

**EXAME NACIONAL DO ENSINO
MÉDIO (ENEM): OS CAMINHOS
DAS POLÍTICAS PÚBLICA
EDUCACIONAIS NACIONAIS
DO ENSINO MÉDIO***

Sonia Teresinha Biasus*
Marilda Pasqual Schneider**

Resumo: A avaliação dos sistemas de ensino se consolida como um produto padrão de administração pública pelo qual as políticas sociais se orientam. Com o intuito de regular a qualidade do ensino ofertado, nas últimas décadas, políticas de avaliação de sistemas e escolas ganham espaço no contexto educacional brasileiro. O texto em pauta tem por objetivo analisar a política de avaliação preconizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus impactos no processo educativo de jovens estudantes. Para dar conta dessa tarefa, apresenta e discute, inicialmente, o conceito de avaliação, situando-a no campo da política educacional, tendo em vista elucidar o cenário no qual as avaliações do Ensino Médio se encontram inseridas. Em um segundo momento, caracteriza o Ensino Médio no contexto histórico brasileiro e analisa, pelo recurso da análise de conteúdo, documentos oficiais que normatizam o Enem, desde a sua criação (1998) no contexto da política educacional, com o intuito de apreender os aspectos basilares do Exame. Por fim, busca captar percepções de sujeitos escolares, nomeadamente docentes e discentes, acerca do Enem e de seus possíveis impactos no processo educativo por eles vivenciados na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Exame Nacional de Ensino Médio, políticas públicas, ensino médio.

Nas últimas décadas, vive-se, no Brasil, em um contexto de intensas reformas na área educacional. Coincidência ou não, o período de início das reformas no setor coaduna com o período em que a educação passou a ser vista como instrumento para o desenvolvimento econômico. Melhorar a qualidade da educação básica se tornou, desde então, o maior e mais importante desafio do país no campo das políticas sociais.

Mais precisamente a partir dos anos de 1990, com a chegada de Fernando Henrique à Presidência da República (1995), a questão da qualidade do ensino passou a ter como referência primordial as avaliações em larga escala. Segundo Freitas (2004), com a finalidade de se obter um sistema de informações que pudesse orientar a elaboração de estratégias educacionais para o governo, é que a construção de um sistema nacional de avaliação passaria a ser um dos elementos-chave da plataforma governista do então presidente, por meio da implementação de ações normativas que serviriam de base para seus dois períodos de mandato (1995-2002).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 9º, inciso VI, determina que o Estado organize um processo nacional de avaliação de rendimento escolar com o objetivo de definir prioridades e melhorias no tocante à qualidade de ensino (BRASIL, 1996). Com isso, a avaliação educacional ganha novo impulso no cenário brasileiro e se converte em um forte instrumento para as reformas educacionais e para o controle e a regulação da qualidade educacional. Desde então, as avaliações em larga escala, enquanto uma das formas pelas quais a avaliação educacional se efetiva, representam um instrumento poderoso na gestão do sistema educacional.

A justificativa por parte do governo, para essas avaliações, é a de que se faz necessário aferir graus de eficiência e eficácia da educação brasileira tendo em vista os programas de financiamento articulados pelos financiadores, como por exemplo, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Além disso, a tendência neoliberalista do governo FHC proporcionou aproximação da formação escolar com os projetos do mercado capitalista contemporâneo, contribuindo para que a educação se alinhasse, de forma inexorável, àquilo de que o mercado necessita em termos de força de trabalho.

Tomando por base a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, a avