sendo 70 exclusivos e 12 de ensino fundamental e médio (Seduc-PI, 2022e).

No que concerne ao número de matrículas, a rede estadual apresenta também um crescimento no decorrer dos anos, registrando 216.952 matrículas, em 2021, do total de 870.888, referentes à educação básica, representando cerca de 25% das matrículas totais, visto que a educação infantil e o ensino fundamental nos anos iniciais, representam a maioria do número de matrículas na rede municipal (INEP, 2022). Além disso, quanto ao tipo de ensino médio ofertado, podemos ver, na tabela 2, a expansão da oferta de ensino médio em outras modalidades de ensino, em especial, para o ensino médio integrado ao técnico.

Tabela 2 - Número de Matrículas, dependência administrativa estadual por Etapas e modalidades de ensino por segmento - Piauí, 2016 a 2020.

Etapas e modalidades de ensino por segmento	2016	2017	2018	2019	2020
Creche	0	0	0	0	0
Pré-Escola	0	0	0	0	0
Ensino Fundamental - anos iniciais	3.282	2.747	2.235	1.966	1.964
Ensino Fundamental - anos finais	42.209	38.377	35.815	33.499	32.062
Ensino Médio	106.686	105.076	98.701	91.813	88.918
Ensino Médio Integrado ou Normal - técnico	14.435	14.860	15.546	16.103	16.370
EJA - Ensino Fundamental	62.375	90.236	99.403	46.893	38.071
EJA – Ensino Médio	27.837	30.486	32.303	30.185	25.996
Educação Profissional - concomitante esubsequente	6.514	17.231	13.367	8.622	12.829
EJA - EF e EM Integrado-técnico	10.601	6.431	4.882	6.919	5.091
Total	273.939	305.444	302.252	236.000	221.301

Fonte: Laboratório de base de dados da UFPR (2022).

Com o crescimento no número de escolas de ensino médio da rede estadual, apresentada na tabela 2, era esperado que as matrículas no ensino fundamental caíssem, enquanto as do ensino médio aumentariam. Entretanto, a tabela 2 mostra que a quantidade de matrículas na rede diminuiu, mesmo o estado tendo sido responsabilizado (Pós-LDB/1996) com a incumbência da oferta do ensino médio como prioridade. Houve uma queda percentual de 16,6% nas matrículas do ensino médio e apenas 11,6% nas matrículas do ensino fundamental completo.

Esse fenômeno atípico faz parte do processo histórico da rede estadual, conforme os estudos de Moura e Moura (2021) e Sousa Neto (2009), os quais evidenciam a redução de matrículas na expansão das escolas da rede estadual nos séculos anteriores (XIX e XX). Esse fato, aparentemente, mostra uma falta de esforço da rede em mudar esse quadro do estado, induzindo à necessidade da criação ou efetivação de políticas de resgate dos jovens que estão fora da escola ou desistiram ao longo do processo escolar.

Em relação ao corpo docente (agentes sociais do estudo), o estado do Piauí registrou, no ano de 2021, o total de 42.881 docentes atuantes na educação básica, dos quais 8.236 atuavam na educação infantil, 27.105 no ensino fundamental, 10.695 no ensino médio, 2.568 na educação profissional técnica de nível médio, 9.148 na educação de jovens e adultos e 26.618 na educação especial; sendo o quinto estado do Nordeste a ter mais professores no âmbito do ensino médio, ficando atrás apenas dos estados da Bahia, Pernambuco, Ceará e Paraíba (INEP, 2021).

Sobre o perfil dos 10.695 docentes do ensino médio regular, em 2021, evidenciamos que a maioria é formada por professores efetivos. Predominantemente, são mulheres (5.527), na faixa etária de 30 a 39 anos, enquanto 5.168 eram homens, também na faixa de 30 a 39 anos. 84,5% dos professores possuem licenciatura e 8,5% não a tinham ainda; essa representação se deve a contratações temporárias, por meio de seletivos que aceitam alunos em formação. A maioria dos professores possui apenas especialização (48,8%) e apenas 9,2% mestrado e doutorado (INEP, 2021). Nesse quesito, os professores do estado possuem uma formação acadêmica que chega, em maior parte, até a especialização, sinalizando para situações conflitantes com a perspectiva de uma formação continuada que tem se estagnado precocemente.

Sobre essas questões, Silva *et al.* (2021), em seus estudos sobre a carreira docente no Piauí entre 1995 e 2018, esclarecem que as alterações na composição da carreira foram no sentido de desvalorização do magistério na rede pública estadual, porque os reajustes não seguiram uma forma linear, prejudicando, inclusive, a isonomia entre classes e níveis, e congelamento de salários. Esses entraves tendem a repercutir na formação continuada dos professores, por não encontrarem valorização da rede quanto à continuidade de seus estudos.

Silva (2018), no entanto, ressalta que a política de formação continuada de professores da rede garante a progressão a cada três anos pela comprovação de conclusão de atualização ou aperfeiçoamento, com no mínimo 120 horas e o afastamento em virtude de Pós-graduação *strictu sensu* aos professores da educação básica, mas que só garantir o afastamento não simboliza a valorização para a formação, devendo ainda garantir o acesso a bolsas de estudos e vagas nos programas de mestrado e doutorado, por meio de parcerias entre a Seduc-PI e as universidades com vagas específicas para os docentes. Para autora, essas transformações da carreira docente, nas primeiras décadas dos anos 2000, são compatíveis com a reforma do Estado neoliberal, ainda que no Piauí a gestão tivesse a cargo do Partido dos Trabalhadores afinado com a classe trabalhadora.

Argumentamos anteriormente, quando tratamos da carreira do magistério no Brasil, que o acesso à pós-graduação *stricto sensu* pelos professores envolve não só a possibilidade de afastamento, mas, também, aspectos como a garantia de bolsas de estudo e de vagas nos programas de pós-graduação. Esses são dois elementos problemáticos na realidade do estado do Piauí, pois a Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI) disponibiliza bolsas apenas para os professores efetivos da UESPI, não havendo registro de qualquer iniciativa como essa pela SEDUC-PI e a pós-graduação *stricto sensu* ainda carece de maior expansão, dado o próprio contexto de oferta do ensino superior no estado (Silva, 2018, p. 238).

A tabela 3, por sua vez, apresenta a evolução temporal do corpo de professores da rede estadual do Piauí entre 2016 e 2020 com base nos tipos de ensino médio ofertados. Para ambas formas de oferta, observa-se uma diminuição no número de professores, principalmente entre os anos de 2018 e 2020, que coincide com a mudança estrutural nos currículos do ensino médio do Brasil decorrente da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que acabam por enxugar a carga horária de algumas disciplinas e diminui a necessidade de alguns professores de determinadas áreas do conhecimento, em especial das Ciências Humanas e Naturais.

Tabela 3 - Número de Docentes que atuam no ensino médio da estadual do Piauí (2016-2020).

Tipo de ensino médio	2016	2017	2018	2019	2020
Ensino Médio	7.937	8.151	8.188	7.803	7.234
Ensino Médio Integrado ou Normal - técnico	1.662	1.446	1.560	1.416	1.361
EJA - Ensino Médio	3.640	4.420	4.697	4.107	3.668
EJA - EF e EM Integrado - técnico	958	671	526	460	430
Total	14.197	14.688	14.971	13.786	12.693

Fonte: Laboratório de base de dados da UFPR (2022).

A fim de caracterizar a qualidade das escolas de ensino médio da rede estadual do Piauí, consideramos por verificar o Ideb da rede ao longo dos anos, pois como o indicador é referência para mensurar a qualidade¹⁷ das escolas, buscamos identificar em que medida a educação, nesse

¹⁷ Existe um debate no campo educacional sobre o uso do Ideb como indicador de qualidade, visto que dimensiona apenas duas variáveis: fluxo e desempenho escolar. O conceito de qualidade utilizado no Ideb se restringe ao nível da aprendizagem, na forma de resultados numéricos e aferido em testes escritos, e à taxa de aprovação/reprovação, ocultando outras variáveis importantes como a cultura organizacional da escola, nível socioeconômico e cultural das famílias, prática docente etc. Assim, o Ideb contribui para mostrar uma parte da realidade das escolas, podendo ser usado para trazer reflexões sobre o fluxo da aprendizagem escolar, mas está aquém de indicar a qualidade dela, pois abre espaço para mecanismos de *expertise* a fim de aumentar a nota da escola no índice (Freitas, 2007).

nível de ensino, refletiu-se no avanço desse indicador de qualidade. A tabela 4 mostra que a rede estadual, por muito tempo, alcançou as metas projetadas, tendo não efetuado isso desde 2017, mesmo que tenha mantido um crescimento importante de 2,3 em 2005, para 4 em 2021.

Tabela 4- Ideb ensino médio da rede estadual do Piauí (2005-2021).

PIAUI	ANO								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Meta	-	2.3	2.4	2.6	2.8	3	3.6	3.8	4.1
Resultado	2.3	2.5	2.7	2.9	3	3.2	3.3	3.7	4
BRASIL									
Meta	3.1	3.2	3.3	3.4	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Resultado	3	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.9

Fonte: INEP (2022).

No Brasil, a rede estadual do Piauí ocupa a nona posição no *ranking* dos melhores índices do país com o Ideb 4 e está entre os quatro melhores índices do Nordeste. Em comparação com a média nacional, percebemos que a rede do estado tem atingido valores próximos a sua meta, visto que o Ideb nacional está aquém dos valores desejados, ainda que tenha crescido lentamente ao longo dos anos. Considerando o Ideb, inferimos que a rede estadual do Piauí, no ensino médio, apresenta importantes resultados para a oferta da educação básica. Contudo, essa etapa de ensino ainda possui uma taxa de distorção idade série de 37,3%, ou seja, a cada 100 estudantes, cerca de 37 estavam com atraso escolar de dois ou anos ou mais em 2021 e taxa de abandono de 5,2%. Sousa (2019) ressalta, ainda, que o ensino médio no estado apresenta problemáticas com relação ao número de escolas e matrículas insuficientes, tendo em vista as políticas de expansão do ensino médio.

Nesse sentido, o ensino médio da rede estadual do Piauí precisa combater problemáticas antigas desse segmento de ensino, relacionadas à oferta, qualidade e permanência do aluno na escola. Garantir que o educando tenha não só o acesso, mas também a qualidade a esse nível de ensino deve ser prioridade na formulação de políticas educacionais condizentes com a realidade da rede.

5.2 A política educacional de ensino médio no Piauí

A LDB/1996 trouxe um novo marco regulatório para o Brasil. Nela o ensino médio se configura como a última etapa da educação básica e assume, segundo Silva, Crosara e Almeida (2021), a opção política de formação geral para o educando, associada ao pleno exercício da cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Com identidade própria, o ensino médio se

insere no campo de abrangência do Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb) que contribuiu para a aquisição de recursos adicionais aos estados, apesar de não significar o aumento do número de matrículas nesse nível de ensino nas escolas públicas (Davies; Alcântara, 2020).

Em virtude da sua adesão à educação básica gratuita e obrigatória, as políticas educacionais para esse segmento da educação convergem para a articulação com as políticas nacionais, porque as políticas estaduais e municipais são também organizadas em regime de colaboração entre os entes federados, ainda que seja responsabilidade dos estados a sua oferta com prioridade.

Em que se pese a autonomia dos estados na formulação de políticas educacionais, tais políticas no estado do Piauí tendem a seguir, fortemente, as propostas das políticas federais e/ou iniciativas privadas na organização e execução de projetos e programas dessas entidades e raras vezes em políticas do próprio estado (Sousa, 2019). As próprias problemáticas do ensino médio com relação à oferta, à expansão e à qualidade, que são, de certo modo, um problema comum dos estados do Brasil, facilita a adesão das políticas federais com sua dotação de recursos para alcançar e desenvolver as propostas do ensino médio.

O quadro da educação pública nos anos 1990, no estado do Piauí, configurado por altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolaridade entre os jovens e condições precárias de trabalho foram propícios para uma emergente reforma educacional alinhada ao cenário nacional. Similarmente, nos anos 2000, houve a eleição do governo estadual (Wellington Dias) e nacional (Lula) do mesmo partido (Partido dos Trabalhadores-PT), os quais embora tenham efetivado políticas de maior inclusão social e democráticas, não romperam (em alguns aspectos) com as políticas educacionais neoliberais, a exemplo das avaliações de larga escala que foram, inclusive, aperfeiçoadas. No estado do Piauí houve, no governo PT, a concretização de descentralizações com parcerias entre instituições de caráter privado e não governamentais (Instituto Natura, UNICEF, Ayrton Senna, ProBem, Comunidade Educativa Cedac), fundamentadas na descentralização de responsabilidades, na execução de políticas públicas educacionais, de processos político-pedagógicos e na estruturação de propostas didático-pedagógicas (Sousa, 2018).

Segue-se que essa arquitetura político-educacional do estado, do início do século XXI, prevalece até os dias atuais pela permanência do PT na governança do Piauí. O principal representante político, desde 2003, tem sido o Wellington Barroso de Araújo Dias, que exerceu quatro mandatos como governador do estado (2003–2006; 2007–2010; 2015–2018; 2019–2022) atuando, fortemente, em outros cargos políticos e, indiretamente, na política do estado;

ainda que não fosse na posição de governador, apoiando, inclusive o governador atual, Rafael Tajra Fonteles (2023–2026), com a coligação vamos juntos pelo Piauí e pelo Brasil (PT, PC do B, MDB, PSD, PSB, PROS, Solidariedade agir PIAUÍ).

Nesse caso, concordamos com o que Sousa (2019) afirma, quando diz que a formação político-partidária do Piauí do século XXI resultou em políticas educacionais marcadas mais por continuidades do que por rupturas, já que as relações políticas educacionais são mantidas pela estrutura de políticas neoliberais focadas na descentralização e parcerias com as entidades privadas na oferta da educação pública, em especial, de ensino médio. Essas políticas dão maior atenção e esforços para os resultados educacionais, emitidos por avaliações de larga escala e se aproximam das políticas educacionais de nível federal, aplicadas no âmbito do estado.

Um exemplo disso, é o Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE-PI), promulgado pela Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015, o qual revela a semelhança entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o PEE-PI, parecendo mais uma repetição do documento nacional com poucas mudanças. Desse modo, através do plano estadual, as políticas de ensino médio devem se pautar pela universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação do número de matrículas desses jovens, que devem estar no ensino médio. Para tanto, as estratégias envolvem parcerias com a União na definição dos currículos e propostas pedagógicas, alinhamento com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e Plano Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), propostas de utilização das avaliações de larga na rede de ensino como subsídio para definição de políticas públicas, atividades desportivas, redimensionamento da oferta do ensino médio em diferentes turnos, oferta da educação em tempo integral, expansão da EJA no ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio etc. (Piauí, 2015b).

Em consonância com as diretrizes do PEE-PI, outro documento regulatório das políticas educacionais para o ensino médio do estado é o Plano Plurianual, instrumento de planejamento governamental que norteia as políticas públicas, por um período de quatro anos, elaborando objetivos, diretrizes setoriais e metas dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário) para o desenvolvimento estadual nas áreas de segurança, saúde, meio ambiente, assistência social, direitos humanos, infraestrutura, desenvolvimento econômico, educação, enfim, das áreas que compõe a política do Estado como um todo.

A metodologia do plano indica o discurso que permeia as políticas educacionais, cuja elaboração do PPA se deu a partir da metodologia de Gestão por Resultados, ou seja, as ações propostas, segundo as diretrizes do plano, se pautam na geração de produtos e/ou serviços a serem entregues, conforme as metas estipuladas. O ambiente que se cria é o mesmo do setor

privado com a implantação de programas, que passam pelo processo de monitoramento e avaliação de desempenho dos projetos. No caso particular da educação, esse modelo de gestão abarca os agentes da escola que se transformam em máquinas de produção de resultados, sendo seus principais indicadores os resultados da avaliação de larga escala, quando o foco é melhorar a qualidade do ensino básico.

No contexto do ensino médio piauiense, os programas/projetos apresentados no quadro 2 visam elevar a oferta da educação profissional técnica de nível médio, ampliar o atendimento da EJA no ensino médio, corrigir o fluxo educacional e garantir educação na idade certa, reduzindo os índices de distorção idade-série, de evasão e de abandono e promover a elevação dos indicadores educacionais (Piauí, 2019).

Quadro 2 – Principais programas/projetos da política de ensino médio do Piauí.

PROGRAMA/ PROJETO	CARACTERÍSTICAS	FOCO	INICIATIVA	PPPs
Política Estadual de Busca Ativa	Estratégias de busca ativa dos alunos com dinâmicas nas ruas, postagens nas redes sociais, carro de som etc.	Atrair os jovens para a escola	Estadual	Não
PACTUE	Repasse de recursos financeiros para manutenção das escolas públicas da rede estadual	Promover a melhoria na qualidade do ensino, por meio de melhorias na infraestrutura física e pedagógica da escola	Estadual	Não
PRONEM e ProBNCC	Apoio técnico, pedagógico e financeiro na implementação do novo ensino médio em consonância com a BNCC	Conduzir o alinhamento dos currículos estaduais com o novo ensino médio e BNCC	Federal	Sim
ProEMI/JF	Seminários e cursos voltados para o novo ensino médio	Orientar a gestão focada em resultados	Federal com incorporação estadual	Sim
Projeto poupança jovem	Incentivo financeiro aos alunos para continuar na escola	Incentivar os alunos a permanecer na escola e melhorar desempenho escolar	Estadual	Sim
Canal Educação	Plataforma de ensino a distância da rede estadual	Facilitar a formação dos agentes e preparação dos alunos para o ENEM à distância	Estadual	Sim
Acelera Seduc	Projetos voltados para ENEM e Saeb, olimpíadas do conhecimento (Avalia mais, Pré-ENEM, Pré-Saeb, Torneio de matemática), educação em tempo integral e educação tecnológica	Preparar os alunos para ENEM e Saeb, expandir a educação em tempo integral e a educação tecnológica	Estadual com incorporação de projetos/programas federais	Sim

Fonte: Banco de dados da pesquisa documental, 2023.

As políticas implementadas buscam elevar o nível de proficiência dos alunos no Ideb, pois ainda que os níveis tenham crescido, “[...] quando comparado aos demais estados

brasileiros, a performance do Piauí permanece sendo comparativamente menor.” (Piauí, 2019, p. 52). Desse modo, conforme o discurso da rede, embora as médias cresçam, ainda não é o suficiente tendo em vista a comparabilidade, fruto da performatividade. O que vale nesse discurso são os resultados em termos comparativos na ideia de replicá-los em diversos contextos como padrão de qualidade.

Para atingir tais objetivos, a política educacional tem-se concretizado na realização de programas e projetos ora específicos do ensino médio, conforme o quadro 2, ora generalizados para a educação básica. De modo geral, os projetos/programas são partes de iniciativas federais ou de parcerias com a iniciativa privada, parcerias público-privadas (PPPs), conforme destaca o quadro 2. A Seduc-PI inclui em suas políticas educacionais para o ensino médio, ainda que em menor quantidades, programas e ações para a incorporação de uma Política Estadual de Busca Ativa de crianças e jovens em idade própria para a educação básica obrigatória e um programa de assistência financeira para a manutenção das escolas.

Sobre a Política Estadual de Busca Ativa de crianças e jovens em idade própria, as escolas da rede estadual que ofertam ensino médio devem, dentre outras tarefas, realizar o recenseamento anual dos jovens em idade adequada escolar e formar equipes para elaborar estratégias para a busca ativa desses jovens. As ações vão desde atividades sociais nas regiões próximas à escola com panfletos e músicas, como a busca nas residências dos jovens para realização de matrículas, contando também com a possibilidade de matrículas por um sistema *online*, confirmada posteriormente na escola (Seduc-PI, 2023a). Os objetivos dessa política, que contribui para o aumento do número de matrículas e resgate do jovem evadido, são:

- I-assegurar o acesso universal das crianças e jovens de 06 (seis) a 17 (dezessete) anos à educação básica obrigatória, compreendendo a educação pré-escolar, o ensino fundamental e o ensino médio;
- II-promover a cooperação entre os Poderes estadual e municipal para garantir a frequência à escola das crianças e jovens que a ela ainda não têm acesso ou que dela se evadiram;
- III-promover a cooperação intersetorial das áreas do Poder Executivo relacionadas com a busca ativa das crianças e jovens, visando a frequência à educação básica obrigatória (Piauí, 2022, p. 1).

Já o Programa de Autonomia, Cooperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí (PACTUE), trata-se de um programa de repasse de recursos financeiros do estado destinados às despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos necessários à infraestrutura física e pedagógica da escola para promover a participação da comunidade e autogestão escolar, mediante o repasse direto para a escola (Piauí, 2020).

Segundo dados da Seduc-PI, foram repassados três milhões de reais, em 2019; 22 milhões, em 2020; e projetado 45 milhões, em 2021, cujos valores por escola variam conforme o número de espaços físicos da escola. Com o PACTUE, as escolas da rede estadual puderam reforçar, em 2020, a impressão do material pedagógico e a estrutura tecnológica das escolas para a transmissão de videoaulas na realização de salas virtuais de ensino (Seduc-PI, 2021).

Dentre os programas federais, cabe destacar o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (PRONEM), instituído pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, em virtude da Lei nº 13.415/2017, Art. 13, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com previsão de repasse de recursos pelo período de 10 anos.

O programa federal foi criado com o objetivo de apoiar as secretarias estaduais de educação na elaboração e execução do Plano de Implementação de novo currículo do ensino médio, orientado pela Base Nacional Comum Curricular — BNCC. A aderência da secretaria estadual se dava pela assinatura do termo de compromisso e garantia o apoio técnico, por meio de assistências técnicas na elaboração, execução, monitoração e avaliação do plano; disponibilização de materiais instrucionais, pedagógicos e de gestão; ferramentas digitais para acompanhamento do plano; e apoio financeiro (Brasil, 2018b).

A Seduc-PI participou do processo de revisão e reelaboração do currículo do ensino médio com uma coordenação específica para esse segmento da educação, a partir do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular — ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o apoio de quatro representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE) (CEE/PI, 2021).

A adesão da secretaria estadual ao PRONEM ocorreu com a participação de 315 escolas da rede estadual, na condição de piloto, as quais elaboraram suas propostas de flexibilização curricular com o intuito de aumentar o nível de aprendizagem e reduzir a evasão escolar, cujas ações foram compartilhadas em seminários regionais. Desse programa, surgiu as iniciativas de mudanças no currículo do Piauí, alinhadas aos parâmetros da reforma do ensino médio, anunciada por lei, em 2017.

Outro programa estadual vinculado ao governo federal e que, atualmente, é desenvolvido pelo Instituto Unibanco, é o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) que foi disseminado como política dos estados que aderiram ao ProEMI, uma política pública do MEC criada com o objetivo de promover o redesenho curricular do ensino médio. Segundo Silva (2018), na criação do ProEMI, já havia a previsão de expansão do programa, visto como recurso de financiamento das propostas curriculares dos estados e de

projetos de instituições privadas parceiras. O intuito é contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do ensino médio com foco na gestão orientada para avanços contínuos, mediante ações estratégicas estruturadas em cinco eixos: governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento, formando o que se denomina de circuito de gestão (Instituto Unibanco, 2023).

O programa na rede estadual do Piauí é constituído sob o encadeamento discursivo da busca da melhoria de aprendizagem, por meio de melhores desempenhos no Ideb e outros indicadores educacionais, a permanência dos alunos na escola e a redução das desigualdades educacionais, por meio de uma gestão voltada para resultados. No seguinte recorte discursivo “Ele nos ajudou a instituir uma rotina de gestão nas escolas, nas gerências regionais e na própria secretaria, otimizando recursos, sempre com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes” a própria secretaria reconhece os benefícios do programa ao mencionar sua contribuição na elevação do Ideb de 2,9 em 2011, para 3,7 em 2019 (Seduc-PI, 2022a). Percebe-se uma rede de influência, marcada por um agente externo para compartilhar ideias e fomentar subjetividades nas formas de gestão da secretaria e gerências regionais com caráter performático.

A parceria com o Instituto Unibanco tem sido fortalecida com a realização de seminários e formações para as equipes da Seduc-PI. Ademais, a empresa tem participado ativamente das discussões sobre o ensino médio, mudanças curriculares, planejamento educacional e definições de metas para educação do estado. Nesse sentido, a parceria-público privada caracteriza a política educacional para o ensino médio do Piauí, tendo o Instituto Unibanco como principal representante dessa articulação entre o público e o privado.

Conforme Sousa (2019), essas parcerias feitas entre o Instituto e a Seduc-PI se desenvolvem, ainda, nas ações desenvolvidas com recursos provenientes de empréstimos com o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) entre elas, destaca-se, o Projeto Poupança Jovem, instituído em 2015, um incentivo educacional para estudantes da rede estadual do ensino médio regular e da EJA que estão nos municípios de extrema pobreza para possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento social, esperando-se a melhoria de desempenho do estudante, redução das taxas de abandono e reprovação e a promoção da inclusão social. O programa se fundamenta nos seguintes objetivos:

I - reduzir as taxas de abandono e reprovação escolar de estudantes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Piauí, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos; II - estimular a frequência regular e estabelecer estratégias - estudante, escola e família - para um melhor processo de ensino-aprendizagem e redução do abandono escolar; III- estimular a participação no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM;

IV - reduzir os índices de vulnerabilidade econômica e social dos jovens (Piauí, art. 2, 2015a).

O BIRD tem atuado fortemente no financiamento da política estadual do Piauí para apoiar o desenvolvimento do estado de forma inclusiva e permanente na educação, saúde, regularização fundiária, meio ambiente e área rural, através do Projeto Piauí: “Pilares de Crescimento e Inclusão Social” com um montante de 120 milhões de reais. Na área de educação, o acordo de empréstimo nº 8.575 BR, está direcionado ao ensino médio com o propósito de diminuir a evasão escolar e melhorar as oportunidades de aprendizagem e incentivos para os educandos. As ações consistem na expansão da rede estadual em todas as modalidades de ensino médio, expansão das escolas de tempo integral, melhoria do ensino à distância, reestabelecimento da avaliação do aluno e incentivos financeiros aos jovens (Piauí, 2018).

Desse acordo, alinharam-se as parcerias entre a Seduc-PI e o setor privado, sendo este o responsável por realizar estudos diagnósticos sobre o ensino médio do estado, objetivando, por exemplo, a migração de matrículas do período noturno para o diurno e a reestruturação das escolas da rede, bem como a elaboração de programas de educação, mediadas por tecnologias a partir do diagnóstico da rede e do mapeamento da demanda territorial (Seduc-PI, 2017).

A parceria com o setor privado continua, no âmbito da oferta da educação a distância, com o Canal Educação, um Programa de Mediação Tecnológica do Piauí, financiado por empréstimos do BIRD, que tem o objetivo de amplificar o ensino à distância da rede estadual, levando a educação às mais diversas regiões, por meio do alinhamento entre ensino e tecnologia.

O Programa está presente em 384 escolas da rede estadual entre a zona urbana e a rural, comunidades quilombolas e presídios, oferecendo educação básica com mediação presencial nas modalidades de ensino médio, regular e profissional, visando o crescimento do índice de escolarização, inclusão social e prosseguimento nos estudos. As aulas são ministradas por professores especializados nas áreas de conhecimento que apresentam as aulas gravadas em estúdio; professores assistentes, responsáveis por acompanhar os alunos na plataforma e durante a transmissão das aulas; e professor presencial, que cuida dos equipamentos ligando-os e realizando atividades presenciais em sala de aula nas escolas (Canal Educação, 2023).

O Programa, nesse contexto, é utilizado para atender aos objetivos da política educacional do Estado na oferta do ensino médio, permitindo que os jovens sem acesso ao ensino regular, devido às condições locais, possam tê-lo por meio de plataformas digitais. Entretanto, o programa também é utilizado para realizar formação com professores e gestores;

seminários voltados para disseminação das experiências e parcerias entre o público e privado; oferta da educação por meio de tecnologias, cursos profissionalizantes — Pronatec e outros — , cursos de extensão universitária em parcerias com as universidades e cursos preparatórios para os exames de certificação de jovens e adultos (Encceja) e para o ensino superior (ENEM).

Tendo em vista a dimensão dos programas e projetos da Seduc-PI para o ensino médio, consideramos, conforme Sousa (2019), que a política de ensino médio para o estado tem sido marcada por influências dos organismos internacionais como o BIRD e de instituições do setor privado, como o Instituto Unibanco.

Nesse contexto, ressaltamos que as políticas educacionais vêm sendo balizadas por um caráter gerencial que tem apostado na eficiência da iniciativa privada, na descentralização das ações e no controle de resultados. Assim, tem-se dividido responsabilidades não apenas na execução, mas igualmente na elaboração de propostas educacionais, possibilitando às instituições de caráter privado o protagonismo na definição de programas e projetos didático-pedagógicos que direcionam a educação pública no estado (Sousa, 2019, p. 340-341).

Além disso, reuniões entre o governo do estado, Seduc-PI e representantes da Fundação Lemman e do Instituto Unibanco corroboram para que as parcerias perdurem na elaboração e execução das políticas estaduais. O seguinte fragmento do discurso evidencia esse fortalecimento das parcerias:

Essas entidades já estão ajudando o Piauí a melhorar a qualidade do ensino e da gestão... ganhar mais proficiência dos nossos alunos... Não tenho dúvida de que com essa parceria... nós alcançaremos a meta de chegar às primeiras posições em todos os rankings e indicadores da nossa educação (Seduc-PI, 2023b).

É um modo de coesão do discurso usado para expor as PPPs como argumento da continuidade da concretização das políticas do estado a fim de fortalecer o ensino integral, profissional e técnico; ampliar o regime de colaboração entre estados e municípios; melhorar a gestão educacional, aumentar os níveis de proficiência dos estudantes nas avaliações de larga e alcançar as melhores posições nos *rankings* educacionais do país (Seduc-PI, 2023b). A exposição nas redes sociais é uma forma particular de construir o discurso, validando as ações de dependência externa da esfera pública com a esfera privada na definição das políticas. O discurso da rede está submetido ao tema dos níveis de proficiência como objetivo primordial e, similarmente, como forma de justificativa para as PPPs, que se estabelecem pela tradição da repetição do discurso nas mídias (comentários, apontamentos e previsões).

Recentemente, março de 2023, foi lançada a política de estado para a educação do governo do Piauí, com o programa “ACELERA SEDUC”, instituído pelo Decreto estadual nº

21.949, de 29 de março de 2023, sob a autoridade discursiva do governador Rafael Tajra Fonteles (PT) e do secretário de educação Francisco Washington Bandeira Santos Filho (Juíz). O programa objetiva trabalhar no direito ao acesso, à permanência e ao avanço da aprendizagem do aluno em três frentes principais: Projeto “Ser integral faz diferença”, “Recomposição da Aprendizagem e “Seduc Tec” (Piauí, 2023a).

O projeto “Recomposição da aprendizagem” visa, segundo o vídeo¹⁸ de lançamento do programa, “reforçar o conhecimento em algumas disciplinas básicas, de forma a elevar o conceito do Piauí no Ideb.” A meta do estado é intensificar a aprendizagem dos alunos no segundo e terceiro ano, nas disciplinas de português e matemática, por meio de estratégias orientadas por 112 professores orientadores, selecionados das escolas com excelentes notas no Ideb do ensino médio. Consiste, nesse enunciado, no processo de replicação de práticas que deram certo em outras escolas, a fim de homogeneizar políticas didático-pedagógicas exitosas em diferentes contextos, já que os próprios agentes gestores (secretário e governador) se inspiraram nas políticas educacionais da Estônia na elaboração e (re)formulação das políticas de educação do Piauí.

[...] No Piauí, nosso foco também é a excelência. Estamos investindo em tecnologia e em várias ações para o fortalecimento da Educação, como o Acelera Seduc, que lançamos recentemente. Com essas iniciativas e aplicando experiências exitosas como a que conhecemos aqui na Estônia, vamos avançar para que nosso Estado tenha o melhor ensino público do país (Seduc-PI, 2023c).

O discurso proferido pelo secretário de educação ao sítio oficial da Seduc-PI evidencia a transnacionalização de políticas educacionais, sobretudo, oriundas de países com modelos educacionais de referência em exames de proficiência internacionais — PISA — referendando a aplicação de políticas globais em cenários nacionais e locais, ainda que social, territorial e economicamente distantes (Ball, 2014). O modo de coesão discursiva com uso do “nosso foco também é excelência” exprime que a política do estado é validada ou se legitima a partir de comparação com outros cenários internacionais. As “experiências exitosas” e “o melhor ensino público do país” são recursos discursivos de coesão que colaboram no enunciado para exprimir a competitividade e o destaque como elementos imprescindíveis para chamar a atenção dos destinatários. Demarcam que o centro da gestão educacional é marcado por processos de *accountability* de resultados, fruto da reforma educacional neoliberal dos anos 1990, cujo foco

¹⁸ O vídeo do lançamento do Programa “ACELERA SEDUC” foi transcrito e reproduzido, um dos seus trechos, na pesquisa; retirado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1P2yC4F7SPyDPVz6-u1rt6j0bFqERgfGr>. Acesso em: jun. 2023.

da aprendizagem são os resultados de proficiência dos estudantes, no âmbito internacional, nacional, estadual e local.

Colabora para essa perspectiva de melhorias de aprendizagem, voltada para os resultados, a aplicação de avaliações diagnósticas, através do projeto “Avalia Mais” para realizar um diagnóstico da rede estadual em relação ao desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática que estão no segundo e terceiro ano. Serão aplicadas, em 2023, 14 avaliações diagnósticas a fim de subsidiar a reformulação e implementação de políticas educacionais que possibilitem a elevação dos índices educacionais do estado. Ademais, o estado implementou, nesse ano, o Pré-Saeb da rede estadual, com aulas presenciais e transmitidas, via Canal Educação, com foco na resolução de questões, a fim de colocar o Piauí no primeiro lugar no Ideb. Outrossim, iniciou o projeto “Torneio de Matemática das Escolas estaduais” para subsidiar o estímulo ao estudo da matemática e a elevação do desempenho na OBMEP e outras avaliações externas.

Diante desse cenário político de projetos e programas direcionados à aprendizagem dos alunos, tendo em vista o crescimento dos indicadores educacionais do estado, compreendemos que a política de ensino médio do Piauí vem sendo permeada pela performatividade na elaboração e execução da política educacional, ao passo que o discurso, frequente, da autoridade discursiva do estado está focada no uso dos temas “resultados de proficiência”, “aumento do Ideb”, “elevação dos indicadores”, “melhoria da aprendizagem nas avaliações externas” e “ser referência em educação no Brasil”, os quais revelam a incorporação da performatividade na formulação das políticas e práticas do estado, pois as palavras, temas e expressões são objetos de representações mentais dos agentes, cuja eficácia do discurso performativo é proporcional à autoridade de quem o enuncia (Bourdieu, 2008a).

Tal política educacional do estado, pautada em resultados, está intimamente alinhada com as políticas de avaliação de larga escala da educação básica, isto porque o foco passa a ser a elevação de índices estaduais e nacionais como o Ideb, os quais têm na sua estrutura avaliações de desempenhos dos alunos como o Saeb e o Sistema de Avaliação Estadual do Piauí (Saepi¹⁹), que têm sido referência para mobilização da rede estadual em melhorias no ensino-aprendizagem e na prestação de contas à sociedade, promovendo mudanças na gestão e práticas pedagógicas para alcance dos resultados (Seduc-PI, 2022b).

¹⁹ O Sistema de Avaliação Estadual do Piauí (Saepi), foi criado em 2011 para avaliar o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática aos concluintes do sexto e nono ano do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio, tornando-se instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada na rede estadual do Piauí para que gestores, professores e equipes pedagógicas intervenham na busca de melhorias nas escolas e sistemas, numa articulação com as políticas de avaliação nacional, em especial do Saeb.

O ENEM, contudo, aparece despreziosamente nos documentos e notícias vinculadas à secretaria estadual na perspectiva de uma avaliação de desempenho da educação básica. Sua força no campo da rede estadual do Piauí se alicerça na perspectiva de um exame de admissão ao ensino superior, visto que a política do ENEM não possui mais índices nacionais nem estaduais, como o Ideb, na definição das escolas de qualidade, cujos resultados de desempenhos, mais relevantes, são as aprovações dos estudantes da rede nas instituições de educação superior. Nesse contexto, visamos apresentar a seguir qual a política estadual de ensino médio em relação ao exame, que configura uma avaliação de larga escala de destaque ao final da educação básica.

5.3 A política do ENEM no estado do Piauí

A política estadual do Piauí em relação ao ENEM, em seus atos discursivos, tem como princípios estruturantes os dispositivos normativos nacionais e estaduais que prezam pela garantia do direito à educação com padrão de qualidade e das finalidades da educação básica. São ordenadas sob o prisma do desenvolvimento integral do estudante como garantia para o exercício da cidadania, para o acesso ao mundo do trabalho e o progresso em estudos posteriores (Brasil, 1988, 1996; Piauí, 1989, 1999).

Assim, considerando as funções do ENEM, no contexto atual, a promoção da qualidade da educação para o ensino médio, implica na efetivação desse último objetivo da educação básica: assegurar que o estudante tenha condições cognitivas, expressas em competências e habilidades, para continuar em estudos posteriores, em especial, no acesso e permanência no ensino de nível superior. À vista disso, a rede estadual do Piauí, em articulação com PNE (2014-2024), propõe no seu plano estadual, PEE-PI (2015-2025), três estratégias relacionadas ao ENEM nas suas políticas educacionais para alcançar a meta de universalizar o atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos e aumentar a taxa de matrículas:

3.15. Utilizar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola;

3.16 Participar de discussões sobre a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do Ensino Médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades

adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.17. Intensificar a mobilização das escolas de ensino médio da rede pública estadual para ampliar a participação dos estudantes no ENEM (Piauí, 2015a, p. 4-5).

As duas primeiras funções citadas nunca tiveram sua efetivação. Isso porque o exame nunca se articulou ao Saeb, sempre seus resultados estiveram separados em seus devidos campos. Contudo, por muito tempo, o ENEM exerceu sua função certificadora no ensino médio, mas não possui mais essa funcionalidade, desde 2017, mesmo ano em que, podemos dizer, deixou de ser utilizado como instrumento de avaliação sistêmica. Acontece que o MEC retirou a divulgação do ENEM por escola pelas distorções interpretativas geradas entre o que representa o desempenho das escolas e o desempenho dos estudantes. A rede estadual, entretanto, ainda fez divulgações dos *rankings*, de forma menos frequente, do desempenho de suas escolas, no ano de 2019, parabenizando professores e alunos em notícias nos seus veículos de comunicação, como o *site* da secretaria de educação (Seduc-PI, 2019). Com isso, percebemos que a prática de fazer o *rankeamento* permaneceu mesmo após as recomendações do MEC, devido à possibilidade de um “habitus profissional” articulado à performatividade.

Já a estratégia de intensificar a mobilização das escolas para incentivar os alunos a fazer o ENEM, caracteriza a política do Estado em relação ao exame. A rede estadual promove campanhas e cursos preparatórios, concretizando, portanto, a política do ENEM como uma política de preparação para o exame, que acontece por meio da aplicação de cursos de Revisão, o Programa Pré-ENEM, cujos objetivos são:

I-Promover anualmente, no mínimo duas vezes, a preparação indistintamente a alunos de ensino médio no território piauiense para o Exame Nacional do ensino médio — ENEM;

II-Constituir alternativas, além do ensino médio regular, para reforçar o conteúdo educacional aos alunos das escolas públicas que prestarão o exame nacional do ensino médio;

III-Oferecer conteúdo de qualidade e material gratuito, presentes no edital do exame do ENEM, aos alunos presentes que prestarão o Exame Nacional do Ensino Médio, bem como todo suporte indispensável na realização das revisões, o que inclui, inclusive, o fornecimento de alimentação e atividades recreativas auxiliares (Alepi, art. 2, 2017).

Nos termos da norma, a política busca incentivar os alunos a participarem do exame, mediante cursos preparatórios, o Pré-ENEM Seduc-PI, que mobiliza uma equipe de professores para ministrar aulas específicas para a avaliação. Ocorrem na forma presencial, com a realização de revisões próximos aos dias de realização do ENEM, na forma de “corujões da vitória”, onde, segundo a Seduc-PI há “aulas interativas e descontraídas” realizadas no período

noturno para o diurno, em um local específico e com transmissão virtual. As aulas transmitidas virtualmente são disponibilizadas por meio do Canal Educação.

A parceria entre a Seduc-PI e o Canal educação permite a realização do Pré-ENEM na estrada. Nessa ação, uma equipe de professores percorre algumas cidades para realizar “aulões” e tirar dúvidas sobre o exame, transmitidas, simultaneamente, por meio de *lives* a alunos da rede pública e privada das escolas de ensino médio e com ações nas penitenciárias para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL).

A implantação desse programa de mediação tecnológica (Canal Educação), segundo o modo de enunciação justificativo da secretaria, tem trazido resultados positivos para a rede estadual com elevação de matrículas no ensino médio e aprovações dos seus estudantes nos vestibulares, ocupando as principais vagas nas universidades públicas do estado (Seduc-PI, 2017). A plataforma conta com simulados e aulas que ficam gravadas para os alunos acessarem em qualquer tempo e lugar, possibilitando, ainda, a interação entre professores e alunos.

Além disso, o Programa (Pré-ENEM Seduc-PI) tem uma proposta de ação que disponibiliza água, informativos, doces e estimulação aos alunos da rede por equipes das Gerências Regionais de Educação (GREs) em postos de acolhimento próximos aos locais de prova, chamado de “Dia E”. O objetivo das ações é incentivar os alunos a realizarem o exame. Outrossim, a Secretaria promove, desde 2016, a entrega de passe livre nos dias de aplicação do exame para os alunos que enfrentam dificuldades de locomoção nesses dias. Já nos municípios do interior a secretaria realiza a logística dos transportes para garantir o deslocamento até os pontos de aplicação das provas (Seduc-PI, 2022c).

Nesse sentido, a política de preparação para o ENEM é subsidiada pela parceria entre empresas e a secretaria estadual, visando ações intensivas que coloquem a rede estadual do Piauí em destaque no número de aprovações e participação dos alunos na realização do exame. O estado tem a pretensão de ser o primeiro em taxa de presença na prova, que em 2022 teve a segunda maior taxa de presença no primeiro dia do exame, 74,9% dos 83.445 inscritos.

Com isso, as ações inerentes à política do estado visam reduzir o número de abstenções dos participantes nos dias da prova e garantir que os alunos tenham excelentes resultados no ENEM. A gestão voltada para resultados implica, nesse sentido, em práticas da rede estadual que pretendem fornecer a estrutura necessária para os alunos poderem alcançar os melhores níveis de proficiência no exame, visto que a realidade educacional do estado se concentra no controle sobre os resultados educacionais. Esse controle, que mais tem a ver com a regulação da rede estadual, opera com o discurso da performatividade e tem a premissa de cultivar um campo de relações focadas em metas e desempenhos. Sobretudo, em evidências que possam ser

replicadas em diversos contextos como referencial de escola, sistema ou rede de ensino de qualidade.

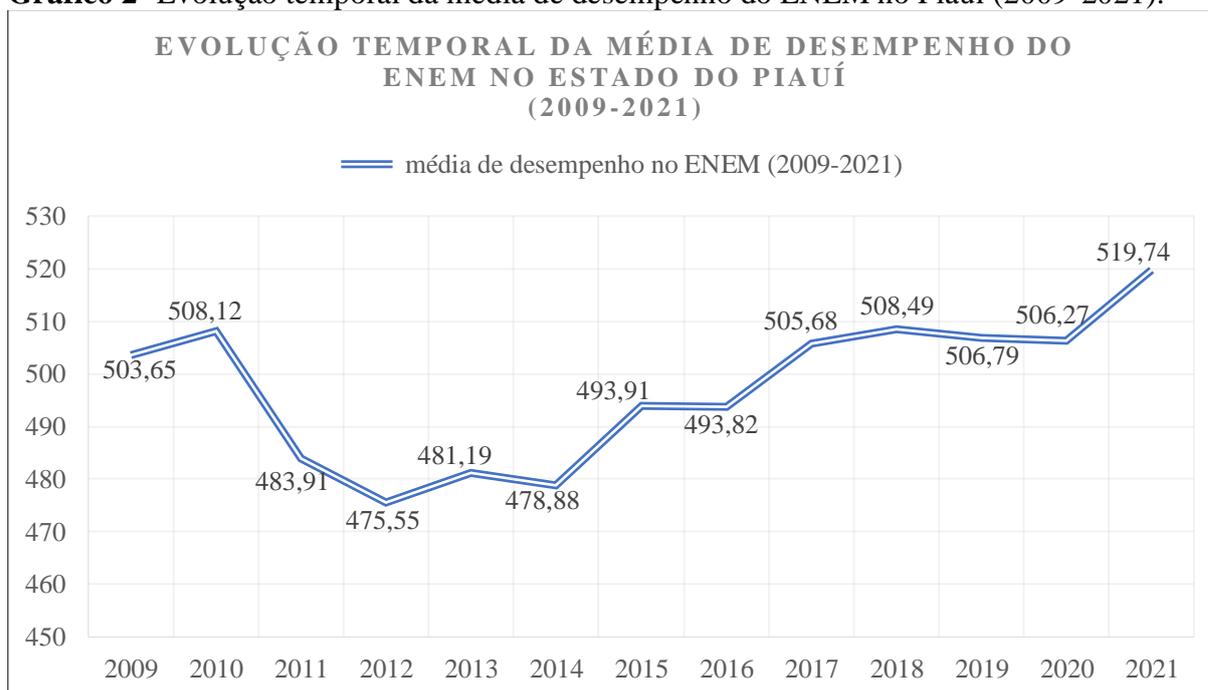
Com relação aos resultados do ENEM no estado do Piauí, percebemos que as médias de desempenho do Piauí, ao longo de 13 anos (2009-2021), no quadro 3, mostram variações na faixa de desempenho dos alunos por área do conhecimento, que em alguns anos cresceram e em outros diminuíram levemente.

Quadro 3- Média de desempenho do ENEM por área de conhecimento no Piauí (2009-2021).

ANO	Média de desempenho no ENEM do estado Piauiense				
	Área do conhecimento				
	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens	Matemática	Redação
2009	480,90	490,93	482,50	473,35	590,58
2010	470,46	528,45	487,03	468,64	586,03
2011	445,80	458,77	500,45	482,65	531,90
2012	454,44	502,48	472,42	472,32	476,09
2013	452,00	505,01	469,99	484,02	494,96
2014	468,71	527,78	489,65	448,81	459,49
2015	465,52	543,54	486,56	447,66	526,27
2016	466,00	514,36	501,44	467,27	520,07
2017	495,51	498,46	489,23	496,15	549,07
2018	475,72	546,22	504,45	512,58	503,50
2019	459,25	485,00	500,28	499,21	590,22
2020	470,66	487,01	500,79	491,66	510,68
2021	473,48	496,33	479,63	581,24	638,56

Fonte: Dados produzidos pelo autor com base nos microdados do INEP (2022).

As áreas de Linguagens, Redação e Ciências Humanas têm as maiores médias registradas, enquanto as áreas das Ciências exatas têm as menores médias obtidas. Tendo em vista esses dados, tornou-se relevante investigar se tais variações estariam associadas a práticas das escolas voltadas para o ENEM e se estas são alocadas a determinados grupos de professores das disciplinas do currículo do ensino médio. Além disso, considerando que a média estadual é calculada pela média aritmética das médias obtidas para cada área avaliada no ENEM, é possível notar uma melhoria do desempenho estadual nos anos de 2014 a 2021. Contudo, isso não é constante, o que pode indicar limites da política de manter um padrão uniforme em toda a rede, uma vez que houve uma queda entre os anos de 2010 e 2012. Alegar que o crescimento das médias se deve somente a mudanças internas da escola é inconsistente, tendo em vista o peso que fatores extraescolares tem no nível de desempenho dos estudantes. Contudo, os dados, apresentados no gráfico 2, apontam para a existência de um trabalho particular das escolas para a elevação da média de desempenho do estado.

Gráfico 2- Evolução temporal da média de desempenho do ENEM no Piauí (2009-2021).

Fonte: Dados produzidos pelo autor com base nos microdados do INEP (2022).

Atualmente (2023), a Seduc-PI reformulou o Pré-ENEM, sendo chamado de “novo Pré-ENEM Seduc”, encaixando-o no pacote de medidas governamentais da incipiente política de estado, o Acelera Seduc. O novo formato do projeto inclui ações de *gameficação*, contendo perguntas recebidas pelo celular, por meio de uma plataforma de acompanhamento do aluno inscrito no exame (plataforma alunos Enem), com *rankings* de desempenho estudantil, cujos alunos recebem premiações pelos níveis de proficiência alcançados e sua posição no *ranking*. Conta, ainda, com revisões presenciais a serem realizadas em todo o estado e apoio de agentes internos nas escolas (agentes ENEM) para a mobilização dos estudantes, a realização das inscrições e a orientação para o ENEM (Seduc-PI, 2022d, 2023d).

O foco, segundo os temas presentes no discurso do governo estadual, é ser referência em educação para o país, obtendo altos índices de resultados nas avaliações de desempenho do estudante, em especial, Ideb e ENEM. Inclui também o fortalecimento da educação em tempo integral e cursos preparatórios para o Ideb e ENEM (Pré-ENEM), que são vistos como os mecanismos que ampliarão os níveis alcançados pelo estado na qualidade educacional. É acelerado, porque “... o Piauí tem pressa na mudança” (Seduc-PI, 2023e). Essa pressa, inclusive, resultou na alteração da meta de escolas de tempo integral de 96 para 200 até o final de 2023, acrescentando a meta para todas as 452 escolas da rede estadual em tempo integral, na divulgação das redes sociais do governador. A justificativa para implementação desse

programa, conforme discurso da rede estadual, está na premissa de que escolas de tempo integral são garantias para maiores níveis de proficiência nos resultados de aprendizagem.

Por isso, a política do programa é considerada um projeto de inclusão universitária criado, desde 2003, como “cursinho popular”, reformulado em 2015 para o “Pré-ENEM Seduc” e reestruturado em 2023 como “novo Pré-ENEM Seduc” com o objetivo de motivar e preparar o aluno da rede estadual para o ENEM “[...] levando-o a competir em igualdade com os demais concorrentes do exame.” (Seduc-PI, 2023e, p. 11). Assume, no modo de enunciação do discurso, a tarefa de estabelecer um campo competitivo igualitário entre os estudantes pela obtenção de um capital cultural escolar específico para a realização do ENEM. Presumimos, portanto, que a rede de ensino cogita reduzir as desigualdades de desempenho com políticas educacionais intraescolares pela preparação treineira para a prova, ao invés de políticas de educação que diminuam as diferenças sociais, econômicas e étnico-raciais.

No estado, o discurso das políticas, programas e projetos caíram na onda do “novo”, porque ganham reformulações ou ajustes, para potencializá-los e dar a “cara do governo ou gestão”, diferenciando-o dos anteriores. Ademais, há uma forte midiaticização para divulgação dos programas e projetos nos meios sociais virtuais, fruto de um habitus particular impulsionado no período de calamidade pública causada em virtude da Covid-19. Com isso, o “novo Pré-ENEM Seduc” foi anunciado, até então, por meio das páginas oficiais da Seduc-PI e replicadas nas redes sociais (*Instagram, Twitter*) do estado. Em declaração, o secretário afirma que: “[...] Vamos aumentar os simulados, as revisões, fortalecer as oficinas para os professores, o reforço escolar no contraturno e o número de avaliações para que os nossos estudantes cheguem no Enem totalmente preparados para a aprovação” (Seduc-PI, 2023d).

Nesse discurso, compreendemos que o “Novo Pré-ENEM Seduc” é um programa de intensificação, ou melhor, de aceleração da preparação dos alunos para o exame. Faz parte, conseqüentemente, da política das escolas que compõem a rede estadual para elevar a taxa de participação de alunos no ENEM, destaque já alcançado antes, e aumentar o número de aprovações dos alunos do Piauí nas universidades brasileiras. Trata-se de um discurso da rede pautado na necessidade de aprovação social nas redes midiáticas do estado, para a execução de políticas públicas com consentimento da sociedade, nas quais os valores vão sendo incorporados na subjetividade dos agentes, por meio da recorrência nas visualizações, campanhas, comentários, curtidas e nos diálogos dos agentes expostos à essa cultura expositiva.

Deixa claro, nesse modo de enunciação discursiva, a intenção de homogeneização das práticas escolares, sobretudo, docentes no campo do ensino médio do estado com práticas treineiras para o ENEM, seguindo a política performativa do estado, balizada por níveis de

proficiência. Ademais, ao utilizar como modo de coesão do discurso o termo “fortalecer a oficinas para os professores” como meta da política, evidencia a proposta de formar professores para treinar os alunos para as avaliações de desempenho. Deixa evidente que se refere a uma prática já recorrente no estado, pois se trata de um fortalecimento da prática de formação da rede.

O governo do estado, buscando aperfeiçoar a política de resultados no Piauí, propôs o Projeto de Lei nº 55, de 7 de agosto de 2023, com o objetivo de instituir uma política de bonificação para os profissionais e estudantes das escolas estaduais, tendo em vista os dispositivos performáticos do estado (ENEM, Ideb, Saepi e olimpíadas). Essa premiação colabora para a efetivação do processo de *accountability* escolar, enquanto um mecanismo importante de operacionalização da performatividade nas políticas educacionais, sobretudo, porque alcançam um valor pecuniário de reconhecimento dos resultados e de incentivo para a adoção de práticas performáticas como atestado dos esforços dos agentes (professores, gestores, coordenadores, supervisores, alunos) nas escolas.

Inferimos, portanto, que as avaliações de larga escala são sustentáculos da política neoliberal por indicarem a necessidade das reformas e avaliar a instituição destas no cenário político estadual do Piauí, em especial do ensino médio na rede estadual de ensino pelo ENEM nas políticas escolares cada vez mais performáticas.

Buscamos ao longo deste capítulo dimensionar o campo social do ensino médio do Piauí, no qual a política do ENEM está inserida, considerando as normas legislativas, o público do ensino médio, a organização e estrutura da rede estadual e a configuração atual da política de educação do estado. Posta essa noção analítica do campo, em nosso estudo, compreendemos que esse campo onde se estabelecem as práticas dos agentes professores é um terreno propício para práticas docentes associadas à performatividade, pois se trata de uma política de resultados repleta de dispositivos como os programas, projetos, planos, currículo e modelo de gestão da educação estadual, sob a autoridade discursiva da Seduc-PI, marcada por elementos discursivos performáticos que definem a relação e o estatuto do enunciador (Seduc-PI) em relação aos seus destinatários (professores, alunos, gestores, coordenadores, pais e sociedade).

A Seduc-PI legitima seu discurso evocando os vocábulos “excelência acadêmica”, a “elevação dos indicadores educacionais”, a “competitividade”, a “melhoria do ensino”, o “protagonismo juvenil”, a “conquista do primeiro lugar em educação”, como elementos coesivos do discurso para validar a competência da rede estadual de ensino, cujo modo de enunciação visa atrair, persuadir, convencer e tornar seus destinatários performáticos com a proposta do “novo”. Assim, diante de um conjunto de problemas educacionais relativo à oferta,

aos níveis de aprendizagem e à estrutura educacional, o discurso do “novo” e da “reforma”, nos termos de Brooke (2012), dissemina-se como estratégia para enfatizar o prestígio e o empreendimento das mudanças pretendidas com as políticas de resultados.

O capítulo, ainda, nos forneceu elementos singulares que demarcam o espaço-tempo do discurso dos agentes que compõem o campo. A dêixis enunciativa por onde se manifesta o discurso do ensino médio no Piauí é o lugar de um estado que cada vez mais aparece como referência em educação no país em indicadores educacionais, Ideb e participação no ENEM, de uma inconstante reforma do currículo em transição, de mudanças na gestão educacional do estado, de uma política educacional mais performática com foco em alcançar as primeiras posições com os resultados de proficiência e de um cenário de exposição midiática em redes sociais para a aprovação social. O lugar e o tempo de quem fala nesse campo não é uma data específica, conforme Maingueneau (2008), mas uma cena e cronologia construídas pelo discurso dos agentes e agências nesse campo.

Nesse aspecto, a política do ENEM tem um papel e um lugar importante como dispositivo pelo qual a performatividade opera no ensino médio do Piauí no sentido de fomentar a busca por resultados e um dos mecanismos para legitimar as reformas educacionais, com base nos níveis de proficiência, à medida que abre margem para um conjunto de dispositivos e sistemas de disposições que se confluenciam em políticas de educação de resultados das avaliações de larga escala.

A análise desse campo, portanto, evidencia que a performatividade, enquanto tecnologia política e cultura coletiva apoiada e sustentada nos documentos e redes sociais do Piauí, tem forte potencial para se inserir no habitus profissional dos professores por todas essas características da política de ensino no campo, assim como o habitus profissional dos professores apresenta predisposição para incorporar a performatividade, devido a um sistema de disposições que encontram eco no campo do ensino médio do estado.

No próximo capítulo, a partir da percepção dos professores sobre as implicações da política do ENEM — política performática — para a prática docente, será analisado esse aspecto da dialética entre o habitus profissional de professores e a performatividade.

6 IMPLICAÇÕES DO ENEM PARA A PRÁTICA DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO ENSINO NO PIAUÍ

Neste capítulo, adentramos no contexto específico das escolas que participaram da pesquisa empírica, a partir dos dados coletados nos documentos institucionais e nas entrevistas. O nosso objetivo foi compreender como os professores das unidades de ensino constituem suas práticas em relação à forma como percebem, interpretam e operacionalizam a política do ENEM, tendo em vista as implicações no e do habitus profissional que se desenvolve no subcampo.

Se no capítulo anterior, o debate teórico nos permitiu compreender o contexto educacional do Piauí a partir da noção de (sub)campo como um espaço social de relações, inclusive, estruturais, na qual se estabelece a política educacional, neste, conjugamos a noção do (sub)campo, do habitus profissional e da performatividade para apreender as práticas e discursos dos agentes professores, no subcampo onde a política do ENEM se materializa, enquanto prática discursiva docente.

Para tanto, consideramos, inicialmente, dimensionar a estrutura objetiva do subcampo das escolas pesquisadas, analisando quem são essas escolas e seus agentes (professores) e qual discurso permeia o contexto das escolas em relação à política do ENEM. Em seguida, tratamos da dimensão subjetiva dos professores analisando as percepções deles sobre o ENEM de modo a obter elementos que revelassem como essa política de avaliação é incorporada no discurso dos agentes. Por fim, evidenciamos as práticas dos professores em relação à política do ENEM, considerando as disposições que engendram práticas discursivas articuladas com esse dispositivo de avaliação e pautadas na noção da performatividade, compreendendo se esta tem se constituída em um dos elementos do habitus profissional.

6.1 O subcampo da rede estadual de ensino médio piauiense na prática discursiva docente das escolas pesquisadas

Segundo Bourdieu (2001, p. 137) o (sub)campo é o lugar da racionalidade, cuja objetivação se manifesta numa dada estrutura social, que encontra “[...] cumplicidade imediata das disposições adquiridas... Tais disposições lhes permitem construir o espaço dos possíveis específicos inscritos no campo [...]”. Desse modo, entendemos que a estrutura social das escolas dialoga com as disposições dos professores e suas práticas relacionadas ao ENEM. Por isso, para compreender como os agentes — professores — agem, é preciso apreender o espaço

social onde as escolas se situam e a política da escola, enquanto disposições que influenciam e configuram as práticas docentes, sobretudo, porque são espaços de produção dos discursos.

Na conjuntura educacional da rede estadual do Piauí, a Escola A²⁰, representa uma das escolas do estado com altos resultados no ENEM ao longo das edições. Essa escola faz parte da região central do estado, a capital, localizada na zona urbana da cidade e é uma escola de tempo integral, portanto, também chamada de Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI), o qual apresenta uma estrutura curricular própria que além de permitir que o aluno passe mais tempo na escola, com uma jornada de nove horas diárias, busca contribuir para a formação integral do estudante, baseada numa proposta multidisciplinar e flexível.

O território socioespacial onde a escola se encontra concentra bons níveis de renda per capita. Para o centro do estado convergem a maioria da população e de capitais, favorecendo o desenvolvimento educacional que coloca a capital como uma das melhores no ensino fundamental e como uma das dez melhores em termos de “qualidade” educacional do país, considerada como o resultado do Ideb no ensino médio, ainda que seja uma das capitais com menor nível socioeconômico dos estados do Brasil.

Desde 1991, O CEMTI (Escola A) já funcionava como escola regular, na forma de Unidade Escolar (UE), ofertando o ensino fundamental aos alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e EJA, tendo sido fechada no ano de 2005 (decisão da Seduc-PI) por haver uma concorrência com outra escola, do mesmo bairro, que ofertava a mesma modalidade de ensino, o que gerava pouca demanda para ambas as escolas. Em 2009, a escola é reaberta como CEMTI, sendo parte do Projeto de Escola de Tempo Integral do governo estadual do Piauí a fim de elevar a qualidade da educação (Piauí, 2008).

Assim, desde sua origem, a Escola A já estava inserida em um espaço-tempo discursivo (dêixis enunciativa) do quase-mercado escolar, disputando por alunos do ensino fundamental em escolas localizadas no mesmo território numa interdependência competitiva (Van Zanten, 2005), cujos efeitos imediatos foram a redução no número de matrículas entre as escolas do mesmo bairro e o fechamento da Escola A, pela falta de demanda. Estas são as implicações mais drásticas do quase-mercado de competição entre as escolas. Contudo, a escola voltou a funcionar ofertando o ensino médio e se inserindo no quase-mercado das escolas estaduais. Ou seja, a Escola A possui uma trajetória histórica de cultura performática no seu sistema de ensino que veio se perpetuando, inclusive, na sua transformação em centro de tempo integral.

²⁰ Para preservar a identidade da escola, optamos por utilizar o termo “Escola A” como acrônimo da Escola de Altos resultados no ENEM.

A escola A possui, atualmente, 337 alunos, sendo 113 em turmas de 1ª série, 111 em turmas de 2ª série e 113 nas turmas de 3ª série. Esses alunos são, em sua maioria, jovens com idade entre 13 e 18 anos, moradores do próprio bairro e proximidades, e de outros municípios com realidades socioeconômicas e culturais diversas. O Índice de Nível Socioeconômico (Inse²¹) da Escola A está classificado como médio-baixo (nível 4), em que os alunos, de modo geral, indicaram que a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e o pai ou a mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

Sobre o perfil de raça dos estudantes do terceiro ano, que entram para o cálculo do ENEM, 55% é parda, 25% branca, 17% preta e 4% amarela, cujos pais possuem ensino médio completo e 53% das mães ensino superior. Além disso, esses alunos (92%) não possuem o hábito de trabalhar fora de casa, dedicando muito tempo para os estudos e transitaram (53%) em escolas públicas e privadas no ensino fundamental (QEdu, 2023). Com isso, percebe-se um perfil acadêmico e social de alunos que agrega para o crescimento dos níveis de proficiência da escola, visto que, embora não possuam elevados níveis de capital econômico, apresentam menor vulnerabilidade socioespacial, por possuírem maior disposição para se dedicar aos estudos, colaborando para a escola atingir bons resultados.

A tabela 5 apresenta os níveis de proficiência da escola A, conforme os dados socioeconômicos dos alunos do terceiro ano que realizaram o ENEM em 2019. Segundo os dados, a posse de maior capital econômico é condição para se obter maiores níveis de proficiência no ENEM, à medida que escolas de excelência reproduzem no seu interior essas relações. Quanto aos níveis de escolaridade dos pais ou responsáveis, segue-se com certa linearidade em relação à posse de capitais culturais familiar como garantia de maiores chances de angariar bons níveis de desempenho do exame, os quais indicam uma transmissão desse capital por meio das relações sociais no âmbito da família. Quanto à ocupação profissional, a Escola A possui alunos com pais (cerca de 70%) que possuem profissões regularizadas que possibilitam aos seus filhos terem condições para procurarem escolas de altos resultados no ENEM, já que a maioria possui transporte próprio para a locomoção, cujo fator espacial não limita a ida à escola. Soma-se a isso a predisposição desses estudantes em passar horas

²¹ O Índice de Nível Socioeconômico — Inse, de acordo com o INEP (2014), é um indicador que mensura as condições socioeconômicas dos alunos a partir do cruzamento dos dados sobre o nível de escolaridade dos pais, posse de bens no domicílio, renda familiar mensal e contratação de serviços pela família. É dividido em cinco escalas: I (até 30), II (30;40), III (40;50), IV (50;60), V (60;70), VI (70;80), VII (acima de 70). O Inse da escola é calculado pela média aritmética simples do Inse dos alunos, apresentado em sete grupos: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto.

estudando em casa sem terem que trabalhar e estudar, pelo fato de seus pais possuírem trabalhos formais e disposição para investir na educação dos filhos.

Tabela 5 – Média de proficiência no ENEM da Escola A segundo dados socioeconômicos de 2019.

Indicador NSE					
MÉDIA DE PROFICIÊNCIA NO ENEM					
Renda familiar	0 Até 998,00	De 998,01 até 1.996	De 1.996,01 até 2.994	De 2.994,01 até 4.990	Acima de 4.490,01
	557	557	581	591,5	598,66
Escolaridade dos pais ou responsáveis	Ensino fundamental anos iniciais completo	Ensino fundamental anos finais completo	Ensino médio	graduação	Pós-graduação
	566	573	563,5	563	583,5
Ocupação dos pais ou responsáveis	atividade do campo agricultura, boia-fria, pescador(a), lenhador...	Empregado doméstico, diarista, vigilante, porteiro, auxiliar administrativo, vendedor...	Trabalho em indústrias, costureira, joalheira, pedreiro, pintor	Professor de educação básica, enfermeiro, policial, gerente, pastor, microempresário	Médico, engenheiro, delegado, professor universitário, advogado, dentista, dono de empresas
	562	566	576,5	565	513

Fonte: ZBS educação (2023).

Os alunos da Escola A, segundo o Projeto Político Pedagógico-PPP (2022-2024), são oriundos de famílias que possuem baixa renda, beneficiados com Auxílio Brasil e ainda outros que ingressam em busca de conseguir acesso às instituições públicas de ensino superior. Essa questão se coaduna com os dados da entrevista que indicam a procura de muitos alunos pela escola, porque sabem que ela possui bons resultados, contribuindo para os estudantes poderem ingressar no ensino superior.

Muitos alunos procuram nossa escola, porque sabem que ela possui bons resultados no ENEM... Nossos alunos, são alunos que já vêm pra escola, porque querem passar no vestibular, no ENEM, fazer um curso superior.... (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Nesse aspecto, a Escola A é uma escola que atrai alunos, até mesmo, de outras regiões (interdependência competitiva), pelo fato de ser considerada uma escola de bons resultados, cujo perfil dos alunos está alinhado ao interesse em obter aprovações nos processos seletivos

para o ingresso nas instituições de ensino superior. Esse fato facilita o trabalho da escola no campo motivacional, pois se seus alunos já possuem uma predisposição para aquilo que pretendem durante o ensino médio, condizente com a proposta de excelência acadêmica da escola, o seu trabalho, para ter um bom número de aprovações, consistirá em ratificar os propósitos que dialogam com a performatividade como uma política da escola, sendo reafirmada pelos estudantes. Ou seja, os próprios alunos incorporam os pressupostos político-pedagógicos da Escola A na constituição da sua subjetividade, o que fortalece e reproduz a estrutura social da escola e da política educacional evidenciada no capítulo anterior (Bourdieu; Passeron, 1992).

Nesses termos, constitui-se, simultaneamente, um ciclo performático de resultados-seletividade-resultados, que fortalece uma política de seletividade para a obtenção de resultados, pois o resultado da escola como foco leva a uma maior seletividade dos alunos pela demanda dos resultados e esta conduz e reproduz, continuamente, a maiores resultados. A escola A é predisposta a ter bons níveis de proficiência, porque nessa competição, para além do fator escola, há um grupo de agentes (alunos, professores, famílias) que compartilham de um consenso sobre a performatividade materializada nos resultados do ENEM, enquanto capital e valor simbólico incorporados no habitus familiar e profissional, como representação simbólica do capital cultural.

Essa dinâmica da concorrência, da meritocracia, da competitividade faz parte de todo processo escolar do CETI em questão, já que a realização de testes seletivos para ingresso no espaço da escola, seja por alunos e/ou professores, é pautada nesses elementos constituintes da performatividade. A equipe gestora e docente da escola A passa por uma seleção organizada pela Seduc-PI em três etapas: aplicação de prova escrita sobre os conhecimentos necessários ao exercício da profissão, análise do currículo e entrevista. Já os alunos se submetem a testes escritos, baseados em língua portuguesa e matemática, para ingressarem na instituição. A justificativa se concentra no fato de “Como a procura por matrícula é muito grande, a escola adotou um instrumental de seleção na forma de teste seletivo com provas de Língua Portuguesa e Matemática para 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio” (Escola A, 2022, p. 31). Essa constante procura, que acaba gerando a disputa por uma vaga na escola, é enunciada por um dos professores:

Olha..., na realidade, a maioria dos alunos que procuram a nossa escola eles já vêm com esse foco né! até porque eles vêm com a referência de que é uma escola com boa aprovação e que tem um trabalho voltado para o ENEM quer queira, quer não... (Entrevista 8 - Professora de História e Coordenadora - Escola A).

Nesse sentido, os resultados da escola no ENEM aparecem como um dos principais fatores para que os alunos da cidade procurem a Escola A, ao invés de outras, visto que os níveis de proficiência no exame são considerados elevados, o que a torna uma escola de destaque para a rede estadual do Piauí e para os jovens que desejam ingressar no ensino superior, por meio de um ensino médio que os preparem para obter excelentes resultados. Assim, no caso da Escola A, tanto ela disputa por alunos, quanto os alunos disputam por uma vaga na escola, visto a oferta ser limitada; logo, aqueles que não atendem ao domínio do capital cultural pretendido, migram para outras escolas da rede, na ecologia de mercado criada (Costa; Koslinsk, 2011; Yair, 1996).

A excelência acadêmica se torna um dos pontos fortes da escola, destacados por sua posição no *ranking* das que obtêm altos níveis de proficiência no ENEM, fortalecida pela divulgação nos diversos veículos de comunicação (redes sociais, *sites* do estado e outros) e reconhecidos (autorreconhecimento institucional) no seu PPP (2022-2024).

Equipe docente qualificada; Participação efetiva dos docentes na proposta de novos projetos, bem como na execução dos mesmos; Bom relacionamento interpessoal; Espírito de liderança; Boa relação entre a comunidade escolar e extraescolar; Forte vínculo dos alunos com a escola; **Alto índice de rendimento nas avaliações externas**; Participação dos educandos nas atividades propostas; Participação dos pais na escola; Dinamismo nas atividades extraclasse; Compromisso e envolvimento do corpo docente nas atividades desenvolvidas; Monitoramento da presença do aluno na escola; Inexistência de evasão escolar (Escola A, 2022, p. 36, grifo nosso).

Esses resultados são representados pelas médias de proficiência da Escola A nas avaliações externas, como ENEM, Saeb e Saepi, sendo as principais avaliações de larga escala do estado piauiense e compõe um dos seus principais objetivos enquanto CETI:

[...] Proporcionar ao aluno a construção de uma base sólida de conhecimentos que lhe permita não só ter um bom desempenho nas avaliações externas como nos Exames Nacionais de Avaliação da Educação Básica (ENEM), Olimpíadas, Jogos escolares, Parlamento Jovem, Senador Jovem, concursos vestibulares e outros, como também um bom aproveitamento dos estudos em nível superior [...] (Escola A, 2022, p. 50-51).

A escola A, portanto, é uma escola que buscar munir seus alunos de conhecimentos (capital cultural) que os preparem para a realização das avaliações externas a fim de alcançarem resultados de desempenho exemplares nos testes aplicados. O foco é que o aluno da Escola A seja um aluno de destaque nessas avaliações e em outros mecanismos que funcionam com a mesma perspectiva, onde o aluno é testado e seu resultado (nível de proficiência) se torna uma

evidência do seu potencial e, por consequência, do trabalho da escola, ou seja, é um capital simbólico, conforme Bourdieu (1989), reconhecido como objeto de disputa no (sub)campo.

Dentre esses mecanismos, a Escola A participa da Olimpíada Brasileira de língua portuguesa, Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), Olimpíada Brasileira de Química (OBQ) e Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA); recebendo, pelo menos uma vez, certificados, medalhas e menção honrosa em suas participações, tendo em vista a melhoria do ensino e a revelação de talentos nas áreas do conhecimento de cada olimpíada.

Além disso, participa de concursos nacionais como o Parlamento jovem, Parlamento juvenil do Mercosul, Concurso literário: faça parte dessa história, Concurso internacional de cartas, Concurso de Redação e Desenho da CGU, Concurso de Redação da DPU e Jogos das Escolas Públicas do Estado do Piauí (JEPEP's) com premiações dos alunos do CETI, pois a Escola A “[...] acredita no potencial produtivo dos mesmos e, acima de tudo, mostra-lhes as oportunidades oriundas de instituições que fazem um trabalho de reconhecimento das aptidões dos que são oriundos das escolas da rede pública de ensino.” (Escola A, 2023, p. 18).

No próprio discurso dos professores, é posta essa prática da escola em preparar os alunos para diversas modalidades de seleção, por meio do ENEM, Saeb, Saepi, olimpíadas, concursos nacionais ou estaduais que visam a divulgação dos melhores resultados dos estudantes e expressam o potencial dos jovens que fazem parte da escola, porque esses dispositivos funcionam como estímulos para os alunos em tornar-se mais produtivos, mais estudiosos e mais preparados para a dinâmica do mercado no mundo social. Essas interpretações podem ser vistas nos fragmentos a seguir:

[...] rapaz, eu acho assim, que a escola, ela faz tudo que ela pode para os alunos terem os melhores resultados nos concursos, no ENEM, nas avaliações... preparando eles já pra esses momentos... a gente tem alunos muito bons que estudam mesmo, passam o dia na escola... e aí tem esses resultados... (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A)

[...] só pra você ter uma ideia... a gente trabalha não só pro ENEM, mas pra concursos, vestibulares da FUVEST, do ITA... nossos alunos são preparados pra tudo... pra eles conseguirem os melhores resultados... (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

[...] nossa escola sempre busca mostrar pros alunos da importância do estudo, a gente possui vários projetos, participa de concursos, olimpíadas, como você vai ver (a professora aponta para o PPP da escola que está nas mãos do pesquisador), então assim, a gente trabalha pra eles terem os melhores resultados não só no ENEM... (Entrevista 8 – Professora de História e Coordenadora — Escola A).

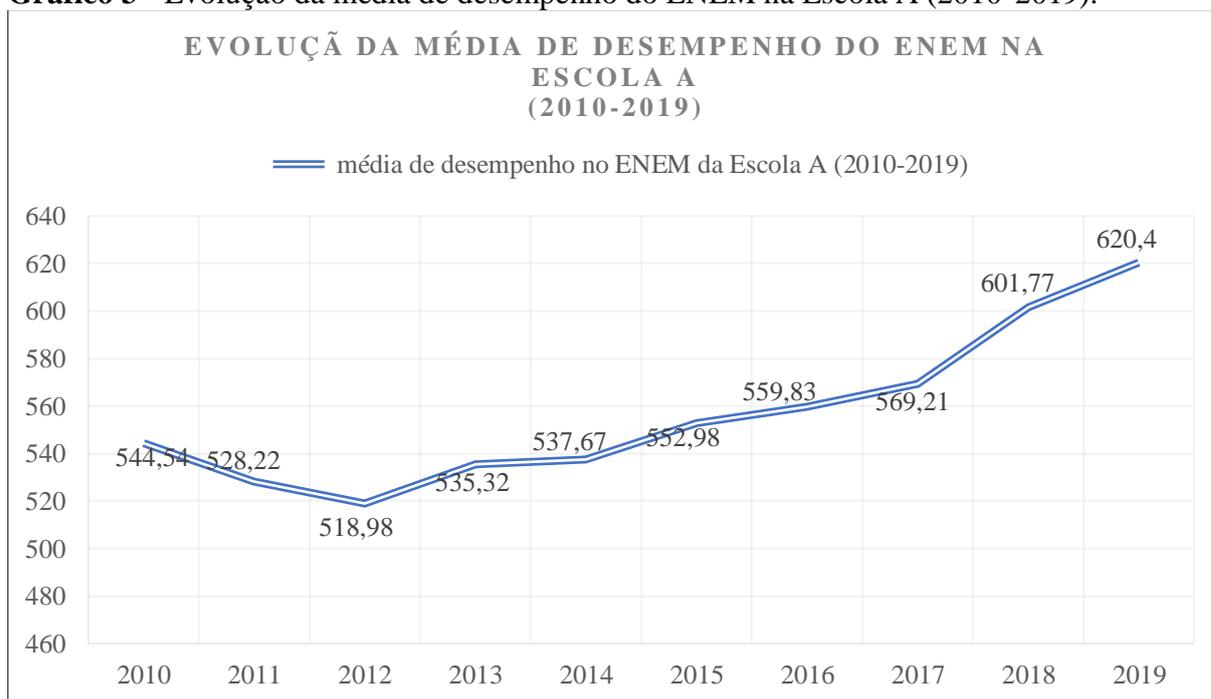
[...] a escola sempre tem projetos voltados para o ENEM, olimpíadas, concursos... são vários projetos voltados pro desenvolvimento dos alunos pra que eles tenham bons desempenhos... (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A)

[...] com relação aos concursos, nós estamos sempre vasculhando aí os concursos nacionais, regionais, local, estadual, pra que os alunos participem, e vez ou outra a gente consegue premiação nesses concursos, a gente até conseguiu um no resultado da DPU que foi nacional, a gente ficou com os três primeiros lugares. (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Pelo que é enunciado, no discurso dos professores, percebemos que o ENEM é apenas um dos dispositivos que opera na promoção da performatividade como lógica da escola, já que vários outros dispositivos como os concursos, vestibulares e olimpíadas engendram práticas escolares direcionadas aos resultados de desempenho dos alunos nesses mecanismos da *performance*, citados por todos os professores entrevistados como uma prática recorrente no âmbito da estrutura do CEMTI, que possui uma política educacional associada ao ser performático no campo educacional como expressão de uma escola de qualidade.

Nessa relação estatutária do discurso, os professores se legitimam enquanto enunciadores corresponsáveis pela aprovação dos alunos, atribuindo a estes o sentido de destinatários propensos à excelência acadêmica almejada pelos docentes. Percebemos essa relação de sentidos a partir das expressões corporais de felicidade, de orgulho, de satisfação e de excitação dada às práticas adotadas em prol da política do ENEM e do sentimento de prazer em relação ao desempenho e aprovação dos alunos. A oralidade marcada por uma comunicação descritiva e enumerativa, ritmo acelerado e entusiasmado, cujas reticências evidenciam uma série de ações dos professores para promover a política performática, leva-os a pensarem sobre o quanto podem dizer do que fazem. Revela, nesse aspecto, uma introjeção da performatividade como valor pedagógico, pois esse sistema de dispositivos elencado funciona como o ato pedagógico em si, pois para mais do que uma representação da performatividade, o discurso manifesta que os resultados, ao invés de serem o produto do ato, têm se tornado a própria prática docente.

Partindo dessas exemplificações, buscamos esses resultados nas avaliações externas a fim de compreender como isso é apresentado nos níveis de proficiência dos alunos da Escola A. No que tange ao ENEM, os resultados apontam para níveis acima da média, posicionando a Escola A como umas melhores escolas do estado do Piauí na avaliação do exame. O gráfico 3 apresenta a evolução da média de desempenho da Escola A no ENEM entre 2010 e 2019.

Gráfico 3 - Evolução da média de desempenho do ENEM na Escola A (2010-2019).

Fonte: Dados produzidos pelo autor com base nos microdados do site ZBS educação (2023).

Os dados do gráfico 3 mostram que a Escola A, desde 2010, possui níveis de proficiência acima da média (maior de 500) e que possuem um constante crescimento de 2012 a 2019, chegando a maior média já registrada pela escola com cerca de 620,4 pontos. Esses resultados convergem para o trabalho que a escola realiza com os alunos em relação à política do ENEM e que também é destacada pela própria Seduc-PI como escola de referência em educação de qualidade para o estado do Piauí, com o ensino focado na preparação para o ENEM. Por conseguinte, em 2023 houve quase 70% no número de aprovações dos alunos do terceiro ano nos cursos de Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Biomedicina, Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Odontologia, Farmácia, Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Licenciaturas, dentre outros, nas universidades públicas e privadas do país.

Em relação ao Ideb do ensino médio, a tabela 6 mostra que a escola entre 2017 e 2019 atingiu o índice de 6,4; contudo em 2021 o resultado caiu para 5,8 não atingindo a meta estipulada. Mas que, vale ressaltar, estão acima das metas e índices alcançados pelo estado e pelo país, mostrando que a escola A é uma escola de bons resultados educacionais com uma realidade que privilegia esses índices que foge dos resultados estaduais e nacionais.

Tabela 6 - Ideb ensino médio da Escola A do estado do Piauí (2017-2021).

ANO	ESCOLA A		PIAUI		BRASIL	
	Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado
2017	-	5.7	3.6	3.3	4.4	3.5
2019	5.0	6.4	3.8	3.7	4.6	3.9
2021	6.1	5.8	4.1	4.0	4.9	3.9

Fonte: QEdu (2023).

No que tange ao Saepi, buscamos apenas os resultados de desempenho dos alunos do terceiro ano, por ser a mesma série que entra para o cálculo das médias de desempenho do ENEM. Convém informar que as escalas de proficiência do Saepi e ENEM se diferem, posto que a régua de pontuação da avaliação de larga escala do estado para o ensino médio varia de 0 a 500, enquanto a do exame varia de 0 a 1000. O quadro 4 traz as médias de proficiência alcançadas pela Escola A no Saepi.

Quadro 4- Médias de proficiência da Escola A no Saepi 3º ANO.

PROFICIÊNCIA MÉDIA NO SAEPI 3º ANO						
	PIAUI		GRE		ESCOLA A	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
2014	239,0	242,6	243,3	246,1	295,6	302,4
2015	239,9	242,6	245,0	247,5	262,7	270,1
2016	240,6	244,0	245,5	251,1	291,0	300,6
2017	241,3	243,3	251,0	248,9	294,0	295,7
2018	248,8	249,0	253,3	255,3	303,6	320,3
2019	250,5	250,6	257,0	255,3	330,8	332,0
2021	256,0	247,0	269,0	257,0	304,0	297,0

Fonte: PPP da Escola A (2022).

A partir do quadro 4, verificamos que o nível de proficiência em língua portuguesa da Escola A cresceu entre 2015 e 2021, saindo de 262,7 para 304, enquanto em matemática esse crescimento contínuo só iniciou no período de 2016 a 2019, caindo no ano de 2021. Ainda assim, as médias da Escola A são maiores que as da GRE e do próprio estado do Piauí. Em termos pedagógicos a proficiência do estado e da GRE não possui tantas diferenças, pois ambas em português estão no padrão de desempenho básico, nível IV (pontuação de 250 a 275) e em matemática a Escola A e a GRE estão no padrão básico (pontuação de 250 até 300), variando apenas no nível, e o estado no nível I, padrão abaixo do básico (até 250). Porém, os resultados da Escola A, em comparação com os do estado e da GRE, vêm chamando a atenção da rede da

Seduc-PI em relação ao CETI dessa localidade que apresenta bons resultados nas avaliações de desempenho de larga escala tanto nacional quanto estadual.

No que diz respeito ao grupo de 17 professores, mais de 90% destes são efetivos na Escola A com jornada de trabalho de 40 horas semanais e apenas dois com jornada de 20 horas semanais, tendo 89% cursos de pós-graduação na área de conhecimento que lecionam. A dedicação exclusiva desses professores na escola, em tempo integral, possibilita uma maior aproximação dos valores e lógica da escola com os valores que constituem a prática dos docentes, ao passarem boa parte do seu tempo inseridos no ambiente escolar, facilitando a absorção da política e projetos da escola, já que os mesmos tendem a tê-la como uma “segunda casa”. Vale ressaltar que, em Bourdieu (2002, 2004a, 2007, 2009), o tempo é uma questão essencial para a formação do habitus no meio social.

Os cinco professores da Escola A, selecionados para as entrevistas, segundo os critérios e disponibilidade para as conversas, são mulheres na faixa etária de 31 a 39 anos que ingressaram no CEMTI por meio de concurso público com jornada de 40 horas semanais, atuando nas três séries do ensino médio, totalizando nove turmas, com faixa salarial entre 3.845,63 a 4.420,55. Apenas uma das professoras (professora de português) não atua nas três séries, por ser professora específica de redação dos alunos da 3ª série. O quadro 5, a seguir, apresenta a formação dessas professoras, tempo de atuação na escola e disciplinas ministradas.

Quadro 5- Dados sociodemográficos das entrevistas da Escola A.

Entrevistadas	Formação	Idade	Tempo de atuação	Disciplinas ministradas
Professora de Física	Lic. Física	31	6 anos	Física e Trilhas
Professora de Química	Lic. Química	38	4 anos	Química
Professora de História	Lic. História	39	10 anos	História e História da arte
Professora de Português	Lic. Letras Português	36	4 anos	Redação, literatura e estudo orientado
Professora de Inglês	Lic. Letras-inglês	39	5 anos	Inglês, Projeto de Vida, Trilhas (currículo <i>cyber+</i> , ciência e tecnologia)

Fonte: Banco de dados da transcrição das entrevistas do autor, 2023.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram ter recursos disponíveis para suas atividades como livro didático, pincel para quadro, *internet*, projetor, quadro acrílico etc., tendo tempo específico para planejamento e reuniões pedagógicas com a direção/coordenação dentro da sua carga horária de trabalho e que não encontram dificuldades nessa questão, pois a escola disponibiliza o tempo e recursos para que essa parte do trabalho docente, de fato, aconteça.

Apenas as professoras de química e português pertencem a entidades científicas/movimento social, voltadas para a saúde mental e LIBRAS, respectivamente.

As professoras da área de Ciências da Natureza — Física e Química — são as únicas professoras que exercem outra profissão além da docência, sendo na área do setor privado com negócios próprios. Esse fato facilita a inserção dos valores do mercado na constituição da subjetividade dessas professoras já acostumadas com a rotina empresarial da concorrência, *marketing*, gestão e oferta de serviços de qualidade. A professora de Química, inclusive, diz querer se dedicar exclusivamente à área holística por estar planejando dedicar mais tempo a essa área da saúde, quando indagada a respeito do exercício da função de gestão/coordenação da escola.

Daqui (apontando para a escola) não, mas eu já fui coordenadora de análises clínicas, outros cursos, mas aqui na escola não. Não pretendo atuar como tal..., na verdade, quero ir pra área holística, total. (Entrevista 7 - Professora de Química — Escola A).

A professora de Física já atuou como coordenadora durante dois anos e a professora de História exerce, atualmente, a função de coordenação, enquanto as demais não exerceram e não têm interesse na função. O receio por parte dessas professoras se deve ao dinamismo do trabalho que foge da regência das aulas e exige um maior esforço para administrar o espaço escolar que envolve funcionários, alunos, familiares, documentação etc., contidos no dito e não dito do discurso (Orlandi, 2009) evidenciados no discurso em comum das professoras de História e Física e subentendidos no não dito das demais professoras.

As professoras de História e Física, que exercem ou já exerceram a função, enunciam as principais diferenças entre a gestão/coordenação e a docência, quando perguntadas sobre o exercício da gestão/coordenação. Enquanto a primeira aponta as dificuldades, ressaltando também os aprendizados, pois a mesma ainda exerce a função, a segunda mostra maior segurança no exercício do ser professora, expressando pela linguagem corporal a preferência pela sala de aula do que pela coordenação/gestão.

Já e tem diferença (risos) assim, a parte da coordenação pedagógica, como você trabalha direto com o corpo de professores é... traz, de certa forma, uma maior responsabilidade, porque você já não fica aí mais só no rol da sua sala de aula né! com o seu componente curricular, ou no máximo trabalhando de forma interdisciplinar e aí você tem que dar suporte pra um todo né! então assim, assumir uma coordenação pedagógica foi desafiador, mas foi para mim interessante porque me tirava da minha zona de conforto, inclusive, me colocava para estudar temáticas que, até então, não era muito interessante né! era muito focada na história e depois

tive que focar na docência, no pedagógico como um todo. (Entrevista 8 – Professora de História e Coordenadora — Escola A).

Já, eu passei dois anos, eu voltei agora para sala de aula né! no período de pandemia até o ano passado eu estava na coordenação... A diferença entre estar na coordenação e estar como professora é... (pausa), rapaz eu acho que assim (risos) você ser coordenador, gestor de uma escola de tempo integral é algo dinâmico. Você tá aqui acontece uma situação, o pai chega, você tá fazendo uma coisa, aí tem que parar para fazer outra, então... aqui (se referindo a sala dos professores) eu sei que tenho que dar minha aula, eu sei quais as turmas que eu vou entrar, eu sei que eu tenho que fazer prova, então eu tenho mais essa questão da minha rotina de planejamento, entendeu? (Entrevista 6 – Professora de Física — Escola A).

Na entrevista com as professoras da área de Linguagens de português e inglês, percebe-se pelo dito e não dito, enunciado no discurso transcrito e gestos como balançar da cabeça ou os risos, no modo de enunciação, que tais professoras veem a coordenação como uma função distante dos seus propósitos formativos, cujas reticências apontam para aquilo expresso pelas professoras que já exerceram a função; aquilo que elas não vivenciaram, mas que por passarem muito tempo na escola, em convívio com as outras professoras, tenham captado das dificuldades compartilhadas, deixando nas entrelinhas subentendido essas questões coletivas de formação da sua subjetividade (Orlandi, 2009).

[...] Não... e não pretendo atuar como tal... (risos). (Entrevista 9 - Professora de Português — Escola A).

[...] Não. Não pretendo atuar como coordenadora ou gestora... (professora balança a cabeça continuamente e encerra a fala). (Entrevista 10 — Professora de Inglês — Escola A)

Ainda que as professoras tenham diferentes formações e experiências, todas reconhecem o trabalho da escola, numa relação positiva do estatuto discursivo entre professores e gestores, caracterizado por discursos da coletividade do trabalho. Não veem a gestão como algo negativo, pelo contrário, percebem-na como um trabalho coletivo, facilitando a incorporação da lógica da política exercida na escola, a qual é apresentada pela equipe gestora/coordenadora da Escola A e é exercida pelos docentes que buscam contribuir com a lógica performativa do CEMTI em ter alunos de destaque nos resultados avaliativos.

Desse panorama, inferimos que existe uma imagem de excelência compartilhada pelos agentes professores, gestores, alunos, pais e mídias sociais, tornando-se, um fator indireto de promoção da qualidade da escola A (Nogueira; Lacerda, 2014), que favorece a disseminação de informações sobre as práticas e política da escola em relação à sua posição no quase-mercado educacional do estado. Por conseguinte, o mecanismo do quase-mercado leva a escola de altos resultados no ENEM a realizar práticas que atraiam alunos e/ou pais e profissionais (clientes

ou consumidores eficazes), os quais representam um acréscimo de valor menos custoso à instituição, direcionando-a para a sobrevivência ou reprodução no quase-mercado (Ball, 1995).

Por sua vez, a Escola B²² representa uma escola de ensino médio da rede estadual do Piauí com baixos resultados no ENEM ao longo das edições. Ela está localizada em região interior do estado com baixo índice de desenvolvimento econômico, poucos habitantes (menos de 5.000), cujo município depende de outros municípios vizinhos para ofertar determinados bens e serviços à população. A Escola B está localizada na zona urbana da cidade, num bairro adjacente ao centro, sendo uma escola da rede classificada como Unidade Escolar (UE), com estrutura curricular diferente da Escola A de tempo integral, funcionando em turno parcial com cerca de cinco horas de trabalho escolar.

A escola B iniciou sua atividade no ano de 2002, recebendo influências políticas na sua administração, cujo prédio inicial foi cedido pelo representante da cidade para que pudesse haver as atividades escolares do ensino médio, mesmo sem ser prioridade do município a sua oferta. Após estudos constatando as necessidades educacionais da cidade, cujos jovens ao término do ensino fundamental ficavam evadidos por não ter uma escola de ensino médio, foi inaugurado, em 2012, o espaço próprio da escola com recursos para atender a cerca de 200 alunos por turno. A estrutura física da escola é parcialmente adaptada, porque não possui rampas, salas com recursos multifuncionais, nem professores com qualificação profissional para atender a alunos com deficiência.

Atualmente, a UE oferta o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional Integrado (Técnicos em Administração e Comércio) implantados gradativamente, iniciando com a 1ª série, no turno diurno. No turno noturno, a escola oferece a EJA de nível Médio na modalidade integrada à qualificação profissional nos seguintes cursos: Técnico em Informática Básica (VI etapa) e cursos de Cuidador de Idoso e Brigadista Civil (VII etapa ofertados pelo Canal Educação). Desde 2017, a escola iniciou a oferta dos cursos técnicos subsequente na área de Vendas e Administração para os alunos da 1ª e 2ª série do ensino médio regular. A escola também conta com a participação do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico Pronatec/Novos caminhos com a oferta do curso técnico em Informática com carga horária de 1.320 horas, divididas em 04 módulos.

A escola B atende, atualmente, cerca de 102 jovens oriundos de famílias de baixa renda, cuja principal fonte de sobrevivência é a agricultura familiar, como plantação de milho, feijão, arroz, hortas e criação de animais em pequena escala para consumo próprio e vendedores

²² Para preservar a identidade da escola, optamos por utilizar o termo “Escola B” como acrônimo da Escola com Baixos resultados no ENEM.

ambulantes como sacoleiras, que representam grandes empresas como Boticário, Natura, Mary Kay e Avon. Além disso, muitas famílias sobrevivem da renda, resultante da prestação de serviços temporários para a prefeitura, cujas questões político-partidárias são, fortemente, motivo para essas contratações.

O Inse da UE é considerado baixo (nível II) no qual os alunos, de modo geral, indicaram a renda familiar mensal de até um salário mínimo e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo, ou estão cursando esse nível de ensino. Sobre o perfil de raça dos alunos do terceiro ano, 61% é parda, 19% branca, 10% preta e 3% indígena. Além disso, 97% desses alunos só estudaram em escolas públicas, 37% já reprovaram e não dedicam muito tempo para estudos fora do ambiente escolar (QEDu, 2023). A maior vulnerabilidade socioespacial dos alunos da Escola B e do seu respectivo território converge para que o estabelecimento de ensino apresente menores níveis de desempenho no ENEM, pois a escola e os alunos têm outras preocupações, além do fato de ser a única escola de ensino médio da cidade e não possuir critérios de seleção dos estudantes (Alves *et al.*, 2015; Costa; Koslinsk, 2011).

A tabela 7 apresenta os níveis de proficiência da Escola B, conforme os dados socioeconômicos dos alunos do terceiro ano que fizeram o ENEM em 2019.

Tabela 7 – Média de proficiência no ENEM da Escola B segundo dados socioeconômicos de 2019.

Indicador NSE					
MÉDIA DE PROFICIÊNCIA NO ENEM					
Renda familiar	0	Até 998,01	De 998,01 até 1.497	De 1.497,01 até 1996	De 1.996,01 até 2.495
	425	437	476	591,5	424
Escolaridade dos pais ou responsáveis	Nunca estudou	Ensino fundamental anos iniciais completo	Ensino fundamental anos finais completo	Ensino médio	graduação
	413	451,5	450,5	563,5	465
Ocupação dos pais ou responsáveis	atividade do campo, lavrador, agricultura, boia-fria, pescador(a), lenhador, criador de animais...	Empregado doméstico, diarista, cuidador de idoso, babá, porteiro, faxineiro, carteiro, vendedor...	Trabalho em indústrias, costureira, joalheira, pedreiro, pintor. Cozinheiro industrial	Professor de educação básica, enfermeiro, policial, gerente, pastor, microempresário	Médico, engenheiro, delegado, professor universitário, advogado, dentista, dono de empresas
	436	467	460	435	-

Fonte: ZBS educação (2023).

Os dados da tabela 7 evidenciam que a renda familiar dos estudantes possui correlação com os níveis de desempenho alcançados pela linearidade crescente das médias de proficiência, conforme a posse de maior capital econômico familiar. Contudo, 4,55%, que representa um aluno, com maior nível de renda da Escola de menor resultado apresenta uma divergência a esse movimento linear, pois apresenta média de proficiência menor do que os com baixo poder econômico, indicando que outros fatores para além do capital econômico determinam os resultados (Bourdieu, 2007). Nessa escola de menor resultados, com menor nível socioeconômico, os alunos pertencentes às famílias que trabalham no campo com agricultura familiar (63,44%) e com menor nível de escolaridade apresentam menores níveis de proficiência no interior da escola, corroborando para o que Bourdieu chama de os excluídos do interior.

Nesse contexto socioespacial e temporal de construção discursiva da Escola B, apreendemos que a UE já se instituiu em condições objetivas desiguais e precárias em função do seu próprio campo social e que, portanto, a dêixis enunciativa (espaço-tempo do discurso) provém de um movimento de luta por espaço e por resultados, formado por um grupo de escolas do país carentes de recursos e estruturas para garantir o atendimento escolar de qualidade, cujos resultados em avaliações de larga escala delimitam uma cena e cronologia de esquecimento dessa escola num sistema educacional performático (Maingueneau, 2008).

A realidade da Escola B contrasta com a da Escola A. Nela os alunos têm a escola como a única opção da cidade para estudar e veem apenas como uma das obrigações enquanto não atingem a maior idade, pois segundo dados da entrevista com a professora gestora, muitos alunos sequer pensam em continuar seus estudos e têm pouca atenção na escola.

Os alunos daqui eles não têm muito interesse..., muitos chegam aqui e fazem é dizer “que não precisam estudar (professora demonstra sensação de tristeza), porque tem gente que nem estudou e vive bem (professora cita os casos de pessoas de cidades próximas que eles citam como exemplos)” ... muitos deles preferem passar o dia em cima de cavalo do que vir pra escola... logo também, eles vêm de famílias que não tiveram tanta continuidade nos estudos... A nossa escola, infelizmente, não tem muitos bons resultados... (Entrevista 11 — Professora Gestora — Escola B)

A partir do discurso da professora gestora, identificamos o peso que o capital cultural tem na formação dos estudantes, porque os mesmos reproduzem aspectos da trajetória escolar de seus familiares (Bourdieu, 1979) que, na época, não tinham tantas oportunidades e quase não concluíam o ensino fundamental. Assim, a escola B possui uma tarefa mais difícil e complexa que a Escola A, pois enquanto nesta os alunos procuram a escola e por ela são selecionados, naquela os alunos sequer possuem tanto interesse em estudar, cabendo a essa UE

realizar um trabalho especial de combate à evasão dos alunos para despertar o interesse deles e possibilitar as transformações sociais cabíveis a eles.

Contudo, essa realidade social não faz com que a escola ignore os resultados de desempenho dos alunos em avaliações de larga escala, como se observa quando a professora gestora usa o advérbio “infelizmente”, referindo-se aos resultados da escola no ENEM. A professora transmite no seu discurso a sensação de tristeza pelos resultados da escola e pelos pensamentos dos alunos em não valorizar tanto a educação para a sua formação. Isso, portanto, faz com que a escola tenha maiores dificuldades em atingir bons resultados, pois também essa questão, de busca por melhores resultados nas avaliações de larga escala, faz parte da política da escola a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes e intensificar ações e estratégias para eles, tendo como metas:

Oferecer um ensino de qualidade; Melhorar os índices nas provas externas (SAEB, SAEPI, ENEM); Preparar o estudante para o ingresso ao Ensino Superior; Desenvolver estratégias de acompanhamento da aprendizagem do educando e do desempenho dos profissionais da escola; Promover o trabalho em equipe na escola; Melhorar a infraestrutura física da escola; Garantir o cumprimento da carga horária prevista na legislação; e Ampliar a formação continuada dos professores (Escola B, 2022, p. 18-19, grifo nosso).

Três dessas metas estão pautadas na oferta de um ensino médio de qualidade, compreendido como melhorias nos níveis de proficiência da escola nas principais avaliações de larga escala do estado do Piauí — Saeb, Saepi e ENEM — e no preparo desses alunos para terem condições de serem aprovados nos processos de seleção para o ensino superior. Trata-se, portanto, da performatividade no documento político pedagógico da Escola B, que apesar das condições histórico-sociais do seu espaço social, incorporam no texto da política os sentidos da performatividade no trabalho da escola.

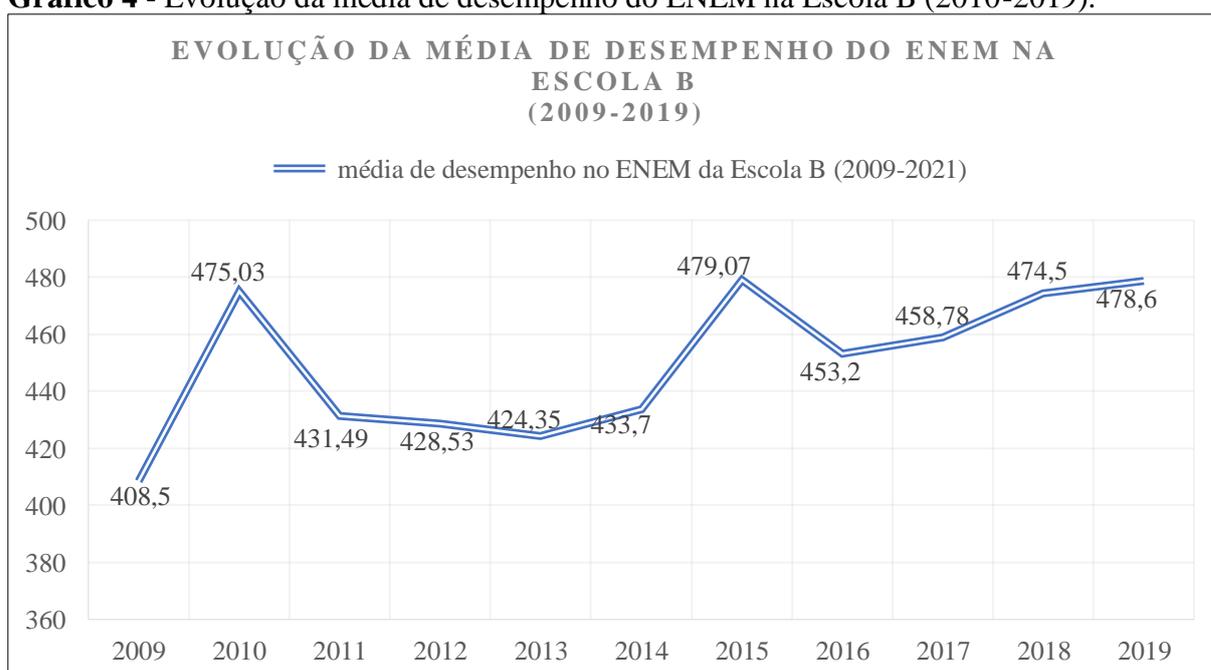
De tal modo, a escola B está determinada por uma política de resultados que deve perseguir e tem olhado mais para as metas do que para a sua própria realidade social. Encontra-se embutida num dilema entre as direções político-ideológicas da política do ENEM, quando ela precisa se comparar e compartilhar dos valores da política, e as condições objetivas do seu campo social. Assim, a escola fica estagnada no desempenho da sua função social, porque não consegue dar conta de atender as exigências da performatividade nem do seu contexto social. Ao mesmo tempo que a escola propõe um currículo olhando para sua realidade, pensado a partir de um ideal subjetivo para pobres de que a oferta de cursos profissionalizantes favorece os menos desfavorecidos para entrar no mercado de trabalho, ela também busca resultados por

meio de um currículo que ela nem tem para isso, conforme exposto no discurso dos professores e do documento institucional (PPP).

Compreendemos, portanto, que esse dilema é expressão de um conflito que a política do ENEM estabelece quando se confrontam a política de resultados idealizada, o campo social real e o campo social idealizado de disputa, na perspectiva de um capital cultural imaginado para os alunos, distantes da sua posição social e, conseqüentemente, do capital social a eles oportunizados, tendo em vista a rede de relações familiares e escolares formada. O discurso dos professores e da escola se coaduna com o discurso da política de ensino médio, tratada no capítulo anterior, revestido de sentidos que colocam a cultura dos resultados como uma cultura legítima, cujas sensações, sentimentos, gestos, compartilhamentos, reconhecimentos e vocabulários, constituem-se no capital social e cultural, revestidos de percepções socialmente aceitáveis da seleção e competição como atreladas ao mérito do indivíduo e não às condições objetivas do campo social (Bourdieu, 1980, 2007).

Os resultados da Escola B, no ENEM, evidenciam que a escola ainda não tem conseguido bons resultados, tendo notas de proficiência abaixo de 500, e decrescido, pelo menos, cinco vezes durante o decurso dos anos, mesmo que a política da escola valorize esses resultados e procure prepará-los para o exame. Porém, ela obteve um leve crescimento nas médias de desempenho entre os anos 2016 a 2019. O gráfico 4 apresenta esses resultados no decurso do tempo.

Gráfico 4 - Evolução da média de desempenho do ENEM na Escola B (2010-2019).



Fonte: Dados produzidos pelo autor com base nos microdados do site ZBS educação (2023).

Em relação ao Ideb, a tabela 8 mostra que a escola B possui índices abaixo da média estadual e no ano de 2021 igualou com a média nacional em 3.9. Como em 2017 a escola não possuía alunos suficientes para efetivar o cálculo do Ideb, não foi possível gerar uma meta a ser alcançada em 2019. A escola ainda projetou metas ousadas para os anos posteriores: 2023, meta 4.5; 2025, meta 5.5; 2027, meta 6.0.

Tabela 8 - Ideb ensino médio da Escola B do estado do Piauí (2017-2021).

ANO	ESCOLA B		PIAUI		BRASIL	
	Meta	Resultado	Meta	Resultado	Meta	Resultado
2017	-	-	3.6	3.3	4.4	3.5
2019	0	3.6	3.8	3.7	4.6	3.9
2021	3.8	3.9	4.1	4.0	4.9	3.9

Fonte: QEdu (2023).

Segundo o PPP da escola “[...] esses indicadores traduzem o esforço pela melhoria dos processos de ensinar e aprender, envolvendo a implementação de diversas metodologias para atender as necessidades educacionais de seus alunos [...]” (Escola B, 2022, p. 14). Por isso, a escola traçou metas superiores aos resultados já alcançados a fim de desenvolver ações voltadas para a elevação do Ideb da escola. Essas metas dialogam com política atual da Seduc-PI que visa melhorar os índices do Ideb e colocar o estado como referencial de qualidade em educação para o Brasil.

Nesse recorte discursivo documental, podemos predizer que os resultados de desempenho dos alunos são a “tradução” do trabalho educacional, do esforço docente, ou seja, a própria escola, ainda que em conflito entre o ideal performático e o real social. Assume, nesse sistema de restrições do discurso, que o sentido da prática pedagógica é reduzido a indicadores ou níveis numéricos do processo escolar. A função da escola é dar resultados como representação do esforço das práticas adotadas, pois no encadeamento do discurso a conjunção “para”, como modo de coesão, indica que a finalidade é atender as necessidades dos alunos, entendida como a melhoria dos indicadores e silencia, portanto, a função social da escola para dar prestígio aos níveis de proficiência. No que concerne ao Saepi não tivemos acesso aos resultados.

A equipe docente, mobilizada para atuar diretamente com as políticas da escola, é formada por 16 professores, dos quais dois são coordenadores e um o gestor. Desses, apenas 55% são efetivos, resultando em uma maior rotatividade dos professores na escola, porque ingressam como celetistas do estado. Cerca de 58% dos professores possuem especialização e

exercem trabalho com jornada de 20 horas semanais, típico dos processos seletivos do estado para o Piauí.

Os seis professores selecionados para a entrevista são três homens e três mulheres com faixa etária entre 31 e 54 anos, sendo dois celetistas (dentre eles, uma professora coordenadora) e quatro professores efetivos, (dentre eles uma professora gestora e uma coordenadora da EJA) com quatro deles tendo jornada de trabalho de 20 horas semanais e dois deles de 40 horas semanais (ambos são efetivos). Os professores com jornada de 20 horas semanais trabalham em mais de uma escola e apenas o professor de Física efetivo com jornada de 40 horas trabalha em outra escola além dessa. Outrossim, a faixa salarial varia de 2.210,27 reais até 4.420,55. Cabe ressaltar que segundo os professores celetistas o seu pagamento não chega ao total do piso, recebendo, em média, 1.400 reais.

Essas condições objetivas do trabalho docente tendem a recair na forma como esses professores vão trabalhar na escola, visto que se os mesmos não possuem um bom salário, eles terão que trabalhar em outras escolas ou exercer outras atividades profissionais para poder complementar sua renda familiar. Nessa escola, o que se evidencia é um mecanismo de reprodução social, de uma escola pobre para pobre que reproduz as condições sociais de desigualdades, porque o professor é arranjado conforme as necessidades curriculares, ainda que não seja da sua área de conhecimento, os alunos não são atraídos ou disputados pelos professores, ou escola e não há uma política efetiva de melhoria dessas condições objetivas.

Hipoteticamente, era esperado que as escolas com alunos de baixo nível socioeconômico, condições de infraestrutura precárias, professores menos selecionados e com menores resultados no ENEM recebessem mais atenção, mais verbas e políticas diferenciadas da rede, mas ocorre o oposto, porque as ações da política vão ao encontro das realidades sociais e educacionais já existentes. Prevalece, no entanto, o fortalecimento do sistema, por meio de políticas e ideologias que camuflam as reais necessidades educacionais e favorecem, na performatividade, as escolas dominantes (com bons resultados e condições sociais) da Seduc-PI (Bourdieu, 1992, 2004a).

Dos seis entrevistados, quatro trabalham em duas ou três escolas, enquanto duas somente na escola, estas são as professoras coordenadora e gestora. A seguir, mostra-se o quadro 6 com alguns dados sociodemográficos dos seis professores.

Quadro 6- Dados sociodemográficos das entrevistas da Escola B.

Entrevistados	Formação	Idade	Tempo de atuação	Disciplinas ministradas
Professor de Física (40h)	Lic. Física	34	12 anos	Física, Matemática e Trilha de aprofundamento de Química
Professor de Português (20h)	Lic. Letras português	54	5 anos	Português (Gramática, Redação, Literatura), Eletiva e Projeto de Vida.
Professor de Português EJA (20h)	Lic. Letras Português	50	6 anos	Português, Sociologia, Filosofia, Projeto de Vida
Professora de matemática Coordenadora da EJA (20h)	Lic. Matemática	52	16 anos	Matemática e sociologia
Professora coordenadora (20h)	Lic. Física	31	6 anos	Sociologia, Filosofia, Física, Geografia, História
Professora gestora (40h)	Lic. Química	44	+10 anos	Química e Biologia

Fonte: Banco de dados da transcrição das entrevistas do autor, 2023.

Com base no quadro 6, percebemos que os professores da Escola B possuem uma realidade semelhante ao observado nos estudos de Mesquita (2018), porque ministram mais de uma disciplina na sua atuação, desde aquelas correlatas a sua área até as distantes delas, devido à falta de professores formados em algumas áreas, sobretudo humanas, com baixos salários, cujo tempo para planejamento fica comprometido pela necessidade de atuar em outras escolas.

Nós temos tempo pra planejamento, só que é difícil... é como eu te falei, eu trabalho em três escolas pra poder arcar com as despesas... aí só sobram os finais de semana, mas a gente faz né! ... (Entrevista 4 - Professor de Português EJA - Escola B).

É... dentro da minha carga horária eu não tenho esse tempo pra planejamento... são 20h de aulas, porque sou celetista..., mas sempre faço meus planejamentos no tempo que encontro fora da escola... (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

Assim, fora os professores efetivos que possuem uma carga horária específica para planejamento e avaliação, os professores celetistas não têm esse tempo na carga horária de trabalho, tendo que possuir um tempo livre fora dele para exercer tal atividade e, às vezes, ainda que efetivos, os mesmos têm dificuldade por estarem trabalhando em outras escolas, devido aos baixos salários para a categoria profissional.

Dos seis professores entrevistados, quatro já exerceram/exercem a função de coordenação/gestão e apenas dois não. Devido à rotina de trabalho, 50% desses professores não demonstram muito interesse em ser gestor/coordenador da escola e apenas as três professoras que exercem a função apresentaram pontos de destaque no exercício da função a partir do seu discurso, quando questionados sobre o exercício da gestão/coordenação.

não. E também não pretendo atuar como tal (risos) (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

já fui coordenador, mas devido a minha rotina de trabalho não pretendo atuar como gestor/coordenador não, somente na sala de aula. (Entrevista 4 - Professor de Português da EJA - Escola B).

Na coordenação a gente faz um trabalho maior de acompanhamento de toda a escola, do trabalho do professor, do desenvolvimento do aluno para que eles possam alcançar bons resultados, estabelecendo estratégias pra que as atividades sejam realizadas na escola... (Entrevista 5 - Professora polivalente e coordenadora - Escola B).

[...] Na gestão, a gente sempre procura conversar com os professores pra que eles possam ajudar os alunos nessas avaliações (referindo-se ao ENEM, Saeb e Saepi), o nosso trabalho enquanto equipe gestora é criar estratégias junto com os professores para que a escola avance né!... o resultado dos alunos é o da escola... (Entrevista 11 – Professora de Química e Gestora - Escola B).

Na escola B fica evidente, no vocabulário empregado, que os professores que atuam na gestão/coordenação da escola têm um discurso voltado para a busca por resultados, desenvolvimento do estudante nas avaliações como meta relevante do trabalho escolar. Isso acontece, porque a equipe gestora/coordenadora é considerada a base pensante da escola, formulando objetivos alinhados à política estadual da Seduc-PI. Assim, conforme enunciam, esse trabalho envolve o acompanhamento, monitoramento das atividades e desses resultados de aprendizagem para garantir que eles sempre evoluam, mesmo com todas as dificuldades. A frase “...o resultado dos alunos é o da escola...” demarca bem a performatividade na constituição da subjetividade, pois mostra que dentre outras coisas, os resultados de proficiência das avaliações de larga escala funcionam como um carimbo do trabalho escolar, é o que Bourdieu (1989) chama de capital simbólico, um capital reconhecido pela escola como objeto de valor para a instituição.

Essa valorização é percebida no próprio texto do PPP da Escola B, quando define as estratégias e ações para melhorar a qualidade do ensino, destacando a incorporação da política da Seduc-PI, incluindo a participação no Pré-ENEM, ofertado pela secretaria, e nas formações oferecidas via parcerias com o setor privado, como o Programa Jovem do Futuro e as aulas pelo Canal educação.

Realizar reuniões periódicas para avaliação do desempenho escolar e da atuação da gestão; Implantar o Projeto Aluno Monitor e os Projetos Integradores relacionados às áreas do conhecimento, como Meio ambiente, Educação Financeira etc.; **Promover aulas de revisão para o Enem, divulgar e disponibilizar o cronograma das aulas do PRE ENEM do Canal Educação;** **Acompanhamento pedagógico das ações docentes através de: planejamento, registro das aulas no ISEDUC, execução do plano de ação do Programa Jovem de Futuro;** Buscar parcerias junto ao município e a SEDUC para melhorar a infraestrutura escolar; **Participar das formações ofertadas pela SEDUC através do Canal Educação** (Escola B, 2022, p. 19, grifo nosso).

Na parceria com o Canal Educação, o documento do PPP da Escola B justifica essa parceria como modo de suprir as necessidades de professores formados naquela área, reduzindo assim, a necessidade de maiores contratações pelo estado e fortalecendo a articulação do público com o privado como modo de economizar gastos; percepção esta advinda da lógica da performatividade na política educacional e inserida nas transformações do quase-mercado educacional (Ball, 2001).

Dado que o território é o espaço social de disputa, no subcampo da Escola B não há um quase-mercado concorrencial nos limites geográficos, contudo, a escola participa do quase-mercado estadual na disputa pela reputação e prestígio na rede e por alunos nas regiões espaciais vizinhas, que tendem a atrair alunos da cidade para as suas instituições, como escolas privadas, públicas e federais, cujos alunos não aprovados no processo de seleção desta última terminam por se matricular na escola B, tenda em vista as dificuldades de locomoção. Trata-se, portanto, do fenômeno da ecologia de mercado (Yair, 1996) no qual a Escola B, para os alunos que tentam outras oportunidades, acaba sendo a única ou a última opção pela não aprovação na escola federal.

Como o espaço social está inscrito nas estruturas espaciais e mentais, por onde o poder se afirma (Bourdieu, 2008a), as escolas e seus agentes professores reproduzem o mecanismo de segregação de estudantes na ideologia do mercado, porque o poder de escolha está ancorado às condições competitivas dos agentes, privilegiando os que possuem um perfil semelhante aos fins da performatividade (Ball, 1995). As posições e condições objetivas do espaço social da Escola B as desfavorecem, porque remetem à noção de periferia como espaço distante de “bons” resultados, alunos dispersos, profissionais sobrecarregados, trajetórias escolares dos familiares curtas com disposições pouco prováveis para os estudos, resultando na posse de capital cultural aquém do sistema neoliberal dominante, resguardando a estes os baixos resultados em avaliações de proficiência, como o ENEM.

Enquanto isso, a Escola A está localizada em espaço fértil da lógica da performatividade, afinal, a capital é o “lugar do capital” (cultural, econômico, social, simbólico etc.), “[...] o lugar do espaço físico onde se encontram concentrados pólos positivos de todos os campos e a maioria dos agentes que ocupam essas posições dominantes [...]” (Bourdieu, 2008b, p. 162). Nessas diferentes estruturas físicas, há uma espécie de inércia das estruturas do espaço social, que só se modificam por um processo de transplantação, de mudanças radicais como ocorreu com a Escola A, que foi transformada em escola de tempo integral, com condições de se tornarem mais performáticas, conforme análises do Cepen (2016).

Nesta seção, apreendemos fortes elementos da dêixis enunciativa — o lugar e o tempo onde o discurso se constrói — dos professores (subcampo do discurso). Na escola A, os professores discursam numa escola de excelência, com altos índices de resultados no Ideb e em aprovações pelo ENEM, no momento de divulgação em massa dos aprovados nas redes sociais do estado e da UE e no prédio da escola, em comemoração dos resultados. Por sua vez, na Escola B os professores discursam de uma escola de baixos resultados no ENEM e Ideb, baixa infraestrutura, no período de divulgação dos resultados nas redes sociais, que para essa escola não há, porque não tem esses resultados; é uma escola que não aparece nas mídias sociais. No máximo, contemplam os resultados das demais no campo performático do estado. Essa duplicidade espacial-temporal nas escolas, embora encontrem muitos pontos em comuns no campo, é estabelecida, segundo Maingueneau (2008), pelas restrições da formação discursiva de uma escola favorecida *versus* desfavorecida.

Assim, ainda que as Escolas A e B pertençam a espaços sociais distintos, prevalece o mesmo sentido de uma política escolar preocupada com os resultados de desempenho dos alunos em avaliações de desempenho de larga escala, especialmente do ENEM, no contexto do ensino médio de ambas as escolas, que podem ser consideradas escolas cujas condições objetivas de existência convergem com uma estrutura social permeada também com a noção da performatividade como política educacional incorporada pelas escolas, dialogando com a política de ensino médio estadual, que estrutura o subcampo do ensino médio das escolas de estudo.

Isso não significa que as escolas, cujo discurso da performatividade se faz presente, tenham os mesmos resultados, pois para alguns, com os “custos proibitivos”, as condições objetivas do espaço social prevalecem na ordem das capacidades e disposições engendradas do próprio território e sistema escolar, nas quais os professores incorporarão as práticas adaptadas aos contextos socioespaciais, embora estejam submetidos à mesma política neoliberal sob o discurso da qualidade e equidade de conquistarem resultados semelhantes, ou seja, para alguns “[...] não existe nenhum mercado real na educação [...]” (Ball, 1995, p. 210).

A partir dessas análises, apresentam-se, na próxima seção, as percepções dos agentes professores sob a política do ENEM, cujas representações mentais são resultantes de conversões das estruturas do espaço físico apropriado e mediadas pelas estruturas sociais, quando as experiências são prolongadas e repetidas segundo a expressão da posição social em que foi construído os esquemas de percepção e ação, ou seja, do habitus profissional dos professores (Bourdieu, 2004a, 2008b).

6.2 Percepção dos professores sobre o ENEM e sua relação com a prática

Nesta análise, os professores são os agentes sociais responsáveis por colocar em prática a política do ENEM nas escolas, ainda que não participem do processo de elaboração das políticas vinculadas aos programas e projetos associados às avaliações de larga escala, pois, na prática, elas são pensadas por agentes externos e/ou gestores e apenas repassadas aos docentes para a sua devida execução. Contudo, esse processo executório envolve a interpretação ou adaptação da política à realidade e anseios do professor, que pode optar por dar novos rumos a ela ou reproduzi-la na forma como foi pensada.

Nesse sentido, nesta seção, damos ênfase às percepções dos professores sobre o ENEM como uma medida particular dos pontos de vista de um subcampo, onde ocorrem determinadas interpretações de uma política educacional, relativa aos pontos de vistas daqueles que o experienciam nos limites do microcosmo, o qual é uma representação de si, das percepções que se multiplicam nos diversos espaços sociais — campos e subcampos — com suas condições e peculiaridades (Bourdieu, 2008a, 2008b).

Todos os professores das Escolas A e B apresentaram uma percepção unânime quanto à relevância do ENEM para o campo educacional, pautada no exame não como uma política de avaliação do ensino médio, porém como exame de admissão ao ensino superior. Para eles, o ENEM tem sido objeto de disputa no contexto do ensino médio, porque os alunos precisam, por meio dele, acessar à educação superior passando por um exame que ajuda nessa passagem ou mudança de campo no nível de ensino e, até mesmo, social.

O ENEM é importante, porque hoje ele é o maior acesso à universidade, e a gente quer colocar os alunos na universidade... (professora pausa, fica pensativa)... Ele também contribui para o meu trabalho como professora (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

É uma forma de você conseguir ingressar no ensino superior e dessa forma a pessoa pode ingressar no mercado de trabalho. (Entrevista 5 - Professora Polivalente e Coordenadora - Escola B).

Ele é importante, porque foi a forma mais nivelada, né! pra o aluno acessar; o pobre está lá, então é uma oportunidade singular e todo mundo devia aproveitar (Entrevista 5 - Professora de Matemática - Escola B).

... porque ainda é o critério de seleção para ingresso no ensino superior né! então por isso ele é importante, no que ele deixar de ser... (Entrevista 8 - Professora de História e Coordenadora - Escola A).

No que é enunciado pelos entrevistados, percebemos que para eles o ENEM atua como um dispositivo que pode marcar a “virada” na vida dos alunos, porque possibilita maiores

oportunidades pelo ensino superior, visto que o exame oferece notas de proficiência, as quais se tornam o principal capital simbólico na ascensão acadêmica e profissional dos alunos. Funciona como garantia de maiores chances no mercado de trabalho e no seu projeto de vida. Dessa forma, evidencia-se, na percepção dos professores, que o resultado do ENEM aparece como um fim em si, pela perspectiva da ascensão individual, apercebida da política neoliberal da competição dos indivíduos por um espaço acadêmico e social restrito de oportunidades para todos. Esse fato indica que, para os professores, o ENEM é importante porque, de certa forma, eles se envolvem com o progresso social deles do que pelo fato do ENEM trazer contribuições para a prática docente no sentido das questões pedagógicas, conforme indicam os discursos proferidos por eles.

[...] porque dá oportunidade à evolução social pra vários dos meninos né! já que eles têm a oportunidade de entrar no curso superior e ter uma profissão que os possibilite prosperar na vida... (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

[...] porque além de medir, não é nem medir, é... ver o desenvolvimento da pessoa, é, atualmente, a melhor oportunidade que o aluno tem pra conseguir um curso superior e ter um futuro melhor né! um desempenho na sua vida profissional ou como estudante... (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

O fato de permitir a aprovação desses estudantes pelo ENEM leva os educadores a reconhecer essa avaliação como uma referência para o seu trabalho, que envolve a incorporação de valores neoliberais propagados por elementos da performatividade. Isso os leva a reconhecer que essa lógica performativa é essencial para a educação. Assim, alguns termos como “nivelada”, “selecionar”, “medir”, “sobreviver”, “mostrar do que é capaz”, “deem o melhor deles”, “independência”, “desempenho”, “desenvolvimento”, “ter uma meta...”, aparecem nos discursos como aspectos essenciais articulados com a ideia de competitividade, meritocracia e individualidade, desenvolvidos no processo do ENEM e aceitos pelos docentes como parte da formação dos seus alunos. No discurso docente, o vocábulo “seletividade” ganhou destaque no enunciado, quando se perguntou sobre a importância dada à política.

hummm (pausa longa), deixa eu pensar, nunca tinha parado pra pensar nisso, por que esse ENEM é importante..., selecionar, aí fazer uma peneira (risos)... ah eu acho assim importante, porque tudo na vida a gente tem que ter uma meta, um objetivo e se a gente não tiver, é só passar no ensino médio. Se tu já entrasse na universidade direto, não ia ter essa força de vontade (ênfase), de ter um foco, de estar estudando... (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

... é uma forma de avaliar e chegar em determinado critério pra um número acessível de pessoas... então, tem que ter essa seleção, uma maneira de selecionar, de os alunos chegarem até lá, esse aluno precisa estudar, ele precisa chegar ao mercado de trabalho, ele precisa adquirir independência, ele precisa sobreviver, ele precisa

trabalhar no coletivo, social, emocional, tudo tem que está em equilíbrio, então traz essa importância... (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

Ah! o ENEM é importante porque ele vai medir a capacidade de cada aluno e é a chance de cada um mostrar do que é capaz, de mostrar que estudou para alguma coisa né!... (Entrevista 2 – Professor de Português — Escola B).

No não dito do discurso, naquilo que é censurado no mercado linguístico (Bourdieu, 2008a), percebemos não haver questionamentos incisivos a respeito dessa seletividade pela política do ENEM. Ninguém questiona o nível de capital escolar e cultural exigido, o processo de seleção e a falta de vagas ou baixa oferta nas universidades para todos. O que os professores transmitem é que cabe a eles garantir que os alunos tenham condições de conseguirem essas oportunidades. Há, nesse sentido, uma espécie de transferência de responsabilidade do papel do Estado para as escolas (professores e alunos), com a incumbência de garantir o alcance dessa vaga, à medida que se aceita a realidade do Estado não ter lugar para todos.

Apesar disso, dois professores demonstraram ser contrários a essa lógica seletiva e exclusiva do ENEM, percebendo que um trabalho focado apenas nele reduz a prática docente a uma prática mecanicista e desprendida do viés pedagógico e formativo mais amplo, uma vez que o ENEM não pode avaliar tudo. Os professores apresentam particularidades que mostram o porquê de serem os únicos a abordarem esse “tema” no seu discurso: um faz parte de movimentos sociais/pesquisa, que ampliam a percepção sobre as políticas públicas de saúde social, e o outro faz cursos voltados para a vida pessoal, como os psicossociais e de realização pessoal, que transcendem o campo curricular da escola.

[...] só que o ENEM, como ele é geral, ele não aborda todas as dores, cada região tem uma expectativa diferente né! então ele se torna geralzão, aí foge um pouco de alguns locais, por isso que acho que é injusto (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

[...], mas se você analisar, a questão da formação do profissional ele vai como... (pausa e o professor interrompe a linha de pensamento) como o foco é só as habilidades do Enem, do estudo voltado para o Enem, quando passa por isso, o aluno lá na frente tem certa dificuldade, porque fica muito focado só no Enem. É o que eu disse anteriormente, parece que não existe vida pós-Enem. (Entrevista 4 - Professor de Português EJA - Escola B).

Desse modo, os professores que participam de movimentos sociais com objetivos de reduzir desigualdades e proporcionar melhores condições de existência, bem como os que realizam formações que ultrapassam a questão do ensino escolar, possuem predisposição para perceberem e apontarem algumas das desvantagens dessa política no contexto escolar, fato esse não apresentado por nenhum dos outros professores. Essa perspectiva crítica, portanto, advém

de outros campos nos quais esses professores se inserem para além do escolar, de uma formação específica para a docência e está aquém dos cursos ofertados pela rede estadual. Esse ponto de vista dos professores, porém, não é suficiente para ir contra a lógica da performatividade, apresentada nos enunciados, pois a aprovação dos alunos com a obtenção de bons resultados no ENEM continua sendo um dos principais objetos de disputa no subcampo do ensino médio dessas escolas.

Esses resultados de desempenho no ENEM, contudo, são percebidos de formas diferentes pelos professores da Escola A em relação à Escola B. Na escola A, os professores associam o vocábulo “bons” resultados, “boa” escola, “bons” alunos à aprovação dos jovens nos processos seletivos das IES que aderiram ao ENEM como requisito de admissão. Enunciam, enfaticamente, as questões de preparo, atenção e dedicação que levam à aprovação do estudante, pois a Escola tende a ter um bom número de aprovações. Na escola B, esse vocábulo não aparece, de forma contundente, como na Escola A, pois conforme Maingueneau (2008) essas palavras, embora pertençam a distintos discursos, são empregadas em razão dos sentidos do sistema de restrições. Em nosso trabalho, os professores da Escola B não a veem como “boa” em resultados, enquanto na outra os professores expõem isso, facilmente, no seu vocabulário.

Nesse contexto, o nível de proficiência alto é aquele que atende aos sonhos dos alunos de estarem nas melhores universidades que desejam. Os fragmentos discursivos dos docentes da Escola A apresentam esses aspectos observados.

(pensativa)... (suspiro) rapaz assim é muito relativo né! porque às vezes o aluno ele tá tão agoniado lá na hora da prova... assim, a gente vê a questão de ver se consegue né! consegue se controlar na hora, de ter uma boa pontuação, de conseguir aquele curso que quer, como muitos conseguiram. Ter êxito naquilo que eles queriam, o objetivo é esse (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

[...] significa que ele estava com o mental bem preparado, que ele tava consciente do que ele estava fazendo... (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

[...] quando ele consegue realizar o sonho dele e consegue entrar pro curso que ele quer (risos) né! é isso que nos realiza quando ele consegue... (Entrevista 8 - Professora de História e Coordenadora - Escola A).

O seu resultado, a sua aprovação (repete duas vezes a palavra com pequenas pausas), é isso mesmo! (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Uma das professoras, inclusive, enuncia que esses resultados estão aquém do conhecimento de seus alunos, visto que este é mais amplo. Essa percepção demonstra o orgulho, a sensação de “dever cumprido” que se passa sobre os professores da Escola A, pelos desempenhos de seus alunos, já que a escola possui bons níveis de proficiência e aprovação.

Dessa forma, para esses docentes, é mais simples adotar a política do ENEM como política da escola, uma vez que ela destaca a excelência de seus alunos e deles como profissionais, gerando um valor simbólico na profissão. O discurso da professora de inglês representa essas interpretações.

[...] a nota não representa o nível de conhecimento dele, acho que fica aquém, apesar de que pra responder à prova do ENEM, ele usa tudo que ele tem de conhecimento prévio né! mas fica aquém, porque nós temos alunos (expressão de orgulho) que têm mais conhecimento do que o ENEM pede, na verdade. (Entrevista - Professora de Inglês - Escola A).

Segue-se, nesse modo de enunciação, com um discurso dotado de disposições mentais, caracterizados pelos níveis de expressão dos professores da Escola A, apoiados em manifestações corporais de orgulho, prazer e alegria, com os níveis de proficiência alcançados em virtude da prática docente adotada e do desenvolvimento diferencial dos alunos, percebidos coletivamente nos aspectos psicológicos dos professores. São esquemas que dão uma “corporalidade” ao discurso dos professores, onde “o próprio ‘tom’ se apoia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um caráter e a de uma corporalidade, estreitamente associadas.” (Maingueneau, 2008, p. 92).

Para a Escola B, porém, esses resultados são percebidos de forma diferente, visto que ela não possui bons resultados em relação ao ENEM. Ao falar sobre isso, eles tendem a justificar os resultados, falando sobre o que significa ter boas médias, dos alunos alcançarem o curso que almejam sem, contudo, implicar de passar nas melhores universidades ou cursos superiores.

existem assim casos e casos né! têm alunos que conseguem um bom desempenho no ENEM pelo que conseguiu durante o ensino médio ou ensino fundamental e consegue um bom desempenho naquilo que querem. Outros têm um bom desempenho e uma nota que não é tão alta, devido ao curso que tem tanta procura, aí tem essa diferença (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

é quando ele consegue pelo menos uma nota média né! já é um bom desempenho e quando ele também acessa né! o curso, porque se ele conseguir uma nota média, mas ele não tem aprovação, não conseguiu né! (risos) (Entrevista 3 - Professora de Matemática - Escola B).

[...] ter uma média, uma boa média, que ele consiga entrar no curso que ele quer (Entrevista 10 – Professora Polivalente e Coordenadora - Escola B).

Na escola B, o sentimento é de tristeza e desânimo pelos resultados no ENEM. Parece ser uma realidade difícil de ser mudada porque, embora os professores procurem trabalhar para a escola elevar seus níveis de proficiência, os alunos não parecem se preocupar tanto com essa questão, deixando a escola e seus professores com uma imagem negativa na rede.

[...] A gente fica triste com esses resultados, a gente procura incentivar os professores a trabalharem para o ENEM, incentiva os alunos a fazerem... porque esses resultados são importantes pra escola ser vista e receber recursos da rede (Entrevista 11 - Professora de Química e Gestora - Escola B).

[...] E quando é negativo (referindo-se à nota no ENEM), também a gente fica triste porque a gente sabe que nós também temos a participação específica ali. A derrota do aluno também é a derrota do professor (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

O desempenho, de certa forma, se dá, às vezes, pela influência. A gente tenta vê o estímulo do aluno e talvez a forma que a gente trabalha (professor fica reflexivo) ... não estimule aquele aluno tanto (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

Nesses enunciados, o tom que demarca o modo de enunciação dos professores da Escola B denota um caráter psicológico e uma corporalidade dotados de disposições mentais correlatos aos afetos, emoções e sentimentos de tristeza, preocupação e inquietação manifestados na voz dos agentes no discurso. Essa figura corpórea do discurso impõe um sistema de restrições para o tratamento do tema dos resultados do ENEM, caracterizando os professores como corresponsáveis pelos níveis de proficiência alcançados, apáticos e travados quanto ao progresso dos seus alunos no ato pedagógico (Maingueneau, 2008).

O trecho “A derrota do aluno também é a derrota do professor” evidencia os efeitos da performatividade na constituição da subjetividade desses professores nas escolas com baixos resultados. O baixo desempenho do aluno é percebido como, também, um baixo trabalho da escola e dos professores, despertando as sensações de tristeza e de decepção pautadas nesses resultados. De fato, os níveis de proficiência do ENEM são o capital simbólico desse contexto, porque é através deles que o trabalho dos professores apresenta sentido, sensações e valores no âmbito do ensino médio.

Para os docentes da Escola B, a sensação é de que grande parte desses resultados diz respeito ao seu trabalho como docente e que podem ter deixado a desejar, já que quando seus alunos não alcançam médias satisfatórias, entendem que o seu trabalho não foi bem desenvolvido. O sentido de autorresponsabilização emerge no consciente dos docentes por esses resultados, fazendo com que repensem suas práticas, sua utilidade e o que significa ser professor, como apresentado por Ball (2014).

Sim. De certa forma, às vezes pela influência, que às vezes a gente vê um estímulo do aluno..., e talvez a forma que a gente trabalha não estimula aquele aluno tanto (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

Sim. quando ele vai bem eu sei que tem algo meu lá e quando ele vai mal eu acho que eu também falhei (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

50%, sim, porque se o professor ele não se desempenha, ele não se planeja, o aluno ele já vem desmotivado e aí não tem um bom resultado não. No caso, para o aluno partir de si só seria mais difícil ter um bom desempenho do que o professor ajudando (Entrevista 5 - Professora Polivalente e Coordenadora - Escola B).

O sentimento transmitido por esses professores é de impotência, de que não há muito que se possa fazer. Parece que as escolas com bons resultados continuarão sendo boas, enquanto as de baixo desempenho continuarão reproduzindo essa realidade. Trata-se de uma perfeição inalcançável, porque do ponto de vista concorrencial, embora o desempenho cresça, ele sempre será menor do que o de uma escola com altos resultados, deixando a escola sempre na mesma posição nos *rankings*.

Estes sentimentos dizem respeito às exigências impostas a este grupo de professores, que lidam com alunos de maior vulnerabilidade social e não estão habituados a passar horas estudando para uma prova, pois esses alunos não têm predisposições para os estudos, advindas das suas trajetórias familiares (Van Zanten, 2014), sendo necessário que os professores realizem um trabalho árduo de “incentivo”, “estimulação” e “resgate do conhecimento”, como apontado por eles.

Essa busca incessante por altos resultados, seja para mantê-los ou para obtê-los, se deve ao reconhecimento que os professores e as escolas recebem pela rede estadual, o qual pôde ser visto quando a professora gestora da Escola B diz “[...] esses resultados são importantes pra escola ser vista e receber recursos da rede.”. É o capital simbólico que, paralelamente, se torna um capital econômico, conforme Bourdieu (1989), porque esses níveis de proficiência no ENEM se tornam o *marketing* das escolas, chamando a atenção da rede estadual para o trabalho desenvolvido na instituição, o que pode implicar, igualmente, na captação de recursos para o desenvolvimento das atividades locais.

Por consequência disso, cria-se um cenário de responsabilização simbólica para as escolas do Piauí, já que tais resultados de proficiência estudantil são a base para a definição de quais estruturas promovem um ensino de qualidade, recaindo na designação de quais agentes (professores) desenvolvem práticas exitosas e de referência para a rede, significando o *status* de “bons professores” perante a política estadual de ensino médio do ente federado.

Essa responsabilização simbólica envolve as sensações de cobranças para determinados grupos de professores em relação às áreas do conhecimento em que atuam. Em ambas as escolas, os professores de português e matemática acham que a disciplina é mais cobrada no ENEM, porque é importante para a formação dos alunos por ensinarem a ler e escrever, além de realizar cálculos para as tarefas pessoais e profissionais. Por serem as únicas disciplinas presentes em todas as avaliações de larga escala da educação básica (ENEM, Saepi, Saeb,

Encceja), tais professores acabam recebendo maiores instruções e recomendações para o desenvolvimento de programas e projetos.

[...] português e matemática são mais cobrados. E português não é nem a parte de interpretação de texto, a parte gramatical não, o foco é a redação. Já em relação à parte da gramática e literatura não é muito vista no ENEM... Já a parte de redação é prestigiada demais, eu já acho demais (Entrevista 4 - Professor de Português EJA - Escola B).

eu acho que é privilegiado, porque é a mais cobrada... Com certeza sempre eles cobram mais português e matemática (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

A matemática está em tudo... ela aparece em todas as avaliações... acredito que ela tem o mesmo peso que as outras, mas os professores de matemática recebem mais atenção quando chegam essas provas, até porque são mais questões (Entrevista 3 - Professora de Matemática - Escola B).

Dessa forma, o que esses professores mostram é que a cobrança ou atenção dada às disciplinas de português e matemática no ENEM é consequência não somente da avaliação de larga escala, mas também do currículo escolar e do quase-mercado escolar criado por elas, como é ilustrado pelos professores de português que enfatizam a redação como um produto curricular que vende o desempenho dos alunos, representando o nível de qualidade da escola.

eu acho que ela é mais cobrada. não é privilegiada não, não é somente no ensino médio não... eu acho que tem mais incentivo (referindo-se à redação), e isso não parte só da escola não, é do mercado mesmo, visa muito nessa nota de redação, ganha muita visibilidade e traz muita visibilidade pra escola. (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Isso é visto nas redes sociais da Seduc-PI, das Escolas A e B e nos veículos de comunicação, que usam a nota de redação como objeto de postagens nas redes sociais, vendendo a imagem das escolas, alunos e professores como profissionais, estudantes e escolas de excelência. A média de proficiência da redação pode variar de 0 a 1000, cujos valores acima de 600 são usados como campanhas de “ótimas notas no ENEM”. Vale dizer que é a única área do ENEM que as Escolas A e B fazem toda uma divulgação com a foto dos alunos e a nota alcançada nos seus meios de comunicação, demonstrando o peso que essa área vinculada à língua portuguesa tem no ENEM, inclusive, sendo mais evidenciada que a matemática.

O clima que se institui, principalmente, para os professores de português e matemática da Escola com baixos níveis de proficiência no ENEM, é de pressão social e política em favor de maior eficácia, “a gente tem que formar leitores e interpretadores, sendo que eles nem se interessam por ler alguma coisa...”, “é uma área só de matemática, então a gente tem que fazer

com que eles consigam interpretar as questões, porque eles já acham difícil e se foram ruim nela, a nota cai bastante, e a gente fica triste com isso”.

Em relação aos outros professores das demais áreas do conhecimento, observamos, pelo discurso, que o grupo docente da área de humanas, como os que lecionam sociologia, história, geografia e filosofia, sentem um certo desprivilegio dessas disciplinas quando comparadas às de português e matemática. Essas questões de desinteresse por propostas de políticas educacionais que priorizem a formação humanística do aluno, também, estão presentes na reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), que reduziu a carga horária dessas áreas, sendo reflexo, portanto, de mudanças mais amplas, de uma ideologia neoliberal, que diminuem a necessidade dessas disciplinas no currículo escolar, uma vez que as próprias avaliações de desempenho não as consideram como conhecimentos necessários para o mundo do trabalho. É uma teia de relações que vai se cruzando e propagando os valores por meio do texto das políticas, do currículo e dos programas/projetos educacionais.

[...] é relativo... assim, nos últimos anos, principalmente nos últimos quatro anos a gente vê, é perceptível né! que há uma certa..., um certo desprivilegio (professora abaixa a cabeça com sensação de inconformidade) não só na história, mas na área de humanas de modo geral (Entrevista 8 - Professora de História e Coordenadora - Escola A).

[...] Eu acredito que todas as disciplinas têm um peso igual, apesar de que muita gente divulga assim... “ah a redação, é 900 pontos...” (professora gesticula com ironia), mas nada adianta o aluno ir bem na redação e nas outras disciplinas não, porque ele não gera uma média positiva... português e matemática estão em tudo, mas assim é preciso conscientizar os nossos alunos que todas as disciplinas são importantes (Entrevista 5 - Professora Polivalente Coordenadora - Escola B).

A professora polivalente coordenadora da Escola B demonstra um senso de defesa na sua fala para as disciplinas desprivilegiadas no ENEM, ressaltando a importância de deixar claro para os discentes que elas devem ter o mesmo peso na formação. Ela ainda afirma que não adianta focar somente em português e matemática e não ir bem nas outras disciplinas, porque a média geral do ENEM cai com isso. Embora o ENEM ou o currículo priorizem determinadas áreas em detrimento de outras, o que pode gerar uma sensação de inconformismo por parte desses professores, eles buscam destacar os benefícios do estudo dessas áreas para o desenvolvimento pleno dos estudantes. É, portanto, um movimento de resistência às consequências do formato de avaliação proposto pelo ENEM e do contexto curricular de educação promovido pela BNCC.

Os professores da área de humanas estão mais atentos a outras questões do currículo e à formação do aluno, pois, apesar de o ENEM e o currículo atual não priorizarem essas áreas,

esse grupo de professores visa valorizar suas disciplinas com um foco menos pragmatista e utilitário de uma cognição competitiva para resultados e mais para a formação geral do aluno, como cidadão histórico-social capaz de ser e fazer mudanças. Segundo eles, “O ENEM é importante, mas não deve ser o centro da formação do aluno, ele precisa de todo um conhecimento que vai além do que o ENEM cobra”, “... a gente precisa trabalhar o pensamento crítico deles em relação ao mundo, o convívio social, coisas que o ENEM nem sempre vai trazer, porque não são muitas questões da nossa disciplina...”.

Já os professores da área de Ciências da Natureza têm a percepção de que o ENEM não desprivilegia suas disciplinas, porque as questões são bem distribuídas. Entretanto, discursam, inserindo a temática do “novo ensino médio”, sobre a redução da carga horária no currículo escolar que tende a dificultar um trabalho voltado para o ENEM.

na verdade...(pensativo) é equilibrado, as de ciência da natureza as questões são equilibradas. Agora é desprivilegiado pelo seguinte fato, em comparação à matemática e português, pela carga horária que é muito pequena (Entrevista 1 - Professor de Física - Escola B).

em relação..., em termos de questão, eu não vejo injustiça, são abordadas 15 questões de química e são questões que vêm desde a área ambiental até a área das três séries e puxa o todo engajado. Dá pro aluno entrar! a gente estimulando e entrando e incentivando, mostrando o perfil do ENEM. Ele não muda, ele sempre se repete né! (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

rapaz, eu acho que é... (pensativa) que é tranquilo né! eu acho que é tranquilo nessa parte dela. O foco das avaliações é português e matemática... Esse ano agora a gente diminuiu (referindo-se ao número de aulas de Física) por conta de algumas disciplinas que entraram e a gente ficou três aulas, eu que fiquei com todas as disciplinas de física nos três anos do ensino médio (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

Nesse grupo de professores das Ciências Naturais, o ENEM ele é justo na quantidade de questões que aborda para cada disciplina (Física, Química e Biologia), porém em relação a português e matemática “deixa a desejar”, ou seja, apresentam certa inconformidade com o destaque dado no currículo e nas avaliações de larga escala em detrimento de suas áreas de ensino. Entretanto, para eles o ENEM, de certa forma, contribui para a escolha de quais conteúdos ensinar com maior ênfase, pois “... como a carga horária é pequena e muitos conteúdos são um pouco complexos, a gente acaba pegando aquilo que cai mais no ENEM pra ajudar eles...”, “com o novo currículo a gente fica com pouca coisa, aí a gente vê o que o ENEM pede pra ensinar aquilo, pra eles não chegarem lá e não conseguirem responder...”.

Para a professora de inglês, da área de Linguagens da Escola A, o ENEM não privilegiava, até então, o inglês em relação ao espanhol como língua estrangeira, porém, sente

que com o “novo ensino médio”, isso pode mudar, já que na percepção da professora o novo currículo está dando destaque para o inglês, gerando exclusão para os alunos que se identificam mais com o espanhol pelas similaridades da língua latina.

nesse momento, em que colocam o novo ensino médio a vista né! tá sendo privilegiado, mas também desprivilegiando o espanhol que não é uma coisa bacana, eu não acho que seja bacana, porque a maioria dos alunos eles escolheriam o espanhol pela facilidade, pela semelhança com a língua latina, com o brasileiro, com o português, com o latim. Eu não acho que seja um privilégio exclusivo e que seja bacana não, porque isso faz muita gente ficar de fora, porque nem todo mundo vai utilizar inglês, então seria bom também ter a opção de espanhol como antigamente, há um ano atrás (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

Pela temática levantada pela professora de Inglês sobre o novo ensino médio, inferimos por meio do distanciamento da questão do ENEM, que para os professores da área de Linguagens, exceto português, a política do exame não é tão relevante para a definição das suas práticas, pois na percepção da professora o novo currículo é mais preocupante do que a avaliação, operando como um currículo de exclusão social daqueles que se identificam com o espanhol e, portanto, enfrentarão dificuldades para escolhê-lo como opção de prova no ENEM. Desse modo, tanto o ENEM quanto o currículo operam para a exclusão de alunos com preferências acadêmicas nas linguagens distintas da dominante (o inglês) por meio do processo de violência simbólica ao determinarem, impositivamente, qual língua (capital linguístico) é preponderante na formação dos jovens (Bourdieu, 2008a; Bourdieu; Passeron, 2002).

Embora alguns professores apresentem ressalvas com relação ao ENEM, todos, de modo geral, apresentam uma percepção sobre a política do ENEM como uma questão plausível no campo do ensino médio do estado, porque converge para o progresso social dos estudantes. Assim, mesmo aqueles que sentem que sua disciplina possa estar sendo desprivilegiada no exame, apontam preocupação e interesse por trabalhar com essa política de avaliação na sua prática docente. Isso ocorre, porque a performatividade é uma política que faz parte da escola e da rede estadual, cujo ENEM é apenas um dos dispositivos que facilitam sua inserção nas micropolíticas escolares, por meio de um discurso impositivo, à medida que circunda todo o sistema escolar. Esse sistema não estimula a participação dos professores na formulação das políticas, sendo o discurso incorporado pelos agentes, os quais são assujeitados às regras escolares na posição que ocupam (Maingueneau, 2008).

Essa cultura de avaliação externa, possibilita a difusão da performatividade no campo das escolas e são elementos importantes para a constituição da subjetividade docente, à medida que transformam as percepções dos professores sobre seu trabalho, sua prática e dos processos

de avaliação externa como ferramentas indispensáveis ao trabalho exercido no contexto educacional, cujo vocabulário semântico transmite a incorporação de uma linguagem performática pautada em metas, desempenhos, excelência, progresso e desenvolvimento expresso em níveis de proficiência das avaliações de larga escala.

Dessa forma, as categorias de percepção dos professores passam a ser engendradas por elementos da performatividade, cujo uso das palavras, termos e expressões são articulados com o capital simbólico representado pelos resultados de desempenho no ENEM. Não há uma uniformidade de palavras, todavia uma associação delas com a lógica da performatividade, na qual os professores ocupam a posição de “dominados” no campo de violência simbólica (Bourdieu, 1980) transmitida pelo ENEM, passando a se adaptarem ou incorporar os valores dessa política aos esquemas de percepção e práticas docentes que convergem para a construção de um ponto de vista coletivo da validade do trabalho docente e do seu papel em relação a tais resultados. É uma competência estatutária de dominado definida pelo social (Bourdieu, 2008a).

Os efeitos da performatividade são evidenciados na percepção dos professores, ao perceberem os resultados de desempenho do ENEM como algo positivo para o sistema educacional e como reflexo do seu trabalho enquanto profissionais do ensino (Ball, 2014). A discussão para eles não é sobre o que fazer com o ENEM, mas como fazer algo para o ENEM, visto que o futuro de seus alunos, a qualidade do trabalho da escola e o valor da sua prática está vinculado aos níveis de proficiência da avaliação, pois ao contribuírem para o alcance de excelentes médias para os jovens do ensino médio, eles tornarão a escola e seu trabalho memoráveis perante a rede de ensino e a sociedade performática.

Como vimos, para os professores da Escola B, os efeitos da performatividade são mais densos pela posição da escola no *ranking* e nos baixos níveis de proficiência alcançados no decorrer das edições do exame do que com os da Escola A. Numa, as lógicas de ação docente se dão pela manutenção ou aumento da posição no *ranking*, dos níveis de proficiência e do prestígio da rede, na outra as práticas são de luta para aparecer no *ranking*, de manutenção ou luta para não diminuir os níveis de proficiência e da necessidade de atenção da rede, porquanto os esquemas mentais de percepção se associam à estrutura física e social do subcampo. Van Zanten (2014, p. 221) explica essa diferença da seguinte forma:

Apesar de se referirem a todos os estabelecimentos, essas pressões são mais importantes nas escolas da periferia, simultaneamente porque o apoio aos alunos exige aí maior mobilização, em várias frentes, dos docentes e porque a amplitude das dificuldades dos alunos impede que os professores alcancem os resultados esperados em termos de eficácia, o que fortalece, por sua vez, as injunções políticas visando seu aprimoramento de modo que eles se veem enredados em um interminável círculo

vicioso. Por esse motivo, não é surpreendente encontrar nesses estabelecimentos uma porcentagem mais elevada de docentes que exprimem sentimentos de desgaste e de fracasso.

Esse círculo vicioso e repetitivo solidifica as sensações exercidas por essa pressão social e política às escolas mais afastadas do centro da capital, porque por mais que elas tentem a tão sonhada eficácia, os resultados parecem nunca chegar “... a gente tenta, fala, estimula, mas é difícil, de vez em quando, a gente tem uns alunos que passam no ENEM, mas são poucos, infelizmente.”. São produções de reproduções do sistema escolar, cuja estratificação social da política neoliberal é realizada pelo desempenho, pelo mérito, como efeito compensador das distinções inquestionáveis de violência simbólica da autoridade dominante, comunicada no discurso da política e sentida pelos agentes sociais por ela dominados (Bourdieu; Passeron, 2002).

Das entrevistas realizadas em dois campos distintos espacial e socialmente, há indícios de esquemas de percepção compartilhadas pela valoração dada ao ENEM em ambas as escolas. A prática docente no ensino médio, dos subcampos de estudo, é percebida como modelo de práticas docentes por resultados, porque embora outras questões formativas a compõem, a corrida por metas e resultados e o reconhecimento têm se tornado o enfoque máximo das atividades docentes, porque se constituem nos objetos de disputa no subcampo do ensino médio da rede estadual do Piauí.

Apesar disso, identificamos no plano constitutivo do estatuto do enunciador e destinatário dois tipos de relações que os professores utilizam para legitimar seu dizer, no discurso por eles proferidos. Na escola A, eles se percebem como professores de escolas de excelência com alunos contemplados pela equipe profissional. Portanto, ocupam uma posição privilegiada no campo, numa espécie de superioridade, em termos sociais, cujo discurso é mais demonstrativo, expositivo e exibicionista para evidenciar os resultados. Na escola B, esse estatuto é definido por um professor membro de uma escola desfavorecida com alunos pobres que recebem aquilo que podem receber. A posição é de subalternidade em relação a outras escolas, do tipo “a gente faz o que pode...”, em que o discurso é carregado de lamento e mais justificativo para explicar os baixos resultados no ENEM.

Cientes dessas percepções sobre a política, procuramos nos debruçar na forma como essas percepções implicam para a prática docente. Dessa forma, na próxima seção, intencionamos analisar a introjeção da performatividade no habitus profissional dos professores e vice-versa, tendo em vista o discurso direcionado àquilo que fazem, ou seja, à prática influenciada pela política do ENEM como dispositivo operacional da performatividade.

6.3 A performatividade e o habitus profissional de professores a partir do ENEM

Entendendo que o habitus profissional se refere a esquemas de percepção, sistema de disposições para a ação, incorporadas no exercício da profissão e composta por rotinas nas quais o profissional age de forma, relativamente, consciente; procuramos nessa seção analisar de que forma o habitus profissional de professores é favorável a incorporação da performatividade, pela política do ENEM, como elemento da prática docente no subcampo da rede estadual de ensino médio do Piauí (vice-versa). Logo, o discurso dos professores agrega evidências da forma como o dispositivo do ENEM importa os elementos da performatividade para as práticas docentes que ao longo da sua trajetória profissional foi se consolidando em habitus, à medida que foram sendo incorporados pelos agentes nas experiências como professor.

É oportuno mencionar também que, desde a reforma educacional dos anos de 1990, as transformações ocorridas no campo educacional brasileiro com a presença constante de avaliações de larga escala, em especial no ensino médio com o ENEM (1998), refletem o avanço das políticas neoliberais no campo do ensino médio no Piauí e a continuidade de políticas, cujos valores e princípios reforçam a performatividade como mudança paradigmática indispensável à qualidade dos sistemas de ensino.

Nesse rumo, embora as políticas, programas, projetos e objetivos das avaliações, como ocorre com o ENEM, mudem, os professores tendem a perpetuar as práticas voltadas para atender os resultados das avaliações, porque elas têm se tornado parte do habitus profissional dos agentes. A conformidade com as condições objetivas da estrutural social e a posição que ocupam no contexto da educação, como meros executores, contribui para aceitar as políticas como elas são, ainda que sejam contrários às finalidades de suas implementações.

Reconhecemos que apesar das especificidades formativas de cada professor na sua área de conhecimento, os docentes apresentam confluências em relação à conformidade com a política do ENEM, pois todos tiveram que passar por um exame de seleção para poder fazer seu curso de formação. Assim, ainda que a maioria não houvesse feito o ENEM, demonstraram já estar acostumados com a dinâmica dos exames de desempenho, por meio dos tradicionais vestibulares como mecanismo de acesso ao ensino superior, os quais foram sendo substituídos pelo ENEM, conforme indicava os interesses do MEC. Os trechos a seguir mostram essa noção.

...Pra fazer meu curso de formação eu fiz o vestibular. Foi desafiador, mas era o jeito, entendi que era o jeito na época (risos). Acredito que a forma do ENEM, hoje, é justa e condizente com a educação (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

... na minha época fiz foi o vestibular da Uespi. Pra passar nesses exames (pensativa) olha eu acho que precisa, realmente, de uma preparação mais focada né! e isso eu digo como professora do ensino médio há quase 20 anos e também como coordenadora né! eu acho que um trabalho mais focado, um trabalho mais direcionado ajuda. Não é tão fácil, tão simples de passar (Entrevista 8 – Professora de História e Coordenadora - Escola A)

Pra fazer meu curso fiz o vestibular convencional. Achei justo, era justíssimo na época. Estudávamos bastante e era muito justo sim. Não tive curso preparatório, estudei em casa mesmo, porque eu não tinha condições de pagar um cursinho não e passei. Mas depois fiz o ENEM outras vezes (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

Eu não fiz o ENEM, porque no tempo era o vestibular. O ENEM é mais novo (risos), mas achei um nível bom e também foi bastante concorrido e eu consegui passar (risos) (Entrevista 5 - Professora de Matemática - Escola B).

Não cheguei a fazer o ENEM, no meu tempo era vestibular, mas achei justo é uma forma de selecionar, quem estuda e se concentra pode passar! (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

Pelo fato de que no processo histórico dos professores (dêixis enunciativa), a lógica dos exames de desempenho já se apresentar como uma prática recorrente na sua trajetória escolar, todos os participantes compreendem tais exames como algo intrínseco à educação e, portanto, incorporado ao ambiente escolar, mesmo que alguns nem o quisessem fazer, expressado pela professora de Português da Escola A, quando diz “é o jeito”. Outrossim, apreendemos dos enunciados “foi bastante concorrido e eu consegui passar” e “não tive curso preparatório, estudei em casa mesmo, porque eu não tinha condições de pagar um cursinho não e passei” que a ideia da meritocracia por meio dos bons resultados das avaliações de larga escala faz parte do discurso dos professores.

Isso se dá, visto que é uma forma de seleção pelo qual os mesmos tiveram que passar, engendrando disposições, pois faz parte do seu percurso escolar (Bourdieu, 2002). Afinal, vivemos em uma sociedade meritocrática em que na falta de oportunidades para todos, oferecesse testes para todos (discurso neoliberal da equidade) para que de forma “justa” passem os que pelo seu mérito se destacarem.

Essa noção meritocrática, competitiva e individualista é apresentada no discurso dos professores na própria trajetória escolar deles, pois eram alunos esforçados que, apesar dos desafios, procuravam continuar com os estudos e se tornar professores, ainda que na sua época não houvesse práticas treineiras das suas escolas de educação básica ou eles não pudessem pagar por cursos preparatórios para os vestibulares, ENEM ou outro teste de seleção.

...Assim, hoje eu vejo que eles têm muita oportunidade, porque a gente tem todo um trabalho pra eles conseguirem fazer uma boa prova. No meu tempo a gente tinha que

se esforçar bastante, estudar mesmo em casa pra poder passar e hoje eles têm todo esse apoio (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

Eu fiz o vestibular uma vez, já o ENEM eu fiz mais de cinco vezes, na minha época esse vestibular era quatro dias, então era mais fácil pra gente estudar e fazer a prova, já o ENEM como só é dois dias eu acho mais complicado, mas a gente se esforçando e estudando, tendo interesse a gente consegue! (Entrevista 5 - Professora Polivalente e Coordenadora - Escola B).

A gente trabalha tanto hoje e infelizmente, os alunos hoje não querem, aí o resultado não é o esperado..., quando eu estudava não tinha tudo isso não, a gente que tinha que correr atrás... (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

Minha experiência foi boa, eu estudei e passei logo de primeira (risos), mas é preciso ter interesse, focar, se não fica difícil e olha que a gente nem tinha esses cursos e projetos no ensino médio não (risos)... (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

Fortalecer essa prática do exame, no exercício da profissão para esses professores, é algo que colabora, na perspectiva de apoiar seus alunos a conseguirem dar continuidade na sua formação, porque eles não puderam ter esse apoio na época. Em contrapartida, o esforço e o mérito do estudante devem ser, também, buscados por eles, pelo transmitido no discurso, porque a individualidade e o mérito são parte da trajetória escolar desses agentes. Portanto, é o passado incorporado que se manifesta nas práticas docentes atuais, seja numa ordem mais ou menos acentuada, os professores compreendem a lógica da performatividade como parte da constituição dos aspectos formativos dos alunos.

Segundo o modo de coesão discursiva utilizado, com o uso de recursos linguísticos tais como “mas”, “na minha época”, “quando eu estudei”, “a gente não tinha esses cursos”, para se referir a sua trajetória escolar, demonstra-se uma espécie de compensação de ordem moral dos professores, no sentido de que, ao trabalharem por essa política de resultados, eles estão colaborando para que seus alunos tenham aquilo que não tiveram na sua experiência escolar. A crença na meritocracia, que tenha supostamente falhado com eles, como algo positivo e benéfico, caso tivessem tido escolas mais performáticas, evidencia a força da política de resultados para a constituição, inclusive, de subjetividades compartilhadas. Assume, igualmente, um valor de ordem moral para além do aspecto político-pedagógico que se manifesta no habitus, porque tem a ver com os sentimentos, os desejos, as frustrações experienciadas na trajetória escolar, cuja política performática poderia ter funcionado para os professores, caso fossem beneficiados com tais políticas incorporadas às escolas da sua época.

Com relação à mobilização para ingressarem no campo do ensino médio no Piauí como professores, inferimos três grupos que representam a relação entre a trajetória escolar desses professores e sua trajetória profissional. O primeiro grupo representa os professores que, desde

a época da escola, se identificavam com a sua área de ensino e tinham parentes e familiares que também eram professores, cujas relações sociais contribuíram para a escolha da docência; o segundo representa aqueles que se fizeram professores porque era a única opção, estes entraram na docência devido às condições objetivas (capital cultural e econômico) que faziam parte, as quais limitavam suas escolhas profissionais; o terceiro grupo diz respeito aos professores que buscaram superar os limites impostos por experiências negativas na sua trajetória escolar, impulsionando-os a subverterem a estrutura cognitiva atribuída a eles na sua formação.

No primeiro grupo, temos no discurso enunciados do tipo “Eu sempre gostei dessa área”, “Eu já me identificava com a disciplina”, “na minha família já tinham professores, então pra mim foi mais fácil escolher esse curso”. Assim, percebemos que os aspectos positivos na trajetória escolar desses agentes e seu contato social com professores, seja na escola ou na família, criaram disposições para a escolha da profissão.

No segundo grupo, por sua vez, encontramos enunciados como “eu não tinha essa vocação de ser professor não. Aqui na região, era o que seria mais fácil para trabalhar de forma mais rápida” e “meu curso de formação foi meio que foi o que deu né (risos), na verdade, eu queria música...”; sendo assim, foram escolhas associadas à estrutura social desses professores, na sua juventude com capital econômico e cultural baixos, oriundos de escolas da educação básica de baixo nível socioeconômico.

Já no terceiro grupo, temos enunciados que reforçam aspectos individualizantes importantes para sobrepor pré-noções resultantes de experiências desafiadoras ou negativas da sua trajetória escolar, como “olha... eu tive um professor que ele me motivou, de uma forma negativa (risos) ele chegou dizendo que ninguém tirava 10 na disciplina dele, então eu passei a estudar muito física e virei professora...”. Dessa forma, o habitus desses professores fez com que eles criassem disposições para mudar as experiências anteriores à sua trajetória escolar, modificando aspectos da prática profissional entendidas como inadmissíveis; assim, para esses professores os testes de desempenho se tornaram formas de mostrar o seu mérito acadêmico.

Partindo dessas questões sobre a trajetória escolar desses professores, apontamos que aqueles que não tiveram a posse de capitais culturais e econômicos elevados tenderam a encontrar na profissão da docência a única maneira de continuar seus estudos e adentrar no mercado de trabalho formal, enquanto aqueles que possuíam posse de capitais mais elevados tenderam a optar pela docência pelo fato de se identificarem com a profissão, desde o ensino médio. Entretanto, aqueles que possuem um nível de capital baixo podem também escolher a docência como opção profissional, visto que a posse de diferentes capitais não é preponderante

para o exercício da profissão de professor, como pode ocorrer em outras profissões mais disputadas nos processos seletivos para o ensino superior.

No tocante à mobilização dos professores para trabalharem nas respectivas escolas, identificamos, nos enunciados, elementos intrínsecos de uma noção performática alinhada à subjetividade dos professores que trabalham na Escola A, por meio de esquemas de percepção discursivas semelhantes que constroem finalidades comuns entre os docentes (Maingueneau, 2008; Bourdieu, 2008a).

[...] quando eu fui no setor de lotação eles me ofereceram o CEMTI, me falaram da reputação que o CEMTI tem, de ser uma escola integral, eu morava em outra cidade (professora cita a cidade de origem) e vim pela história que a escola tem né! porque eu tinha muito medo de trabalhar física, sendo mulher. Aqui em Teresina tem umas escolas assim meio complicada (risos) (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

A escolha por essa escola se deu porque, aqui, tem a facilidade de ser próximo da minha residência também, de onde eu morava, onde eu moro e também eu venho para cá, porque aqui é um local que eu posso fazer desenvolver um bom trabalho, eu posso focar mais no aluno, eu posso dar uma atenção melhor (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

escolhi esse local pela proximidade da minha residência e pelo renome da escola, ambiente de trabalho (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

eu escolhi essa escola, porque você não fica só no básico, aí a gente trabalha a nota mesmo como se eles estão se preparando para além do ENEM, temos alunos que fazem concursos ou depois do ensino médio vão para concursos, vão pro ITA, vão pra Fuvest, não fica só no padrão ENEM (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

No próprio discurso, aparecem “renome”, “possibilidade de desenvolver bom trabalho”, “reputação e história da escola” como fatores decisivos para a escolha do local de trabalho, ou seja, são professores que, no seu habitus, inclusive linguístico, possuem proximidades com as práticas performáticas, visto que consideram essas questões importantes para o desenvolvimento profissional. São predisposições formadas do que é uma boa escola, oriundas da trajetória escolar, que engendraram pré-noções de que tipo de práticas docentes os mesmos pretendiam exercer, baseada em expressões de destaque e de diferencial entre os agentes, cuja distinção do trabalho profissional se dá a partir do que esses professores entendem como o que é ser um bom professor ou ter um bom emprego.

Os professores da Escola A são profissionais que, embora tenham sido atraídos e selecionados pela escola de excelência no ENEM, buscaram fornecer sua prática à instituição, em virtude das similaridades entre os objetivos profissionais desses professores e os da escola. Esse processo de atração se dá pelas forças do (sub)campo escolar e dos interesses dos agentes

sociais, constituindo-se em linhas de forças semelhantes na operação da performatividade (Bourdieu, 2008a; Orlandi, 2009). É fato que escolas de resultados atraíam profissionais, que buscam práticas de excelência convergentes com a meta de alcance crescente dos níveis de proficiência dos estudantes e tendem a repelir aqueles com práticas e noções menos performáticas que se manifestam na subjetividade e no discurso dos agentes, colaborando para a construção de um habitus profissional articulado à performatividade numa estrutura social demarcada por elementos dessa noção da política neoliberal.

No que tange aos professores da Escola B, não aparecem esses elementos no discurso da escolha do local de trabalho, sobretudo, porque esses professores tiveram trajetórias escolares similares ao contexto de atuação profissional, oriundos de famílias de capital econômico e cultural baixos. São professores que escolheram a escola não pelo prestígio ou visando aperfeiçoarem suas práticas em escolas de resultados, todavia pelo motivo de atender às necessidades pessoais de proximidade geográfica da família e de outros locais de trabalho.

Eu escolhi trabalhar aqui pela oferta e por ser perto de casa, pelo deslocamento né! ficava mais fácil. Também, porque sempre estudei aqui (Entrevista 10 - Professora Polivalente e Coordenadora - Escola B).

Ah! eu escolhi pelo local que é perto, eu estudei aqui e já tinha trabalhado aqui, eu entrei na escola como celetista no teste que houve e fui aprovado, mas depois eu consegui aprovação no concurso (Entrevista 1 - Professore de Física - Escola B).

É perto da onde eu moro, dar pra mim ir e voltar tranquilamente, e trabalhar em outra escola. São escolas parecidas, porque estão dentro da mesma realidade, então, não muda muito não (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

Diante do que foi enunciado pelos professores da Escola B, a escolha do espaço de profissão foi marcada pelas condições sociais e espaciais em que residem, sobretudo, engendrada por noções de exercerem sua prática em escolas onde pudessem manter a relação familiar pré-profissional. Não obstante, fica evidente que o fato de estudarem em escolas de educação básica menos competitivas, terem poucas oportunidades sociais e econômicas, e trajetórias escolares e familiares pautadas em noções menos performáticas, engendraram disposições mais para a ascensão profissional e social como argumento de manutenção das origens familiares do que com o progresso profissional baseado em práticas de resultados em escolas tidas como de “qualidade educacional”.

Com o intuito de compreender se esses professores adquiriram disposições ainda na sua formação inicial para trabalharem direcionados ao ENEM, indagamos a respeito da participação dos entrevistados em programas e projetos voltados para o ENEM ou vestibulares; e constatamos que elas (disposições) foram incorporadas, fortemente, nas experiências

profissionais, por haver uma variação significativa entre o período de formação (Pré-1998) e a implementação da Política no ENEM (1998). Apenas dois professores fizeram o ENEM para ingressar na licenciatura, mas disseram não ter se envolvido com programas e projetos do tipo na época, porque não havia.

Na minha época eu participei do PIBID né! de certa forma ele ajuda no sentido de você aprender a dar aula e trabalhar projetos, mais ou menos nesse sentido, mas algo específico para o Enem, enfim, vim aprender mesmo aqui (professora aponta para a escola) (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

Não participei não de nenhum programa, só trabalhava mesmo já na sala de aula na rede privada. (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Só me envolvi em cursos populares, você ia como intencional mesmo, para ajudar no ENEM, mas eram iniciativas próprias também, a gente formava uma turma e preparava os meninos, tipo pessoa carente, eu ia marcava o dia com eles, pegava 15 alunos e ia preparando os alunos com aulas inglês e dava dicas de redação, mas não assim formalizado, tipo contratado pelo estado, não (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

Só me envolvi na escola mesmo. Faço reforço, faço acompanhamento... ano passado eu fiquei de plantão sexta à noite, sábado dia todo na véspera do Enem até no domingo pela manhã (Entrevista 4 - Professor de Português EJA - Escola B).

Não tinha não projetos desse tipo voltado para o ENEM ou vestibular. Só mesmo questões né! que a gente via na sala, resoluções de questões, de concursos, que a gente sempre utiliza na sala de aula (Entrevista 3 - Professora de Matemática - Escola B).

No meu curso não tinha programa ou projeto não, (pausa)... assim, teve um programa aqui da escola e teve um programa também do estado. Só que esse programa do Estado era só de acompanhamento (Entrevista 1 - Professora de Física - Escola B).

Segundo o modo de enunciação dos professores entrevistados, compreendemos que a instituição do ENEM possibilitou a incorporação de práticas performáticas no exercício da docência, visto que antes desse período não havia essa preocupação com esse preparo para tais avaliações, o qual a partir da divulgação dos *rankings* escolares pelo ENEM por escola, desde 2006 dos resultados de 2005, mobilizaram políticas da rede estadual para modificar programas e práticas pedagógicas direcionadas aos níveis de proficiência do exame no ensino médio. Com isso, os professores passaram a introduzir essas noções da performatividade na subjetividade e práticas, tendo em vista as transformações do campo educacional.

Nesse aspecto, inferimos que os conhecimentos e saberes advindos da prática experienciada nas escolas superam os da formação inicial, porque tendem a se repetir no cotidiano, reproduzindo-se constantemente nos discursos da escola e no exercício da docência, transformando-se em *habitus* profissional, à medida que se repete gradualmente no trabalho anual das escolas e constitui-se num passado incorporado pela história inscrita na estrutura

cognitiva, discurso, modo de agir e falar, valores e concepções que orientam as práticas, representações do contexto sócio-histórico no qual o professor é socializado e formado na sua trajetória profissional (Bourdieu, 1989).

São, sobretudo, as marcas da sua posição social, dos símbolos, dos gestos, das estratégias de reprodução e ação, dos gostos e das preferências que formam as propriedades correspondentes à posição de executores da política do ENEM, pois ao optarem, ainda que inconscientemente, por se alinhar aos princípios da performatividade, engendradas por políticas neoliberais do estado do Piauí, os professores atualizam e refletem as marcas de dominação e distinção da sua posição social que apreenderam ao longo dos processos de socialização profissional, cujas marcas tornam-se parte da sua subjetividade (Nogueira; Nogueira, 2009).

É como se os professores da rede não pudessem ir contra todo um sistema de disposições que agem sobre eles, dada as distâncias de posições sociais ocupadas num cenário político educacional hierarquizado conforme as funções de cada agente no ambiente escolar “performatizado”, sendo o público docente detentores da responsabilidade de pôr em prática as políticas relativas ao ensino. Quando os docentes enunciam “é o jeito”, “sem preparo é difícil o aluno passar no ENEM”, “no meu curso não tinha programas e projetos do tipo” ou até mesmo “na minha época tinha o PIBID... ele ajuda no sentido de você aprender a dar aula...” revelam que esse processo ocorre de maneira camuflada, pelo fato de, aparentemente, ser algo naturalizado e inquestionável porque não há o que ser feito.

Pelo não dito do discurso, referente a temas silenciados sobre a contestação da política do ENEM e à transformação social, fica subentendido haver uma subjetividade adaptativa dos professores às condições objetivas da rede estadual. Ora, os docentes não questionam a seleção, os resultados, a competitividade, o processo da política nem discursam sobre a função social mais ampla da escola para além da formação com vistas ao ingresso nas instituições de ensino superior.

Fica evidente, nesse não dito, uma disposição conformativa com a performatividade, pois o aspecto positivo da política, nos modos de coesão dos enunciados “... o ENEM ele mais ajuda do que atrapalha”, “... o ENEM não é algo tão negativo para mim como professor”, “atrapalhar ele não atrapalha não, agora tem algumas coisas que ainda precisam ser revistas, na realidade as ressalvas em relação ao ENEM não são tantas” revela, através dos contrapontos discursivos, que a positividade da política do ENEM prevalece sobre os aspectos negativos da política, tendo em vista o silenciamento dado a essas questões.

É um modo de coesão discursiva, no qual os professores estão submetidos à pressão de políticas educacionais de avaliação performáticas, encadeadas por processos meritocráticos e

competitivos (Maingueneau, 2008). A maneira como constroem suas práticas docentes se revela na própria formação discursiva alinhada às unidades argumentativas de incorporação da performatividade no trabalho dos professores, num processo de doutrinação do discurso, pois mesmo que, pensem o oposto, tendem a aceitá-las como são, devido à dinâmica profissional do ensino médio e da formação específica desses professores, sujeitos ao ensinar para a disciplina, em detrimento de questões mais amplas do processo educativo.

Outro aspecto que surgiu no plano constitutivo dos temas que se coaduna com Mainguneau (2008) foi que tanto eram impostos (mas integrados), porque são inerentes ao discurso da política do ENEM, como aprovação, resultados, desempenho, universidade, trabalho, sucesso, ascensão profissional, quanto eram específicos de cada subcampo, como a dedicação dos alunos para escola A, desinteresse dos alunos para a Escola B, restritos à formação discursiva. Contudo, outros temas apareceram que divergiram do foco da pesquisa, como “novo ensino médio” e “salário dos professores” que se repetiram algumas vezes nas entrevistas. Maingueneau (2008) não aborda essa fuga, mas que pela recorrência no trabalho decidimos de os chamar de temas insurgentes, porque são temas que se expressaram com o sentido de revolta e contrariedade ao modelo ou forma atual de aplicação. Foram manifestos na necessidade de expor, numa espécie de desabafo, essa contestação. Embora não estivessem integrados a ordem do discurso porque dispersavam das temáticas pré-estabelecidas, apresentaram-se como contrapontos aos modos de enunciação de algumas partes da política do ENEM no sentido de “ela não é tão ruim comparada a isso”.

Se por um lado, a circulação e a inserção dos professores na rede estadual de ensino permitiu reforçar alguns elementos da performatividade oriundos do seu percurso escolar como a meritocracia e esforço individual, por outro, as práticas orientadas para o ENEM dissonantes do habitus profissional dos seus professores no ensino médio e, por sua vez, das suas próprias disposições, resultaram da transformação do seu habitus profissional, incorporando novas disposições e práticas valorizadas no subcampo, decorrentes da socialização profissional nas escolas da rede estadual de ensino do Piauí, dando origem a práticas de resultados.

O crescimento nos últimos anos de cursinhos preparatórios para o ENEM, vestibulares, ou qualquer outra avaliação de larga escala, seja pelo setor público ou privado, seja de forma gratuita ou paga, naturalizam as práticas de resultados nessas avaliações, porque no conjunto das relações sociais experienciadas nos momentos formativos ou profissionais, elas mantêm ou transformam o campo permeado pela performatividade não como único aspecto do trabalho, porém como um dos elementos importantes da formação e desenvolvimento profissional do professor.

A respeito disso, a estrutura de relações objetivas entre os agentes sociais (professores) e a rede estadual de ensino do Piauí, é determinada por um processo vertical de implementação da política do ENEM. Formula-se e pensa-se a política no âmbito nacional pelo MEC e representantes do setor privado, sendo reforçada pelo estado na elaboração de programas e projetos (Pré-ENEM Seduc-PI) que visam melhorar os níveis de proficiência do estado na avaliação. A política é interpretada pelas escolas, localmente, na construção das práticas treineiras, performáticas e de responsabilização, com base nos resultados do exame, e incorporada pelos professores na conservação ou transformação das práticas docentes mais articuladas aos resultados de aprendizagem do ENEM.

Essa verticalização é evidenciada num modo de coesão do discurso, na qual o “eu” se faz “nós” (Maingueneau, 2008), pois embora os professores de ambas as escolas A e B não tenham formulados, por si sós, projetos voltados para o ENEM, respondiam que “a escola..., a gente..., nós...” colaboram ou desenvolvem o Pré-ENEM da Seduc-PI. Assim, o programa da rede representa o trabalho da escola e dos professores. Isso possibilita a formação discursiva de um discurso da secretaria incorporado no discurso dos professores pelo compartilhamento de ideias, valores e práticas do estado.

Diante disso, todos os professores entrevistados apresentaram a preocupação em dimensionar a prática à lógica do ENEM, por meio de ações vinculadas ao planejamento, à formação e ao próprio ato de ensinar os estudantes, conforme mostra o quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Incorporação do ENEM na prática docente dos professores entrevistados.

DIMENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE	DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PELOS ENTREVISTADOS
Avaliação	Uso das questões do ENEM ou similares na sala de aula, na avaliação de aprendizagem seguindo o mesmo formato do exame.
Conteúdos	Seleção de conteúdos, disciplinas ou temas que tendem a cair no ENEM desde o primeiro ano até o terceiro; seleção de livros didáticos que abordem questões, habilidades e competências do ENEM.
Planejamento	Elaboração dos planos de aulas que incluam o ENEM na construção das aulas, tendo em vista os resultados na área de conhecimento.
Reuniões pedagógicas	Discussões sobre os resultados dos alunos no ENEM, elaboração de estratégias de aprendizagem e estímulos para a realização da prova, dificuldades dos alunos no ENEM
Formação continuada	Encontros e palestras na escola direcionados às avaliações de larga escala (ENEM, Saeb, Saepi) e cursos ofertados pela Seduc-PI com o objetivo de melhorar os resultados.
Programas/Projetos	Participação como colaboradores do Pré-ENEM oferecido pela Seduc-PI na escola e/ou projetos próprios de preparação para testes.

Fonte: Banco de dados da transcrição das entrevistas do autor, 2023.

Dentre as questões enunciadas, os professores fizeram questão de se demorar em temas relacionados à escolha do livro didático e da formação, pois segundo eles a escolha do livro e a participação nesses cursos ofertados pela Seduc-PI é bem difícil, porque eles não escolhem o livro, mas sim a rede e os cursos são transmitidos no horário de trabalho ou mesmo quando salvos no Canal Educação, não encontram tempo para realizá-los.

sempre tem essas formações né! do mais aprendizagem, a gente é que às vezes não participa, por conta do horário, porque eles são de manhã ou à tarde, a gente trabalha aqui em tempo integral, são online, às vezes tá salvo, mas aí pra gente fazer então... fica ruim, dificilmente a gente faz (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

o que acontece é o seguinte, as formações são online E geralmente são quando a gente tá em sala de aula... não dá, não abre espaço pra você sair e só assistir, aí não tem condição (insatisfação) (Entrevista 4 - Professor de Português da EJA - Escola B).

na escolha do livro didático eu também vejo se tem questões do ENEM, mas eu pesquiso, coloco mais a questão da interpretação, como é que esse livro traz a informação, porque a questão do ENEM eu posso trazer de fora né! mas hoje a gente nem escolhe mais o livro, o livro ele é imposto pra nós, ele chega aqui e não tem nada nele e tá resolvido! (professora gesticula com as mãos apontando o livro), quem quiser que engula, guela abaixo (risos) (Entrevista 7 - Professora de Química - Escola A).

... na questão da escolha do livro sempre procuro observar se tem questões do ENEM, habilidades..., só que tem uma coisa triste (indignação), que a gente escolhe um livro sempre vem outro (professora abre as mãos com o sinal de que não há o que fazer) (Entrevista 2 - Professor de Português - Escola B).

Pelo que está implícito nos gestos, expressões faciais e corporais, bem como no que é dito no discurso (Orlandi, 2009), compreendemos que os professores têm uma autonomia relativa no desenvolvimento de algumas atividades, como a escolha do livro e a participação em ações formativas ofertadas de forma extraescolar, porque suas necessidades e escolhas são limitadas ao trabalho na escola, ou seja, as condições de trabalho nem sempre favorecem ao professor, como já havia evidenciado o estudo de Mesquita (2018). Contudo, percebemos que tais professores têm sido formados, fortemente, pela rede estadual, facilitando a aquisição de princípios, valores e práticas difundidos pela Seduc-PI. O mercado linguístico atribui à Seduc-PI a competência discursiva de determinar o discurso educacional da rede (Bourdieu, 2008a).

Ressalta-se que as práticas docentes pautadas nos resultados do ENEM se tornam mais intensas com os alunos do último ano do ensino médio e nos meses próximos à aplicação da prova. Sendo assim, seja em escolas com um desempenho elevado no ENEM, seja em escolas com um desempenho baixo no ENEM, há ações dos professores direcionadas ao preparo dos

alunos para o exame, uma vez que os resultados da avaliação são um importante indicador da qualidade do trabalho dos professores e da escola, bem como um incentivo simbólico para que seus alunos ingressem na educação superior.

Ainda que haja práticas, percepções e discursos em comum entre os professores por área, vinculados ao contexto de formação e epistemologias curriculares de cada disciplina, apontamos que a performatividade tem sido mais incorporada pelo compartilhamento de discursos na relação dentro da escola (intradiscurso) entre a escola com outras escolas e a política e a Seduc do que com algo vinculado à área de formação inicial docente. Significa que a aproximação entre as práticas dos professores se dá mais pelo fato de compartilharem o mesmo código no espaço estrutural social, do que o mesmo curso ou área de formação. Isto, porque o habitus profissional apreendido na formação inicial é transformado, conforme as relações sociais no trabalho são estreitadas com o decorrer dos anos, dentro de cada (sub)campo, por meio da aquisição do código. É o (sub)campo agindo sobre os agentes que compartilham do mesmo código, revestido de um discurso consensual entre os professores (Bourdieu, 1992, 2003, 2004a, 2007, 2008a).

Assim, o sentido prático da performatividade nas condutas dos professores depende da operação (consciente ou inconsciente) do sistema de disposições que constitui a cultura performática da política do ENEM no (sub)campo. A formação e a trajetória escolar são importantes para a introjeção da performatividade, na prática dos professores, mas só ganham sentido quando encontram um espaço social repleto de práticas de resultados sistemáticas, de disposições sistemáticas que tendem a engendrar disposições sistemáticas, sem que tudo isso seja produto de apreensões conscientes (Bourdieu, 1992). Quer os professores tenham suas disciplinas avaliadas, fortemente, no ENEM ou não, apresentam no modo de enunciação (preocupação, motivação, empolgação, prolongamento do discurso) o desejo de colaborar com os resultados operacionalizados nas escolas, que variam conforme a classificação social em escolas de resultados ou carentes de resultados.

Nas áreas de exatas (Ciências Naturais), houve um modo de discurso consensual sobre o porquê abordar o ENEM nas aulas, constituído sob a razão da política do exame dar sentido ao estudo de alguns conteúdos da área. Aparentemente, revelam que o uso do ENEM colabora no aspecto de fornecer sentido ao ensino e aprendizagem de alguns objetos de conhecimento da área, tradicional e historicamente, “taxados” como difíceis. Numa linguagem simples, seria o equivalente a dizer “pra que estudar esse assunto? Porque vai cair no ENEM, concurso, vestibular etc.”.

A percepção dos professores sobre as dificuldades dos alunos nas Ciências (Química, Física e Biologia), assim como as dificuldades no próprio ensino dessas disciplinas e o menor rendimento dos alunos nessa área, fazem com que haja uma maior preocupação desses professores em dimensionar sua prática aos fins do ENEM, trazendo questões, formas que os conteúdos são cobrados no exame e o que é exigido deles na avaliação. Constitui-se numa forma de compensar as dificuldades de aprendizagem com a disciplina, dando sentido ao ensino de alguns objetos de conhecimento, relativamente, distantes do capital cultural dos estudantes e dos professores.

Com os professores da área de Humanas, as implicações, na prática, envolvem a abordagem de questões do ENEM como método de resolução de questões com uma menor regularidade do que nas outras áreas avaliadas. A redução da carga horária, devido à reforma do ensino médio, bem como as finalidades e objetivos associados ao ensino das disciplinas dessa área do conhecimento, bem como a menor dificuldade dos alunos nelas, reduzem a intensidade da articulação.

Por se tratar de uma área regular na educação dos alunos, preocupadas com aspectos sociais, históricos, filosóficos e espaciais que envolvem a formação humana; esses professores não utilizam o ENEM com tanta frequência nas aulas, nem se preocupam, tanto, com o exame, contudo, engendram, também, práticas voltadas para a prova do ENEM, porque compreendem-no como um teste de desempenho relevante para a mobilização social e escolar dos alunos e a mobilização social da escola perante a rede.

Já para os professores da área de Linguagens, principalmente português, percebemos práticas mais recorrentes do que nas outras áreas, cujas implicações se concentram na preparação dos alunos com aulas focadas na estrutura e escrita de redações e na interpretação de textos. Como existe uma área própria da redação avaliada no ENEM, fora a pressão escolar e social dada aos professores de português por esses resultados; a prática docente desse grupo de professores tende a se adequar, fortemente, aos moldes das políticas de avaliação de larga escala — Saeb, ENEM, Saepi —, pois a responsabilização simbólica gerada engendra disposições para práticas voltadas, diretamente, para tais políticas.

Apesar das equivalências nas práticas docentes, adotadas pelas Escolas A e B, identificamos algumas diferenças na amplitude de direcionamento dessas práticas, as quais atribuímos à posição social que as escolas possuem na estrutura educacional da rede estadual do Piauí, que se coaduna com a posição que ambas ocupam no *ranking* do estado, pois enquanto uma mantém o lugar de estar entre as “melhores” do Piauí, a outra se encontra entre as “piores” em termos de desempenho dos alunos no ENEM. Esse distanciamento social e espacial entre

as escolas é balizado, conforme Bourdieu (2004a), pela distribuição de capitais nas suas diferentes formas ou no volume, ou no peso relativo das diferentes espécies de capital. Nesse caso se trata da operacionalização do capital simbólico que demarca as distâncias sociais entre os professores que atuam numa escola de altos níveis de proficiência no ENEM com os professores de uma com baixos níveis de proficiência.

Tendo em vista essas diferenças, salientamos que os professores da Escola de altos resultados no ENEM (Escola A), engendram práticas docentes acentuadas em diferentes nichos do exercício profissional orientadas para o ENEM. Têm-se práticas voltadas para o interior e exterior, as quais seguem as dimensões ou lógicas de ação de escolas com altas *performances* no quase-mercado escolar (Nogueira; Lacerda, 2014; Van Zanten, 2005) cujo trabalho dos professores, em nossa análise, é moldado para satisfazer as exigências de manutenção da posição da escola entre as melhores do estado.

O quadro 8 apresenta uma síntese das práticas adotadas nas escolas A e B. Enquanto a Escola B tem práticas menos diversas, restritas a práticas treineiras e de *marketing* dos resultados, a Escola A possui um conjunto de práticas de resultados associadas às condições objetivas favorecidas da sua oferta de uma política performática.

Quadro 8 – Práticas docentes manifestadas nas escolas participantes da pesquisa.

TIPOS DE PRÁTICAS	CARACTERÍSTICAS	ESCOLA
Práticas internas		
Práticas treineiras recorrentes	Questões do ENEM nas aulas, aplicação de simulados, estudo das competências e habilidades nas aulas e estratégias de resolução de questões	Escola A e B
Práticas de estudos das habilidades do ENEM	Reuniões pedagógicas para análise e discussão dos descritores das habilidades do ENEM, estudos e estratégias de recuperação das habilidades	Escola A
Práticas de monitoramento	Acompanhamento individual e/ou coletivo do desempenho dos alunos	Escola A
Práticas de socialização	Encontros comemorativos da aprovação dos alunos pelos resultados no ENEM na escola	Escola A
Práticas exclusivas	Oferta do curso de redação presencial aos alunos do terceiro ano e do Pré-ENEM Seduc presencial	Escola A
Práticas voltadas para o exterior		
Práticas de <i>marketing</i> dos resultados	Divulgação dos resultados nas redes sociais da escola e dos professores	Escola A e B

Fonte: Banco de dados da transcrição das entrevistas do autor, 2023.

As práticas docentes internas, referem-se ao conjunto de rotinas dos professores em preparar os estudantes para a prova do ENEM, desde o primeiro ano até o terceiro, as quais se inserem na recorrência de questões do ENEM nas aulas, simulados aplicados a cada dois meses, no estudo e desenvolvimento das competências e habilidades da área durante a regência,

estratégias de resolução de questões do exame e análise das mudanças no formato da avaliação do ENEM em cada disciplina no momento da sala de aula.

São as chamadas práticas treineiras recorrentes, porque não se restringem aos alunos de conclusão, trabalhadas anualmente conforme as turmas e objetivos de aprendizagem e organizadas previamente. Essa prática treineira recorrente, contudo, é intensificada nos meses próximos à realização do Enem, tendo em vista as disposições dos alunos, em especial, do terceiro ano em participar, assiduamente, desses treinos no horário escolar e fora dele.

Outro tipo de prática interna, diz respeito a práticas de estudos das habilidades do ENEM. Ocorrem reuniões pedagógicas constantes de discussão sobre os descritores das habilidades, identificando resultados, déficits de aprendizagem e planejamento de estratégias de recuperação ou promoção dessas habilidades, conforme indicam os resultados dos testes/simulados aplicados. Segundo a professora gestora, “o simulado é corrigido via ‘mob corretor’, ele já vem da Seduc e aí a gente corrige via ‘mob corretor’ que nos dá todo esse cenário com percentual de erros e acertos e a gente socializa com os professores pra trabalhar em cima daquelas dificuldades”. No final do ano, após o ENEM, é feito um panorama dos resultados dos alunos naquele ano e dos níveis de proficiência alcançados em cada área e na média geral. Isso mostra que, na cultura da performatividade, há uma diminuição da autonomia de poder decisório do professor, agindo mais como um operador de decisões da Seduc-PI, que determina os modos de funcionamento das escolas e sua uniformização. O professor perde o protagonismo como um profissional que pensa, cria e propõe mudanças para atuar com ações predeterminadas e direcionadas ao docente.

Há também práticas de monitoramento, nas quais os professores, em conjunto com uma professora responsável por acompanhar os resultados dos testes aplicados na escola, realizam o acompanhamento individual dos desempenhos dos alunos, buscando encontrar soluções e realizar intervenções necessárias àquele aluno específico ou grupos de alunos que compartilham dos mesmos problemas de aprendizagem. Nesse tipo de prática, os professores descrevem que “... a gente senta com eles e vai conhecer como ele resolveu, o que ele não está entendendo”, “... eles procuram a gente aqui (referindo-se à sala dos professores) e a gente vai ajudando eles nisso...”.

Esse monitoramento aproxima os docentes dos alunos e possibilita a eles um conhecimento mais profundo sobre os processos cognitivos dos estudantes, dando importantes informações para a realização das aulas. A conduta adotada pelos professores, nesse sentido, transcende o caráter instrumental e tecnicista de uma prática puramente treineira para o exame,

pois em alguns casos, como ocorre com a prova do ENEM, o retorno pedagógico tanto para o concluinte quanto para o professor é inexistente.

Nas práticas de socialização, os professores da escola organizam e participam de encontros anuais de comemoração dos alunos aprovados no Enem e outros vestibulares com os alunos da escola que ainda não concluíram o ensino médio, engajando-os a fazerem a prova e terem a oportunidade de comemorar os bons resultados na sua socialização com os demais colegas e o grupo escolar. Além disso, os professores convidam alunos já aprovados no Enem para dizer como foi a experiência e orientar em relação à escolha dos cursos, por meio da mostra das profissões, onde ex-alunos, bem sucedidos academicamente, são convidados para falarem e explicarem sobre os cursos de graduação que estão fazendo, graças à aprovação pelo Enem.

As práticas exclusivas, são práticas específicas da escola, como a oferta de cursos de redação aos alunos do terceiro ano do ensino médio no horário noturno, toda quarta-feira, com a professora de português que trabalha exclusivamente com a redação em conjunto com outro professor. Desse modo, os alunos passam maior tempo na escola a fim de obter excelentes resultados na prova de redação que será objeto de divulgação nas redes sociais com a nota e o rosto dos estudantes que se destacaram com níveis de proficiência acima de 600 pontos.

As práticas voltadas para o exterior, são práticas de *marketing* dos resultados, referentes à divulgação dos resultados do ENEM nos seus meios de comunicação pessoal (*WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*) ou da escola, parabenizando os estudantes e o trabalho do estabelecimento. Essa prática promove a divulgação dos resultados para outros espaços e serve como mecanismo de atratividade para a escola e do trabalho do professor, pois os próprios alunos aprovados nas universidades tendem a reconhecer o papel dos docentes nessa conquista pessoal. “... eles marcam a gente na *internet*, eles chegam pessoalmente e abraçam, agradecem, mandam mensagens (espontaneidade)...”. É o tipo de prática que se articula com a responsabilização simbólica dos professores ao transformar seu trabalho em um símbolo para os estudantes, familiares e demais agentes do território, estado e do mundo virtual; este, então, não tem limites (Bourdieu, 1989).

Vale frisar que a adoção de práticas de resultados desses professores se relaciona e encontra disposições a partir dos critérios de permanência dos profissionais no quadro docente de escolas de tempo integral, já que um dos critérios de continuidade na posição de professor dos CETI's é a submissão à avaliação anual do trabalho produzido. Exige-se que “[...] submetam-se à avaliação qualitativa anual de atuação e produção docente, transferido a qualquer tempo o professor que não atender aos critérios de avaliação propostos para cada unidade educacional [...]” (Piauí, 2008, p. 4).

Supõe-se que a avaliação da produção docente, num cenário imerso em políticas orientadas sob o discurso da performatividade, traduz-se nos resultados de desempenho dos alunos nas provas de avaliações externas (ENEM, Saepi, Saeb), conquistas em olimpíadas do conhecimento, aprovações em vestibulares, Sisu, ProUni, e outros sistemas de seleção, além de altas taxas de aprovação escolar, conforme o censo escolar. Como fugir disso? É praticamente uma luta desigual, pois a própria posição do professor é vinculada aos níveis de proficiência e resultados de aprendizagem estudantil. Nos moldes de Bourdieu (2009) só há duas opções: ou os professores vão se adaptar ao (sub)campo ou lutarão para pôr em prática suas noções, mudando a estrutura do (sub)campo, esta última, no entanto, é mais difícil.

No discurso dos professores da Escola A, percebemos pela linguagem corporal, expressões e modos de enunciação com ênfase, prazer e satisfação, que suas práticas são constantes, organizadas e compartilhadas sob o consenso de articulação entre o trabalho dos professores entre si e com a escola, buscando manter a posição de prestígio na rede, ou seja, de conservar o capital simbólico dado a estes pela Seduc-PI, alunos e demais pessoas do estado.

...a gente desenvolve vários projetos.... tanto de ter Pré-ENEM como outros, a gente sempre uma semana antes do Enem, trabalha aqueles conteúdos específicos do ENEM tanto com os professores daqui como a gente convida os professores, então são vários projetos voltados para isso. Ano passado, pra tu ter uma ideia, todos os sábados os meninos da terceira série estavam vindo pra o Pré-ENEM com os professores de fora que estão no canal educação, curso de redação que a gente tem toda quarta-feira aqui, tem aplicação de simulados desde o primeiro ano, então não é à toa o resultado que a gente tem (Entrevista 6 - professora de Física - Escola A).

Além do Pré-ENEM da Seduc, eu sempre trago alguma questão, informações, eu mostro pra eles como chegar nas questões, que tipo de questão chega no ENEM pra química, abordagem, trago de vários anos anteriores e vou mostrando, “esse ano entrou isso e isso aqui”, dizendo os principais temas pra eles chegarem lá e conseguirem se dar bem (Entrevista 7 - professora de Química - Escola A).

... a escola possui olimpíadas, concursos e simulados voltados para o ENEM. A gente tenta estimular de todas as formas né! desde pedindo planejamento pro professor, aplicando simulados constantes, fazendo encontros com as áreas né! toda semana a coordenação pedagógica se reúne com os professores das diferentes áreas pra saber como é que tá o trabalho em sala de aula. Então assim, são algumas estratégias, um trabalho coletivo, que faz diferença nesses resultados, com certeza (expressão de felicidade) (Entrevista 8 - professora de Coordenadora - Escola A).

A escola sempre tem projetos voltados para o ENEM, olimpíadas, concursos. Tem um cursinho de redação gratuito às quartas-feiras, cursos preparatórios, aulas extras, cursos de ENEM... também questões confeccionadas pelo pessoal da escola, já que aqui a gente tem esse aparato de poder confeccionar apostila..., e pelos resultados a gente supõe que temos feito um bom trabalho (riso de satisfação) (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

A gente tem o cursinho de redação que é no contraturno dos alunos. Eu e outro professor que ministramos as aulas do curso. O cursinho é focado na redação, escrita e reescrita, é em dobro a oportunidade que eles têm, porque nas outras escolas não é

oferecida esse projeto, na rede todinha, só aqui (repetição da expressão com ênfase). A escola tem o Pré-ENEM aos sábados, só que não é virtual, aqui é presencial, também nenhuma outra escola o tem nesse formato. Só aqui! (Entrevista 9 - Professora de Português - Escola A).

Portanto, pelo enunciado, percebemos que os professores da Escola A possuem práticas docentes mais intensas relacionadas à preparação para o ENEM, com a constância de aplicação de simulados bimestrais em todas as séries do ensino médio, aulas extras dos professores e o que tem sido o diferencial dessa escola, apresentado pela Professora de Português, a oferta de cursos de redação “porque nas outras escolas não é oferecida esse projeto, na rede todinha, só aqui” e a execução do Pré-ENEM Seduc-PI no formato presencial “também nenhuma outra escola o tem nesse formato”.

Apontamos que essa prática exclusiva na escola tem se constituído num processo de responsabilização simbólica, pois os níveis de proficiência da escola no ENEM têm angariado essa prática diferencial na escola pela rede, ainda que os professores não o identifiquem como tal, pois conforme Bourdieu (1989) o capital simbólico garante aos seus dominantes o poder simbólico, que embora não conhecido é reconhecido como tal, no caso da própria Seduc-PI realizar esse reconhecimento do trabalho dos professores na escola ao aplicar uma política diferenciada das demais escolas da rede.

... a Seduc não faz a premiação para escola... agora assim, uma coisa a gente aqui há de reconhecer, é o fato de a secretaria ter disponibilizado um preparatório Pré-ENEM exclusivo pra escola, ajudou! talvez seja esse o re-co-nhe-ci-men-to (professora faz o gesto das aspas e fala pausadamente) (Entrevista 8 - Professora de História e Coordenadora - Escola A).

Como no estado existe uma premiação em dinheiro para as escolas com destaque no programa de alfabetização na idade certa, isso faz com que os professores entendam as recompensas apenas como bens materiais ou financeiros, contudo Bourdieu (1989) deixa claro que o capital simbólico não precisa ser, obrigatoriamente, material.

Com relação à existência de recompensas para os professores, percebemos também que existe essa percepção sobre a recompensa ser financeira, à medida que ao enunciar sobre a atribuição de sanções ou recompensas pelos resultados de seus alunos da prova do ENEM, afirmam não haver essa atribuição monetária.

Só tem os parabéns (risos) é um reconhecimento (expressão “é o que tem”). Já para os alunos tem..., até hoje eles vão vir, vai ter uma festa né! pros os alunos... tem essa questão das postagens nas redes sociais também (Entrevista 6 - Professora de Física - Escola A).

A gente não recebe premiação da escola, só um muito obrigado, você não fez mais que sua obrigação (risos). Já dos alunos tem muito esse reconhecimento, todo final de ano, quem passa manda mensagem agradecendo, eles agradecem todo dia, todo dia eu recebo amor aqui (risos) (Entrevista - Professora de Química - Escola A).

Não tem premiação, além do elogio, não que eu saiba (Entrevista 10 - Professora de Inglês - Escola A).

Assim, os professores recebem o reconhecimento social e simbólico tanto da escola quanto dos alunos, pais e sociedade mediante felicitações, elogios e agradecimentos, além do prestígio da rede, o que também marca o objeto de disputa das escolas na rede estadual do Piauí. No entanto, alguns professores, especialmente os de redação, recebem mais do que o prestígio social, mas também uma pequena recompensa material que distingue o trabalho dos professores que lecionam português, mais diretamente com a redação como processo de responsabilização pelos resultados dos alunos na prova de redação, objeto de postagem nas redes sociais da escola e da rede, ou seja, esses professores estão disputando o reconhecimento midiático e material da escola sem, contudo, receber sanções por esses resultados.

Eu já recebi, sim, premiação (professora aponta para a plaquinha na mesa) e aqui sempre tem. As premiações são feitas aqui na própria escola e a gente faz um ambiente útil, uma atividade lúdica e acaba parabenizando os professores por esse desempenho como uma forma também de incentivar os alunos. São parabenizados eles e nós. (Entrevista 9 – Professora de Português — Escola A).

o que a gente sempre tenta é mostrar pro professor o seu valor..., primeiro agradecer né! fazer de certa forma um reconhecimento do papel deles nesse processo, às vezes a gente faz, não sei se você viu tem ali umas plaquinhas de agradecimento pelas notas de redação, pelo desempenho, mas, assim, uma premiação específica não. (Entrevista 8 – Professora de História e Coordenadora — Escola A).

Nesse contexto, percebemos que existe uma expectativa maior da escola e da rede com a nota da redação, porque ela é o “carro chefe” das postagens nas redes sociais da escola e da rede, atuando como mercadoria nos meios virtuais que indicam a qualidade do aluno e do trabalho dos professores e das escolas que ofertam o ensino médio na rede. Por mais que haja bons níveis de proficiência por área, os outros professores ou suas disciplinas e áreas não recebem o mesmo prestígio que os professores e as notas de redação dos alunos nas provas do ENEM; o que evidencia uma maior cobrança e (auto)responsabilização pelo trabalho dos professores nos resultados de desempenho nessa área.

Esse mesmo fenômeno de cobrança e (auto)responsabilização foi expresso, também, pelos professores da Escola B. Contudo, as práticas docentes nesta escola são mais rasas à medida que não há um projeto específico nessa unidade de ensino e os professores tendem

apenas a abordar questões do ENEM nas provas e em algumas aulas, pois o foco da escola é outro, apesar do interesse em obter bons resultados. O que alguns professores fazem é participar como colaboradores do Pré-ENEM Seduc, acompanhando aqueles alunos que se dirigem à escola aos sábados para as aulas virtuais na escola. Dos professores entrevistados, apenas o professor de Português da EJA disse fazer plantões às vésperas do ENEM e trabalhar com a redação nas aulas, essa prática distinta dos demais é oriunda de experiências anteriores noutras escolas e na mesma quando este estava no ensino regular, inclusive sendo esse professor apontado pela professora gestora como participante para a entrevista.

Apesar disso, esse professor tem um trabalho diferente na EJA, porque entende que o ENEM não é o foco dessa modalidade, o que faz com que sua prática voltada para o ENEM não apareça nessa modalidade de ensino. Esse fato, nos informa que, embora o habitus profissional dos professores seja permeado pela política do ENEM no campo da performatividade, esta só é acionada em determinados espaços sociais de formação propícios ao cenário da política neoliberal. Supõe-se que, enquanto agentes socializados, as percepções sobre os objetivos do ensino nos quais o professor atua, o que ele valoriza para cada grupo de alunos e a posição da escola condicionam manifestar diferentes habitus, à medida que sua subjetividade e a enunciação de um juízo classificatório no discurso são construídas com diferentes princípios de visão e divisão que mudam de eixo e de função (Bourdieu, 2004a, 2004b, 2008a, 2009).

Nessa escola, com baixos resultados no ENEM, a sensação que os professores transmitem é de que não há muito o que ser feito, posto à realidade social dos seus alunos e às condições de trabalho desses professores. O discurso da professora gestora expressa essas interpretações.

A gente estimula os professores pra trabalharem voltados para o ENEM, principalmente português e matemática, estimula os alunos a fazerem a prova, porque esses resultados são importantes pra que a escola seja vista pela rede, receba atenção e até, mesmo, recursos... olha a gente aqui tenta mais é difícil pela realidade dos alunos (sensação de tristeza) (Entrevista 11 – Professora de Química e Gestora - Escola B).

Ainda que os professores da Escola B entendam que os resultados não estejam exclusivamente atribuídos ao seu trabalho, produzem sensações de tristeza, desânimo ou “fracasso” pelos baixos níveis de desempenho dos seus alunos no ENEM, são os efeitos da performatividade na subjetividade dos professores que acabam condicionando o êxito de suas práticas aos resultados de aprendizagem nas avaliações de larga escala, é como se por mais que

quisessem e se esforçassem para mudar a realidade, ela não pudesse ser transformada por estar presa a uma estrutura social que tende a posicioná-los como estão.

Quando os professores dizem “a gente tenta estimular eles pra fazerem o ENEM, mas tu sabe como é difícil...” ou “eu me cobro pessoalmente e a escola também cobra demais pra que tenham bons resultados” ou “a aprovação deles no ENEM é um bom resultado, mas nós ainda não temos tanto, porque falta vontade deles ainda...” destacam no contexto imediato e ideológico da enunciação esquemas de classificação condicionados à sua condição social na estrutura educacional associada a um juízo classificatório do que seria uma boa prática, um bom trabalho e um bom resultado no ENEM para a escola, pois supomos que “[...] enquanto agentes socializados, somos capazes de perceber a relação entre as práticas ou representações e as posições no espaço social [...]” (Bourdieu, 2004a, p. 159).

Os agentes sociais (professores) percebem as propriedades do seu espaço social pelas propriedades do seu subcampo dotado de categorias de percepção comuns e que só podem ser decodificados pelos agentes que atuam nesse subcampo. Nesse sentido, as sensações, sentimentos, gostos, valores e práticas são compartilhadas pelo grupo presente num espaço social simbólico de ação. Por isso, ainda que os professores das escolas A e B sejam transpassados pelas mesmas políticas e valores, suas disposições e seu habitus profissional se diferem, em maior ou menor parte, por pertencerem a estruturas sociais objetivas distintas.

Enquanto na Escola A, houve um movimento para angariar um capital cultural de conhecimentos e práticas para o ENEM, no tocante à performatividade como tecnologia política da escola num projeto formativo para os professores e em micropolítica diferencial do Ceti; na Escola B, destacou-se um movimento menos preciso para angariar esse tipo capital cultural voltado para avaliações de larga escala pela escola. Entretanto, os professores de ambas instituições supervalorizam a prática de resultados enquanto lógica de ação do habitus profissional.

O vocábulo “responsabilização” apresentou sentidos distintos entre os professores das diferentes escolas. Na escola com bons resultados esse termo está associado aos aspectos positivos simbolizando risos, felicidade, orgulho, que se expressam como reflexos de um bom trabalho desenvolvido pela equipe escolar. Na escola com baixos resultados, ele ganha o sentido negativo de tristeza, decepção, frustração, onde o discurso sempre é justificado por problemas de interesse e aprendizagem do aluno, mas não apareceu críticas à política, à rede ou ao próprio contexto como possíveis causas desses resultados. Assim, conforme Maingueneau (2008), embora apareçam em diferentes discursos, as palavras obedecem às restrições da semântica discursiva, cujo efeito do sentido “responsabilização” aparece como aquilo evidenciado por

Brooke (2012): transferência de responsabilidades do Estado para as escolas e professores, na proposta de testes para as escolas americanas após o relatório “Uma Nação em Risco”.

Ao longo deste capítulo, foram analisados os discursos dos agentes professores e dados institucionais das escolas participantes da pesquisa empírica, os quais revelaram as principais implicações da política do ENEM para a prática docente no subcampo da rede estadual de ensino do Piauí, a partir da percepção dos professores. Dentre elas, destacam-se as práticas treineiras, de estudos sobre os descritores do ENEM, de socialização, de monitoramento e de socialização que se resumem em práticas de resultados voltadas para angariar um capital cultural preparatório para elevar os níveis de proficiência no ENEM.

Das análises, compreendemos que os modos da atuação dos professores de cada área do conhecimento em relação ao ENEM são balizados conforme a posição do professor nas escolas mais performáticas ou menos performáticas, não apresentando grandes distinções quanto a sua formação específica para a docência. Contudo, percebemos, dentro de cada escola, práticas mais intensas dos professores de português e matemática, devido à pressão social e escolar e ao prestígio dessas áreas nas avaliações de larga escala, e práticas menos acentuadas com os professores da área de humanas, tendo em vista a carga horária, recorrência de questões e os aspectos epistemológicos das disciplinas que compõem essa área voltada para uma formação social mais ampla do currículo. De modo geral, todos professores apresentaram práticas discursivas impulsionadas pela performatividade como um forte elemento do habitus profissional no seu modo de atuação, à medida que o próprio habitus profissional desses professores está predisposto a incorporar a performatividade, os quais se beneficiam mutuamente numa relação dialética de protocooperação²³.

Constatamos, portanto, que a política do ENEM incorpora-se nas práticas escolares como dispositivo operacional da performatividade para disseminar práticas de referências, estabelecer metas, valores pedagógicos, políticos e morais, indicar *performances* e traduzir a efetividade do trabalho dos professores e das escolas, formar subjetividades compartilhadas, conforme o campo social, fortalecer um senso de (auto)responsabilização simbólica dos agentes e instituições, fomentar um quase-mercado escolar, com base nos níveis de proficiência da política e institucionalizar a política de resultados como parte inquestionável da função social das escolas públicas de ensino médio do estado.

²³ Protocooperação é um termo usado na Biologia para se referir à relação ecológica de cooperação mútua entre as espécies, cujas relações beneficiam a ambas. Exemplo, a relação entre aves e bois: as aves se alimentam de organismos (carrapatos) presentes na pele do boi, enquanto o boi se beneficia da retirada desses organismos da sua pele.

7 CONCLUSÕES

Esta dissertação teve o propósito de analisar as percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente, considerando o habitus profissional de professores e a performatividade como sistemas de disposições que guiam o exercício da docência, no campo do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Piauí. Com esse objetivo, buscamos responder a alguns problemas emergentes do objeto de estudo, os quais consistiram em compreender como uma avaliação de desempenho/proficiência (ENEM) estrutura a prática docente; como os professores concebem e utilizam os resultados do ENEM; quais são as práticas docentes associadas ao ENEM, considerando os diferentes campos do conhecimento de atuação dos professores; e se estas práticas docentes têm sido consubstanciadas por meio de um “habitus” articulado à “performatividade” construído na subjetividade dos professores e de que forma.

Para atender a problemática da pesquisa, nos debruçamos no aporte teórico-metodológico de Bourdieu, enquanto método de construção da pesquisa científica: o método praxiológico ou teoria da prática. Desse modo, optamos por operacionalizar as noções elementares do habitus e do campo para analisar as práticas docentes, pois a noção analítica do habitus implica num princípio gerador, um sistema de disposições duráveis e transponíveis da prática. A perspectiva epistemológica bourdieusiana nos possibilitou trabalhar com as noções analíticas principais do seu método, as quais são a estrutura objetiva, estabelecendo a noção de campo, o habitus, constituindo a subjetividade, e as situações de ação, remetendo à noção de prática.

Essa abordagem teórica favoreceu a articulação com outra noção analítica para o estudo, a noção da performatividade de Stephen Ball, como uma tecnologia política ou cultura de obtenção de resultados. Essa articulação permitiu a construção do constructo categórico de análise baseado numa relação dialética de protocooperação entre o habitus profissional de professores e a performatividade, à medida que uma tende a se beneficiar da outra na constituição de práticas docentes pautadas em elevação dos níveis de proficiência do ENEM.

De posse desses elementos teóricos e metodológicos, foram demarcados o campo social do ensino médio do Piauí e o campo epistemológico da política educacional, em especial da política do ENEM; foram definidas as escolas participantes da pesquisa empírica, como representação do subcampo da rede estadual de ensino do Piauí; e estabelecidos os pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso de linha francesa, incorporados na análise do *corpus* documental e das entrevistas com os agentes sociais professores, pautados em alguns

elementos do plano constitutivo do discurso, concernente à semântica global de Maingueneau (2008).

Essa operação nos viabilizou compreender o vocabulário discursivo dos professores como permeado por noções da performatividade e os temas que se apresentaram nas práticas discursivas dos docentes, como a seletividade, a meritocracia, a competição, o esforço individual e a ascensão que solidificam a incorporação da performatividade no discurso. Possibilitou, ainda, apreender o estatuto do enunciador e destinatário atribuídos pelos docentes a si e aos outros (alunos, pais, Seduc-PI) como um conjunto de regras e códigos que regulam o funcionamento do discurso, nos quais os professores se consideram como corresponsáveis pelo sucesso dos alunos, bem como entender a dêixis enunciativa, como escolas que perseguem resultados num campo estadual com políticas, programas e projetos performatizados que não se atentam para as diferenças sociais. Permitiu interpretar o modo de enunciação, o qual revelou uma maneira, um tom de dizer dos professores, estabelecido por um diálogo de conformidade com a política de resultados do ENEM. E compreender o modo de coesão do discurso, a maneira como os professores têm construído sua rede de práticas discursivas, encadeadas por recortes discursivos que sistematizam a incorporação da performatividade no habitus profissional docente.

Da perspectiva do campo epistemológico da política educacional do ENEM, apreendemos que a política do exame se insere num contexto imperativo das reformas educacionais dos anos 1980-1990, enquanto avaliação de larga escala utilizada como dispositivo de poder dos Estados capitalistas para legitimar e validar as reformas por meio da apresentação de resultados, incorporadas como um forte elemento do habitus característico da gestão política educacional de países que aderiam às políticas neoliberais, desde a reforma educacional dos países capitalistas do Reino Unido, Estados Unidos, Grã-Bretanha e América Latina.

Essa centralidade da política do ENEM assumiu uma prioridade nos governos nacionais e estaduais como modelo orientador das políticas pedagógicas das escolas de educação básica, orientando os modelos de avaliação da aprendizagem, mudanças e adaptações curriculares, metas, objetivos e funções sociais das escolas como política de Estado e para estados, referentes ao contexto do ensino médio e direcionando, a partir dos resultados de desempenho do estudante, a definição da qualidade de educação, na acepção das políticas neoliberais que se coadunam com o papel do Estado-avaliador na oferta do serviço público de educação.

Convictos dessa noção macro da política educacional do ENEM, como dispositivo operacional dos ideais da política neoliberal, imergimos no campo social do ensino médio no

Piauí a partir da história, normas, organização, estrutura, público-alvo e política de ensino médio do estado. Essa imersão nos permitiu analisar o papel e o lugar da política do ENEM no ente federado. Da análise desse campo, conseguimos identificar aspectos fundamentais que se apresentaram como um campo fértil para a performatividade como tecnologia política da rede estadual de educação. Sendo eles, um conjunto de dispositivos políticos que se combinam com as disposições na promoção de um discurso agradável de elevação dos níveis de aprendizagem do Piauí, inclusive, com a adoção recente de uma política estadual (Acelera Seduc) que tem a premissa de acelerar as mudanças para posicionar o estado como referência em qualidade do país com altos índices educacionais no Ideb e ENEM. Para tanto, a política conta um programa específico de preparação para o ENEM, o Pré-ENEM Seduc, enunciado como “o maior programa de preparação do ENEM do país”, o qual colabora para disseminar práticas escolares condizentes com a busca de resultados em sintonia com outros programas/projetos de formação, treinamento e capacitação para as escolas da rede estadual, pautados na gestão de resultados com foco em testes, olimpíadas ou avaliações de larga escala.

Assim, constatamos que a política do ENEM foi beneficentemente incorporada à política educacional do estado numa relação vertical de adaptação das políticas estaduais com as políticas nacionais, numa ordem social e hierárquica de adaptação que mais legitima do que tensiona o papel ou lugar da política do exame no estado, que encontra no campo do ensino médio um público jovem propenso à socialização em mídias sociais e à obtenção de aprovação em avaliações de larga escala.

A exposição frequente do Pré-ENEM Seduc e das políticas do estado em redes sociais, o discurso atraente para as mudanças e reformas com vistas a aprovar mais alunos para as universidades, a aproximação com a juventude por meio das mídias e em visitas as escolas da rede estadual, a premiação para estudantes e um espaço nas postagens midiáticas da Seduc colaboram para a disseminação da performatividade como cultura e política habitual dos profissionais do magistério e alunos do Piauí. Trata-se, conforme Bourdieu (1992), num sistema de disposições para a prática de resultados, ou seja, é um habitus transponível e duradouro à medida que se concretiza e é reforçado pelos agentes sociais e autoridade discursiva dominante de educação do estado, a Seduc-PI.

Em nosso estudo, a performatividade se mostrou como tecnologia política a partir de um conjunto de dispositivos, programas, projetos e formas de organização da rede estadual que se articulam numa gestão de resultados com foco nos níveis de proficiência das avaliações de larga escala, os quais perpassam as políticas educacionais do sistema estadual de educação. Como cultura, a performatividade se evidenciou a partir de comportamentos, tradições e

percepções similares sobre os aspectos da meritocracia, ascensão individual, responsabilização simbólica, competitividade e protagonismo, enquanto elementos singulares da trajetória escolar, profissional, social e familiar dos professores. Tais aspectos se mostraram como unidades de sentidos constituintes de uma rede de compartilhamento de símbolos, associados aos níveis de proficiência do ENEM e de subjetividades performáticas dos agentes. Essas relações da performatividade, enquanto tecnologia política ou cultura, estão imbricadas umas com as outras. Essa dialeticidade se estabelece, por meio de um habitus profissional predisposto a incorporar esses elementos da performatividade que encontra disposição num campo social do ensino médio do Piauí, a partir da autoridade discursiva da Seduc-PI.

Assim, a Seduc-PI exerce um papel importante para a construção de subjetividades compartilhadas em rede no (sub)campo como enunciador dos valores, normas, projetos, programas e discursos que conduzem os agentes a estarem predispostos a integralizar a performatividade como constituinte do habitus social, profissional e familiar. A rede de relações profissionais e sociais, promovida de forma expansiva com as escolas, já inserida sob a lógica performática, implica na imposição da acomodação das unidades escolares com o sistema de resultados proposto pela rede, pois se estabelece num processo de violação simbólica, cuja autoridade discursiva acaba determinando os rumos das políticas, currículo e ações do estado, o qual emerge, igualmente, das mesmas relações entre o estado com as políticas nacionais, um habitus que vai se perpetuando nas relações entre as instâncias educacionais.

Com as contribuições teóricas de Ball (2014) detectamos, ainda, no campo, o estabelecimento de um quase-mercado educacional para estabelecer parcerias público-privadas, tendo como forte agente externo, o Instituto Unibanco, para formar gestores e professores, formular políticas e programas e disseminar seminários para fomentar práticas político-pedagógicas e de gestão de resultados que internalizam essas parcerias na definição e execução das políticas estaduais, construídas sob o discurso da garantia de melhorias dos processos educacionais com foco na elevação dos indicadores educacionais do Piauí. Sendo assim, a política do ENEM assume um papel essencial para indicar as necessidades das parcerias como condição para solução dos problemas dos níveis de proficiência do ENEM, cujos resultados são utilizados como capital simbólico para legitimar a efetividade das PPPs na educação, enquanto discurso da garantia de mudanças positivas para a rede.

Nesse contexto, os professores estruturam suas práticas a partir do funcionamento discursivo e da lógica do campo, marcado por um sistema de dispositivos e disposições que encontram eco na performatividade, por meio da política do ENEM. Ao analisarmos as percepções dos professores sobre as implicações da política do ENEM para a prática docente,

identificamos que elas se desdobram em práticas internas, como práticas treineiras recorrentes, práticas de estudos das habilidades do ENEM, práticas de monitoramento do desempenho do estudante, práticas de socialização dos resultados, práticas exclusivas da escola e práticas voltadas para o exterior, as práticas de *marketing* dos resultados, que se combinam e sobrepõem ao trabalho pedagógico dos professores. Nessa condição, afirmamos que a prática docente tem servido ao ENEM e não o ENEM à prática docente, como deveria correr por se tratar de uma avaliação de desempenho.

Apesar da intensidade dada a essas práticas conforme a posição social das escolas e as diferentes áreas de atuação dos professores, sobretudo português e matemática, não percebemos grandes distinções entre a adesão à performatividade pela área de conhecimento dos professores. Logo, concluímos que o ambiente escolar e as relações sociais da escola no campo da política e do compartilhamento de discursos é o que exerce maior influência para a incorporação da performatividade como um valor simbólico, uma cultura, uma tecnologia política nos moldes de Ball. Nesse sentido, a introjeção da performatividade no habitus profissional só ocorre porque é uma política que já tem três décadas na educação e porque há um compartilhamento de códigos decifrados pelos agentes no (sub)campo que age sobre eles. Um indicador forte disso é o alcance de metas presente no PPP de ambas as escolas, independente do contexto, e a incorporação nos discursos dos professores. Em uma escola essa incorporação se apresenta como orgulho (Escola A) e em outra como lamento de um ideal e uma lugar social subjetivado a ser alcançado (Escola B).

Esse código que define e integra o (sub)campo é estabelecido por um consenso, um compartilhamento de subjetividades, nos quais os professores se avaliam pelos resultados do aluno num processo de (auto)responsabilização simbólica, em que o capital simbólico (níveis de proficiência do ENEM) é a base para as distinções entre professores, escolas e alunos, atribuindo-se um estatuto de enunciação de poder simbólico, que se converte em social, para quem está investido de prestígio no (sub)campo da rede estadual propício para isso.

A performatividade, facilmente, se incorpora como cultura e política porque o habitus profissional docente já está predisposto para isso. Uma dessas predisposições é a concepção e o senso de justiça meritocrática da ascensão social do indivíduo, enquanto uma concepção de sociedade fomentada pelo princípio liberal do protagonismo pessoal. Encontramos, nos depoimentos dos professores, uma conformidade e passividade para aceitar as condições sociais e os modos de produção ou lógicas de organização como elas são. A noção de que cada indivíduo persegue suas oportunidades restritas numa concorrência desigual de disputas é dominante.

Outro dispositivo forte da performatividade é a necessidade de reconhecimento, do ser visto, lembrado e admirado, de pertencer a um grupo coeso, como se evidenciaram nos discursos dos professores, o desejo de ser reconhecido pelo trabalho e por suas práticas numa sociedade competitiva. Mostrou-se, assim, como o objeto de disputa do (sub)campo, o reconhecimento com base nos níveis de proficiência da política do ENEM, enquanto capital simbólico dos agentes professores que encontra eco num habitus mais durável e num contexto de exposição da imagem nas redes sociais, do ter seguidores, receber felicitações simbólicas e/ou materiais, na era virtual de aprovação social, nas quais a performatividade encontra terreno fértil para desenvolvimento. Em uma profissão, historicamente, pouco valorizada e reconhecida, em comparação com outras profissões, o sentimento do reconhecimento funciona bem como uma predisposição para a introjeção da performatividade no habitus dos professores.

Igualmente, a performatividade encontra lugar fértil para incorporação no habitus pela introjeção de suas políticas na cultura e trajetória escolar, baseada na noção de avaliação como classificatória. Essa noção só é reforçada pela política do ENEM, porque advém da história da educação, dos processos de seleção das primeiras escolas, as quais já se estabeleceram como uma cultura típica do sistema capitalista, num campo social restrito de oportunidades educacionais. É uma tradição cultural de avaliar, classificar e selecionar os mais aptos, num ciclo performático vicioso de resultados-seleção-resultados, que tem nuances com uma perspectiva darwinista da seleção natural do processo evolutivo das espécies, sendo incorporada no habitus dos agentes.

Concluimos, também, que o aperfeiçoamento do processo de *accountability* escolar, por meio da instituição de uma política de bonificação para profissionais e estudantes no estado encontra um campo propício para sua implantação. Esse dispositivo político só é favorável, porque há uma predisposição em transformar a responsabilização simbólica e o capital simbólico em poder econômico. Essa disposição se dá a partir de elementos da subjetividade individual com base no mérito escolar, de ordem sentimental para ser valorizado e recompensado pelas práticas docentes, em articulação com elementos da subjetividade social, da necessidade de reconhecimento do trabalho realizado, com valores e capitais simbólicos (níveis de proficiência no ENEM) que possam ser convertidos em capital econômico. A inserção da política de bonificação no (sub)campo da rede depende da incorporação da performatividade enquanto elemento forte do habitus dos agentes, cujas práticas discursivas estruturam um (sub)campo estadual favorável aos dispositivos da performatividade

Assim, a relação dialética entre o habitus profissional dos professores e a performatividade, na prática discursiva, é evidenciada quando identificamos que o habitus

profissional é favorável a um comportamento, uma cultura e tecnologias políticas performáticas, porque ele possui predisposição para ela num (sub)campo social repleto de dispositivos políticos e ideológicos que ultrapassam o âmbito profissional e alcançam a ordem moral dos agentes pelo senso do reconhecimento e de justiça da meritocracia, incorporados na trajetória escolar e profissional, ao passo que a performatividade vai se incorporando como habitus, porque ela já tem um tempo na história das políticas educacionais e na aceção dos agentes, mas também porque ela não encontra resistências e sim compartilhamentos de subjetividades que vão se solidificando em capital cultural e social.

A partir do discurso (habitus linguístico) dos professores, apontamos que esse compartilhamento de subjetividades encontra equivalência por aspectos do poder de dominação do Estado, de imposição como indutor da política, no caso pela representação da Seduc-PI. O órgão possui um conjunto de dispositivos para formar subjetividades performáticas, por meio de práticas discursivas que levam a obtenção de consenso entre os agentes. Essas práticas discursivas são convincentes, porque se manifestam por mecanismos sociais de premiação e de divulgação que alcançam um elemento essencial, a dimensão sentimental. A integração das ideias e percepções compartilhadas só ocorre, efetivamente, porque envolvem os sentimentos de satisfação pessoal, de orgulho e de reconhecimento.

Os dados analisados como discurso enunciam que o habitus profissional dos professores tem se externalizado no (sub)campo da rede estadual de ensino do Piauí por práticas de resultados, que incorporam da trajetória escolar e profissional a necessidade de compensar aquilo que teria trazido benefícios a eles, caso esses professores tivessem estudado em escolas mais performáticas com preparação e busca por resultados no ENEM ou vestibulares. Além disso, incorporaram a mobilização do esforço individual como parte da formação indispensável do aluno num sistema educacional competitivo e meritocrático, que encontra similaridades disposicionais com a rede profissional e social do campo do ensino médio do estado, na obtenção de resultados e destaque do protagonismo da cada aluno, escola e professores; e encontra distinções de mobilização do habitus, conforme o subcampo das escolas de resultados e carentes de resultados, distintos pelas condições sociais e espaciais.

A dialética do habitus profissional com a performatividade reforça um cenário de hierarquização e exclusão típica dos mecanismos de reprodução social das escolas de diferentes contextos. A política educacional da performatividade, na busca de apresentar resultados, não alcança todas as escolas em um projeto ousado de mudanças de condições e tende a focar nas escolas com melhores resultados no ENEM, mantendo os níveis de resultados daquelas escolas que já têm condições sociais estruturais para isso e os idealizando para aquelas que não possuem

condições objetivas em atender aos pressupostos dessa política. Essa é a perspectiva original da escola de excelência para poucos, da reforma educacional neoliberal tripartite da Grã-Bretanha, evidenciada por Brooke (2012), na qual se defendeu que se não há condições para todas serem de altos resultados, pelo menos se tenham escolas de excelência para poucos (*Escolas Grammar*), alimentando-as e reproduzindo a exclusão social de outras, à medida que as incluem no projeto de melhorias dos resultados.

Esse mecanismo dialético automático de exclusão pela política e inclusão na política estabelece alguns conflitos entre a realidade social e a realidade idealizada posta pela política de resultados do ENEM nas escolas mais desfavorecidas. Os dados empíricos dos cursos oferecidos na escola B deixaram evidente esse dilema enfrentado pelas escolas que não possuem condições para se inserirem na política, pois não recebem atenção, recursos e nem compartilham de um alinhamento curricular (oferecem um currículo profissional para um mercado que nem tem) entre as subjetividades do lugar social dos estudantes (famílias camponesas) com o lugar social da política performática (estrutura, profissionais selecionados e currículo para a obtenção resultados). Tudo isso implica num silenciamento e esquecimento dessas escolas que não aparecem na mídia e nos espaços de disputas dos alunos, famílias e profissionais.

Apesar dessas repercussões, o discurso dos professores, em ambas as escolas, convergiu para práticas discursivas de alcance de metas de resultados sobrepondo os de valores pedagógicos da aprendizagem e da função social das escolas. Na escola A, esse discurso é mais forte pela maior disposição para a política da performatividade, marcada por sensações de satisfação, orgulho e prazer de ordem sentimental positiva dos resultados. Na escola B, por sua vez, esse discurso é mais enfático pelas professoras coordenadoras e gestoras que se atribuem, estatutivamente, como responsáveis pela apropriação da política da Seduc-PI na escola, mas que também não destoam dos demais professores entrevistados nos temas presentes dos discursos. Dessa forma, o discurso dos professores, de ambas as escolas, denota o resultado, como aprovação no ENEM, como um fim em si, secundarizando o debate sobre a função social da escola.

Nos fragmentos dos discursos dos professores e no teor do trabalho, encontramos questões a serem exploradas em estudos posteriores. Interrogamos sobre o que acontece com os alunos que não são aprovados pelo ENEM? Como as universidades têm contribuído para a introjeção da performatividade no habitus dos educandos, na sua formação inicial? Como a política de resultados influencia nos casos de trajetórias pouco prováveis? A articulação entre

habitus e performatividade como uma dialética histórica do indivíduo aponta para a existência de um “habitus performático”, sem reduzir a noção de habitus?

Por fim, concluímos que a dialética entre objetividade e subjetividade, caracterizada por uma subjetividade apreendida numa política objetiva de resultados do ENEM subjacente a uma predisposição para incorporar a competitividade, a seleção, o reconhecimento, a ascensão e o protagonismo individual ao habitus do ser, tende a atender um mecanismo objetivo do mercado, demarcado por uma demanda social de agentes mais interessados com o empreendedorismo, com a garantia de vaga no mercado restrito de oportunidades, com a carreira individual do que com mudanças nas transformações e funções sociais. Obedece, portanto, a uma política neoliberal que responde a uma fase contemporânea de desenvolvimento das forças produtivas do capital, correspondente a uma política educacional coerente com as necessidades atuais do mercado.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.** 18 (53), Jun, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e250099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.250099>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- ALMEIDA, Denise Cabral de, *et al.* Enem: uma análise do efeito das políticas públicas educacionais em Alagoas e a comparação do resultado do ranking com os demais estados do Nordeste. **RBPAE** - v. 33, n. 2. Rio Grande do Sul, 2017.
- ALMEIDA, Vitor Sergio de. **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.
- ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda Mendes; ÉRNICA, Maurício. Seleção velada em escolas públicas: práticas, processos e princípios geradores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 137-152, jan./mar. 2015.
- AMARO, Ivan. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**. Piracicaba, v. 24, n.61, p.109-127, set-dez, 2014.
- ANDERSON, Perry. “Balanço do Neoliberalismo”. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: As políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PIAUÍ - ALEPI. **Projeto de Lei nº 77/2017**. Institui como política pública permanente a ser aplicada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC os cursos de REVISÃO PRÉ-ENEM, para o Exame Nacional do ensino médio – ENEM para Alunos das instituições pertencentes ao poder público e privado no curso do ensino médio. Teresina-PI, 2017. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2017/10173/10173_texto_integral.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.
- BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: mercado como estratégia de classe. *In*: GENTILE, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196 – 227.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen John. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Braziliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniel Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia** Cabilia. Tradução de Miguel Serras Ferreira. 1. ed. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. Tradução de Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani; revisão de Maria Alice Nogueira. 1980. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 65-70.

BOURDIEU, Pierre. O Novo Capital. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Razões e práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 35-52.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. 1979. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serra Pereira. Fim de século: Lisboa, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. 1992. Tradução Magali de Castro. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução de Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. 1975. *In*: As categorias do juízo professoral. Tradução Vera S. V. Falsetti. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 185-217.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce)**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 7 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília-DF, 2018. Brasília -DF, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília -DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **ENEM: Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Brasília -DF, 2022e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Brasília-DF, 1998a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Relatório final 98**. Brasília-DF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Planalto do governo, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Planalto do governo, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília - DF, n. 113, p. 70, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-411-de-17-de-junho-de-2021-326511393>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União: seção 1, edição 132, p. 72. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília-DF, n. 116, p. 71, 21 junho. 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-807-2010-06-18.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CANAL EDUCAÇÃO. **Portal do Programa de Mediação tecnológica**. 2023. Disponível em: <https://www.canaleducacao.tv/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARDOSO, Maurício Estevam. **Dirigentes municipais de Educação**: modos de regulação dos sistemas educação. 2019. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Maria Helena Guimarães de Castro: entrevista concedida para a tese de doutorado intitulada “**As ações do Estado brasileiro na educação básica**: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica”. 2015. Porto Alegre, 2015. Entrevistador: Iana Gomes de Lima.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sérgio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CATANI, Afrânio Mendes; *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATELLI Junior, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; *et al.* (orgs). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. **Informe de pesquisa - Ensino Médio qualidade e equidade: avanços e desafios em quatro estados: CE, GO, PE e SP.** Cenpec, 2016. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Informe_Jornalista.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COLLINSON, Ivan; BARBOSA, Adérito; RIBÁUÈ, Albertina. O exame de admissão ao ensino superior como indicador de qualidade entre os estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1839-1860, out./dez. 2021.

COMAR, Sueli Ribeiro. Avaliação no contexto do laboratório latino-americano de avaliação da qualidade da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 572-598, maio/ago. 2017.

COMISSÃO NACIONAL PARA A EXCELÊNCIA EM EDUCAÇÃO. Uma Nação está em risco: o imperativo de uma reforma educacional Relatório à Nação e ao secretário do Departamento de Educação dos Estados Unidos. 1983. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação.** 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 149-156.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – CEE/PI. **Parecer CEE/PI Nº 048/2021.** Aprova o Currículo do Piauí – NOVO ENSINO MÉDIO como Currículo de Referência para o Sistema Estadual de Educação do Piauí. Teresina-PI, 2021. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Pareceres%20%20%20%20%20%202021/2021%20Parecer%20048.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORDEIRO, A. de. D. **Política pública de avaliação educacional: o ENEM e o ensino médio em escolas públicas de Vilhena – RO.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto velho-RO, 2017.

CORREIA, Lenise Mendes. **Avaliações em larga escala: relações com o desempenho dos educandos nas avaliações nacionais.** 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMA. São Luís-MA, 2017.

CORTÉS, Olga Nancy Peña. **A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputas por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Caderno de Pesquisa*, v. 43, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2010, vol. 21, n. 47, p. 449-472. ISSN 0103-6831. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v21n47/v21n47a03.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. Fundeb: uma avaliação da evolução do número de matrículas e escolas na educação básica. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 27, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-104054>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DEE, Thomas S. A primeira onda de Responsabilização. 2008. *In*: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 157-162.

ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico – PPP (2022-2024)**. Secretaria de Educação e Cultura do Piauí, 2022.

ESCOLA B. **Projeto Político Pedagógico – PPP (2022-2024)**. Secretaria de Educação e Cultura do Piauí, 2022.

ESCOLAS públicas do Piauí têm bom desempenho no Enem. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/7263>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ESCOLAS reforçam Busca Ativa por matrículas nas regiões de Valença e Altos. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2023a. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10378/escolas-reforcam-busca-ativa-por-matriculas-nas-regioes-de-valenca-e-altos>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 10, p. 623-637, set. 2019.

ESTADO fortalece parcerias com instituições de renome para alcançar novos indicadores na Educação. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2023b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10369>. Acesso em: 14 jan. 2023.

EVENTO marca 10 anos do Programa Jovem de Futuro no Piauí. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2022a. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/9749/evento-marca-dez-anos-de-atuacao-do-programa-jovem-de-futuro-na-educacao-piauiense>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FERREIRA, Fabrício dos Santos. **Políticas públicas educacionais para o ensino médio: uma análise das ações com foco no ENEM adotadas pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão de 1998 a 2019**. 2021. 185 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho pedagógico**. Dicionário de verbetes, Gestrado-UFMG, 2023. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>. Acesso em: 12 março. 2023.

FINI, Maria Inês. Currículo e avaliação: uma articulação necessária a favor da aprendizagem. *In*: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo da Gama.; CASTRO, Maria Helena Guimarães de. (orgs.). **A educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: Fundação Seade/FDE, 2014. p. 359-389.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 97, n. 247, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJVspzTq/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GARCIA, Ricardo Alexandrino; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 1-32, e0152, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0152>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Testes e Avaliações do Ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 16, p. 33-42, 1987.

GOMES, Antônio José; FONTINELES, Antônia Cristina da Sa.; SOUSA NETO, Marcos de. Instrução pública no Piauí: ensaios de sua formalização (Séculos XVIII e XIX). **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina Ano 11, n. 14, p. 74 -84 jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1561/1406>. Acesso em: 6 fev. 2023.

GOVERNADOR Rafael Fonteles e Secretário Washington Bandeira visitam Ministério da Educação na Estônia. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2023c. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10681>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e ENEM**: efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de campinas na percepção de gestores e professores. 2017. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2017.

HILARIO, Rosangela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino médio. **Caderno de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/1912/1491>. Acesso em: 14 fev. 2022.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Brasília. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicador cidades e estados**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama do Piauí**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/panorama>. Acesso em: 25 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 9 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas**. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo técnico do estado do Piauí: Censo escolar da educação básica de 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_piaui_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. INEP, 2020. 185 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório final 1998 do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. 1998. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1998.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: relatório pedagógico 2000**. INEP, Brasília-DF: O instituto, 2001. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/avaliacao/enem/relatorio_pedagogico_enem_2000.pdf. Acesso em: 3 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do ENEM**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 9 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Histórico do Saeb**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 9 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2003 (ENEM/2003). 2002. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-110-2002_183543.html. Acesso em: 9 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portaria nº 7, de 19 de janeiro de 2006**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2006 – ENEM/2006. 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=194616>. Acesso em: 9 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 56, 28 maio 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 9 fev. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro**. 2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 7 fev. 2023.

JALOTO, Alexandre; PRIMI, Ricardo. Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 34, n. 112, p. 125-141, 2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE) DA UFPR. **Plataforma de Dados Educacionais**. LDE-UFPR, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LASNEAUX, Marcello Vieira. ENEM: o leviatã da educação brasileira? **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**, v. 15, n. 1, jun. 2020.

LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.

LIMA, Iana Gomes de.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educar Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

LYOTARD, Jean-François. **The Postmodern Condition**. A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press and Manchester: University of Manchester Press, 1984.

LOPES, Alice Casemiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.89-110, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100005>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Edu, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAIS de 200 mil estudantes piauienses serão avaliados pelo SAEPI. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2022b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10160/mais-de-200-mil-estudantes-piauienses-serao-avaliados-pelo-saepi-->. Acesso em: 14 jan. 2023.

MAIS de 9 mil estudantes receberão o Passe Livre Enem. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2022c. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10213/piaui-entregara-mais-de-9-mil-passes-livres-a-estudantes-que-farao-enem-2022>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53. 2006.

MARTINS, Dayse Marinho. **As repercussões do enem no currículo do ensino médio das escolas estaduais no maranhão: o caso do Cintra**. 2019. 190 f. Tese (Doutorado em políticas públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e o Trabalho Docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.22, n.48, p. 442-461, mai./ago. 2016.

MELO, José Ernesto. “Seu futuro passa por aqui” O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos. **Aedos**, n. 11, vol. 4 - set. 2012.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 49 n. 172 p. 10-34 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145305>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. **Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Numa Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Institucionalização do ENEM em perspectiva crítica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Marcoeli Pessoa de Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Das aulas régias ao ensino médio: História da constituição à consolidação do ensino secundário piauiense (século XIX ao século XXI). **Vozes, Pretérito & Devir**, vol. 12, n.1, 2021.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Política de avaliação e performatividade: gerencialismo, biopoder e controle social. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 48. 2021.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Diálogos de professores: efeitos do enem nos saberes e práticas docentes de história e língua portuguesa do IFTM**. 2020. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wania Maria Guimarães. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. In: KRAWZCYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional**. 1 edição. São Paulo: Cortez, 2014, p. 165-208.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVA plataforma de orientação para o enem permitirá melhor planejamento de ações para os estudantes. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2022d. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/9889/estudantes-contam-com-nova-plataforma-de-orientacao-para-o-enem>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NOVO Pré-Enem Seduc proporcionará a preparação dos estudantes para o Enem 2023. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2023d. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10878>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. Dicionário de verbetes, Gestrado-UFMG, 2023. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 12 março. 2023.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. **Efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas políticas curriculares e práticas pedagógicas de professores de física**. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portella de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 61 - 74, mar./jun./jul./ago., 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACTUE: Escolas recebem 45 milhões para investir em melhoria. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/8826>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). Programa de governo. **Uma escola do tamanho do Brasil**. São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE para américa latina: o PISA como instrumento de padronização da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, out., 2019.

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. **O exame nacional do ensino médio (enem) e suas implicações no contexto escolar**: o caso da escola estadual de ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES. 2017. 258 fl. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES), São Mateus-ES, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa, Portugal: Dom quixote, 1993.

PIAUI amplia oferta de Ensino Médio de tempo integral. **SEDUC-PI**, Teresina-PI, 2022e. Disponível em: <https://novo.seduc.pi.gov.br/noticia/Piaui-amplia-oferta-de-Ensino-Medio-de-tempo-integral/9626/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PIAUI. **Acordo de Empréstimo nº 8.575 BR Piauí Pilares do Crescimento e Inclusão Social (SWAP)**. Teresina-PI, 2016. Disponível em: <https://www.docdroid.net/IVi09SE/acordo-de-emprestimo-no-8575-br-ipf-traducao-pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PIAUI. **Constituição do Estado do Piauí**: Texto Revisada e Adequada: constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/91 a 41/2013, Revisada e Adequada à Constituição da República Federativa do Brasil. 1989. Teresina-PI: Escola do Legislativo Prof. Wilson Brandão, 2013.

PIAUI. **Currículo do Piauí**: Um marco para a Educação do nosso Estado. Piauí, 2021. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13-novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

PIAUI. **Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, os Centros Estaduais de Tempo Integral, e dá outras providências. Teresina, PI, 2008.

PIAUI. **Decreto nº 21.949, de março de 2023**. Institui o programa “ACELERA SEDUC”. Teresina-PI, 2023a. Disponível em: [http://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/ca6934ec-3166-444a-85ac-7c22121f0d13/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-64%20\(11\).pdf](http://www.diario.pi.gov.br/doe/files/diarios/anexo/ca6934ec-3166-444a-85ac-7c22121f0d13/DIARIO-OFICIAL-DO-ESTADO-DO-PIAUI-PUBLICACAO-N-64%20(11).pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

PIAUI. **Lei nº 3.273, de 10 de maio de 1974**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Piauí e dá outras providências. Teresina-PI, 1974. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20estadual/1974%20Lei%203.273%20-%20LDB%20estadual%20antiga.doc>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PIAUI. **Lei nº 5.101 de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. Piauí, 1999. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20estadual/1999%20Lei%205.101%20-%20LDB%20estadual.doc>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PIAUI. **Lei nº 6.706 de 14 de setembro de 2015**. Institui o Projeto de Incentivo Educacional “Poupança Jovem no Piauí”, e dá outras providências. Teresina-PI, 2015a. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/3648/3648_texto_integral.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

PIAUÍ. **Lei nº 6.733 de 17 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE – e dá outras providências. Diário oficial, n. 239. Teresina-PI, 2015b. Disponível em: <http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario.php?dia=20151221>. Acesso em; 13 dez. 2022.

PIAUÍ. **Lei nº 7.434, de 28 de dezembro de 2020**. Dispões sobre o Programa de Autonomia, Cooperação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino do Piauí – PACTUE, autoriza a realização de repasses financeiros do PACTUE, com caráter excepcional e suplementar, em situações de emergências ou calamidades públicas. Teresina-PI, 2020. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/4769/7434_2020.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIAUÍ. **Lei nº 7.779, de 08 de abril de 2022**. Institui a Política Estadual de Busca Ativa de crianças e jovens em idade própria para a educação básica obrigatória, no âmbito do estado do Piauí. Teresina-PI, 2022. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/5204/lei_no_7.779_de_08_de_abril_de_2022_-_institui_a_politica_estadual_de_busca_ativa_de_crianas_e_jovend_em_idade_prpria_para_a_educacao_bscica_obrigatria_no_mbito_do_estado_do_piaui..pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIAUÍ. **Manual Operacional do Projeto Piauí: Pilares do Crescimento e Inclusão Social**. Teresina-PI, 2018. Disponível em: <https://www.docdroid.net/b3zSi6d/mop-swap-piaui-v6-mb-pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PIAUÍ. **Plano Plurianual 2020-2023 (PPA): fazer agora, construir o futuro**. Teresina-PI, 2019. Disponível em: https://www.fapepi.pi.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/ANEXO-IV_PPA-PIAUI-2019-2023_SEP02_8240c46867-1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

PIAUÍ. **Projeto de Lei nº 55, de 07 de agosto de 2023**. Dispõe sobre a premiação para os profissionais e estudantes das escolas estaduais com melhor desempenho no índice de Desenvolvimento do Educação do Piauí - IDEPI, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básico - IDEB, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e nos Olimpíadas Brasileiras de Conhecimento das Escolas Públicas, e dá outras providências. Teresina-PI, 2023b.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Teresina-PI: SEDUC, 2013. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/3/curriculares-da-educacao-basica-seduc-pi/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

QING, By He. **2021 gaokao kicks off with record candidates and new options**. *In*: CGTN. Education. [Beijing], 7 jun. 2021. Disponível em: <https://news.cgtn.com/news/2021-06-07/2021-gaokao-kicks-off-with-record-candidates-and-new-options-10U9aX3cQEg/index.html>. Acesso em: 14 abr. 2022.

QEDU. Dados educacionais do Brasil. **QEDU**. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil>. Acesso em: jan. 2023.

ROTHEN, José carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. 2018. *In*: ROTHEN, José carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018, p. 17-36.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Bruno Vinícius Borges de Seabra. **Sobre a subjetividade e a objetividade na obra de Pierre Bourdieu**: uma investigação conceitual. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UNESP, Assis, 2021.

SCHERER, Susana Schneid. Performatividade, trabalho docente e escola pública: um mapa dos estudos sobre a temática. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 29-47, jul./dez. 2019.

SCHNEIDER, Maria Pascal; RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira. Contornos do Estado Avaliador no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 31, n. 78. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Acordo de Empréstimo n.º 8575-BR Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Governo do Estado do Piauí**. Termo de referência para contratação de pessoa jurídica. SEDUC-PI, 2017. Disponível em:
http://www.cel.pi.gov.br/licitacao_BIRD/201712/CEL20_dce8f3d3d1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Organograma**. SEDUC-PI, 2022f. Disponível em:
<https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/59/organograma/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Projeto Piauí**: pilares de crescimento e inclusão social, Acordo de empréstimo n.º 8575-BR. Manifestação de Interesse (MI) n.º 001/2020. SEDUC-PI, 2020. Disponível em:
http://www.cel.pi.gov.br/licitacao_BIRD/201909/CEL13_55896a7681.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Regimento da Secretaria Estadual de Educação e Cultura**. SEDUC-PI, 2016. Disponível em:
<http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/Regimento-II.doc>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ – SEDUC-PI. **Resumo do projeto novo Pré-Enem Seduc 2023**. Teresina-PI, 2023e.

SILVA, Andréa, Giordanna Araújo da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, vol. 43, n. 2, p. 727-754, 2018.

SILVA, Francisco Jose Balduino da. **Exame nacional do ensino médio**: implicações para o currículo de história. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2019.

SILVA, Maria Vieira; CROSARA, Daniela de Melo; ALMEIDA, Vitor Sergio de. Configurações do ensino médio brasileiro no tempo presente. FUESPI, 2021. *In*: SILVA, Maria Vieira; SILVA, Samara de Oliveira (orgs). **Políticas educacionais para o ensino médio**: olhares transversais sobre Minas Gerais e Piauí. Teresina-PI: FUESPI, 2021. E-book, p. 58-85.

SILVA, Rafaela Campos Duarte; MELO, Savana Diniz Gomes. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educ. Real**. V.43, n.4. Porto Alegre, 2018.

SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues V. B. de; LIMA, Carmem Lúcia de Sousa; SOARES, Marina Gleika Felipe. Carreira Docente na Rede Estadual do Piauí (2006-2018). FUESPI, 2021. *In*: SILVA, Maria Vieira; SILVA, Samara de Oliveira (orgs). **Políticas educacionais para o ensino médio: olhares transversais sobre Minas Gerais e Piauí**. Teresina-PI: FUESPI, 2021. E-book, p. 136-151.

SOUSA, Adriana e Silva. A Política Educacional para a Educação Básica no Estado do Piauí. 2019. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (orgs). **A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 339-377.

SOUSA, Adriana e Silva. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI**. 2018. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2018.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 48, 2019, pp. 13-23. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n48/n48a03.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre Vaqueiros e Fidalgos: sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850)**. 355 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

SOUSA SOBRINHO, Aysllan de.; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Políticas Educacionais de Avaliação em larga escala no Brasil: o Enem em foco. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 41, p. 226-246, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54703/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUZA JUNIOR, Venâncio Francisco de. Uma breve história do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: Avanços e ranços até a era digital. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.12, p. 120314-120325, dez. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, vol 40, n. 1: 27-55. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de São Paulo**, v. 35, n. 126, p. 565-93, set./dez. 2005.

VAN ZANTEN, Agnès. L'ecolè de la peripherie (A escola da periferia) revisitada. *In*: KRAWZCYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional**. 1 edição. São Paulo: Cortez, 2014, p. 210-235.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas Papirus, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WISEILFISZ, Julio Jacobo. Entrevista concedida a João Luiz Horta Neto. As origens do Saeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 177-193, maio/ago. 2016.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

ZBS. ZBS Educação. **ZBS**. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

APÊNDICE A– Roteiro para a entrevista

METADADOS E ORIENTAÇÕES

Data da entrevista: ___/___/___ Local da entrevista _____

Contato inicial:

- Agradecer pela disponibilidade em receber o (s) pesquisador (es).
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
- Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

CATEGORIA 1- CAMPO DA DOCÊNCIA

Nessa categoria buscamos, com os dados sociodemográficos, configurar o campo da prática docente em que os professores se encontram

- Idade _____
- Gênero _____
- Formação acadêmica _____
- Disciplinas ministradas _____
- Tempo de atuação na escola _____
- Forma de ingresso na docência _____
- Número de escolas que trabalha _____
- Exerce alguma outra profissão _____
- Média salarial _____
- Jornada de trabalho _____
- Series/anos em que atua _____
- Número de turmas _____
- Recursos disponíveis para o ensino _____
- Tempo para planejamento _____
- Tempo para reuniões pedagógicas com coordenação/direção _____
- Pertence ao sindicato/à diretoria _____
- Pertence a alguma entidade científica / movimento social _____

QUESTÕES PARA ENTREVISTA

CATEGORIA 2 – HISTÓRIA PROFISSIONAL

Nessa categoria buscamos conhecer da trajetória profissional do docente, bem como a forma como a política do ENEM fez parte da sua história enquanto professor.

1. Como você se tornou professor do ensino médio (escolha do curso, local de trabalho...)?
2. Já exerceu a função de gestor/coordenador escolar? Pretende atuar como tal?
3. Você realizou o ENEM ou outro exame para poder fazer seu curso de formação? Como foi a experiência?
4. Que atividades de formação continuada você tem realizado?

5. O ENEM fez ou faz parte da sua formação inicial como professor? Participou de algum programa na graduação para ajudar os alunos na prova ENEM?

CATEGORIA 3 - SIGNIFICADOS DOS RESULTADOS DO ENEM PARA OS DOCENTES

Nessa categoria de questões, buscamos compreender a forma como os professores expressam seus sentimentos e sensações em relação aos resultados do ENEM

- 6. Você conhece os resultados de desempenho do ENEM da sua escola ou de seus alunos? Como você toma conhecimento do resultado do ENEM?**
- 7. Você ou a escola faz alguma divulgação dos resultados de desempenho dos alunos no ENEM? Se sim como?**
- 8. Para você o que significa que o aluno possui um bom desempenho no ENEM?**
- 9. Qual a interpretação você faz dos “bons” ou “maus” resultados do ENEM na área de conhecimento que você atua?**
- 10. É realizada algum estudo individual ou coletivo na escola sobre as dificuldades dos alunos nas questões do ENEM?**
- 11. Você acredita que o desempenho do aluno no ENEM é resultado do seu trabalho como professor, seja ele um alto ou baixo desempenho?**
- 12. Baseado em sua visão, sente que sua disciplina é privilegiada ou desprivilegiada no ENEM? Isso tem afetado o currículo escolar, na distribuição da carga horária ou projetos da escola para a sua disciplina?**
-

CATEGORIA 4- USABILIDADE DADA AO ENEM

Nesse grupo de questões objetivamos identificar as implicações do ENEM na prática docente e no trabalho da escola, na perspectiva dos professores, considerando sua ação e participação nas atividades relacionadas ao ENEM, de tal forma que se possa conhecer a repercussão dessa política educacional externa na constituição de micropolíticas escolares e na forma como o ENEM faz parte da prática docente

- 13. Você costuma utilizar as questões das provas do ENEM em sua avaliação de aprendizagem?**
- 14. Suas questões da avaliação, mesmo que não sejam idênticas às do ENEM, seguem o formato do exame?**
- 15. Na seleção de conteúdos você tem o hábito de priorizar aqueles cobrados no ENEM? Por quê?**
- 16. Ao escolher o livro didático, você já usou como critério o fato de abordar questões do ENEM?**
- 17. De que forma o ENEM tem influenciado seu método de ensinar, em relação às competências e habilidades trabalhadas?**
- 18. Tem o ENEM feito parte das discussões pedagógicas da sua escola e do seu planejamento de aula? Quais são as pautas?**
- 19. Você desenvolve ou já desenvolveu algum projeto da sua escola voltado para o ENEM?**
- 20. A escola tem ou participa de algum projeto voltado para o ENEM (aulões, treinamento, simulados, olimpíadas, concursos)? Como funciona essa dinâmica?**
- 21. Como você e a escola tem estimulado seus alunos a fazerem o ENEM?**
- 22. A escola possui alguma premiação, recompensa ou sanção (material ou simbólica) para os professores com relação ao ENEM?**
- 23. A escola ou a rede já realizou alguma formação voltada para o ENEM ou avaliações de desempenho? Se sim quais eram os objetivos?**
-

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
-

FINALIZAÇÃO E AGRADECIMENTO:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.

-
- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A Professora Doutora Cacilda Rodrigues Cavalcanti e o Mestrando Aysllan de Sousa Sobrinho, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), convidam o Sr.(a) para participar, como entrevistado(a) voluntário(a), em uma pesquisa científica sobre **“O ENEM e suas implicações para a prática docente no ensino médio: Um estudo de caso em duas escolas do Piauí”**.

Este TCLE contém as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios da pesquisa, cujo objetivo é analisar as implicações do ENEM na prática docente, a partir da percepção dos professores quanto à política do ENEM e sua relação com o exercício da docência.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas, gravadas e, posteriormente, transcritas, desde que autorizadas pelo(a) senhor(a). O roteiro da entrevista buscar coletar informações sobre o campo da docência, referente a dados sociodemográficos do(a) entrevistado(a), sobre a trajetória profissional, significados dos resultados do ENEM e uso dos resultados de proficiência do ENEM a fim de captar a percepção dos professores sobre a política do ENEM e suas implicações para a prática.

O local e horário da entrevista serão previamente combinados com o(a) entrevistado(a), a partir da disponibilidade do(a) professor(a) de modo a não causar prejuízos ao participante. Informamos, ainda que o(a) entrevistado(a) não é obrigado a responder as perguntas que se sentir incomodado para falar. Não haverá nenhum prejuízo físico, pessoal ou outro em virtude da não aceitação ou desistência da entrevista nem da publicação da pesquisa, já que o nome dos professores, da escola ou cidade não serão identificados no estudo.

A pesquisa busca contribuir para o campo de estudo das políticas educacionais de avaliação de larga, compreendendo o modo como tais políticas são interpretadas pelos professores, visa também que os resultados colaborem para que gestores educacionais possam compreender como utilizar os dados do ENEM na construção de políticas de educação condizentes com as informações que dele podem ser retiradas, sem perder de vista suas implicações para os agentes escolares.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos

dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Você poderá também ligar para o telefone ou mandar mensagens pelo *WhatsApp* para eles a qualquer momento: (86) 99488-3552, ou encaminhar um e-mail para: aysllan.sobrinho@discente.ufma.br para ter acesso a informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa, cujos dados coletados na entrevista serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
CPF _____ concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

LOCAL E DATA: _____, ____ de _____ de _____

ENTREVISTADO(A)

Aysllan de Sousa Sobrinho.

PESQUISADOR

APÊNDICE C – DOCUMENTOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

NÍVEL NACIONAL (BRASIL)
Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018
Portaria MEC nº 438 de 28 de maio de 1998
Portaria MEC nº 318 de 22/02/2001
Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002
Portaria INEP nº 110 de 04/12/2002
Portaria INEP nº 7 de 19/01/2006
Portaria MEC nº 462 de 27/05/2009
Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009
Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010
Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017
Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020
Edital nº 01, de 18, de junho de 2010
Edital nº 7, de 18 de maio de 2011.
Edital nº 3, de 24 de maio de 2012
Edital nº 01, de 08 de maio de 2013
Edital nº 12, de 8 de maio de 2014
Edital nº 6, de 15 de maio de 2015
Edital nº 10, de 14 de abril de 2016
Edital nº 13, de 7 de abril de 2017
Edital nº 16, de 20 de março de 2018
Edital nº 14, de 21 de março de 2019
Edital nº 25, de 30 de março de 2020
Edital nº 27, de 30 de março de 2020
Edital nº 28, de 1º de junho de 2021
Edital nº 29, de 1º de junho de 2021
Edital nº 33, de 28 de abril de 2022
Edital nº 34, de 28 de abril de 2022
Edital nº 30, de 25 de maio de 2023
Parâmetros de atualização do Enem-2022
Relatório pedagógico Enem-1998
Relatório pedagógico Enem-1999
Relatório pedagógico Enem-2000
Relatório pedagógico Enem-2002
Relatório pedagógico Enem-2003
Relatório pedagógico Enem-2004
Relatório pedagógico Enem-2005
Relatório pedagógico Enem-2006
Relatório pedagógico Enem-2007
Relatório pedagógico Enem-2008
Relatório pedagógico Enem-2009-2010
Relatório pedagógico Enem-2011-2012
Plano de governo FHC 1998-2002
Plano de governo Lula 2003-2006
Plano de governo Lula 2007-2010
Plano de governo Dilma 2011-2014
Plano de governo Dilma 2015-2018
Plano de governo Bolsonaro 2019-2022
Plano de reconstrução do Brasil PT 2020
Plano de governo Lula 2023-2026
Plano de governo Bolsonaro 2023-2026
NÍVEL ESTADUAL (PIAUI)
Constituição do estado do Piauí de 1989
Lei nº 3.273 de 10 de maio de 1974

Lei nº 5.101 de 23 de novembro de 1999
Lei nº 6.706 de 14 de setembro de 2015
Lei nº 6.733 de 17 de dezembro de 2015
Lei nº 7.434 de 28 de dezembro de 2020
Lei nº 7.779 de 28 de dezembro de 2022
Projeto de Lei nº 77/2017.
Projeto de Lei nº 55, de 7 de agosto de 2023.
Decreto nº 13.457, de 18 de dezembro de 2008
Decreto nº 21.949, de março de 2023
Acordo de Empréstimo n.º 8575-BR Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Governo do Estado do Piauí
Projeto Piauí: pilares de crescimento e inclusão social, Acordo de empréstimo nº 8575-BR. Manifestação de Interesse (MI) nº 001/2020
Acordo de Empréstimo nº 8. 575 BR Piauí Pilares do Crescimento e Inclusão Social (SWAP)
Manual Operacional do Projeto Piauí: Pilares do Crescimento e Inclusão Social
Regimento da Secretaria Estadual de Educação e Cultura
Organograma da Seduc-PI
Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2013.
Parecer CEE/PI Nº 048/2018 aprova o currículo do Piauí Novo Ensino Médio
Currículo do Piauí: Um marco para a Educação do nosso Estado, 2021.
NÍVEL LOCAL (ESCOLAS DE ESTUDO)
Projeto Político Pedagógico da Escola A
Projeto Político Pedagógico da Escola B

APÊNDICE D – Linha do tempo ENEM (1998-2023).

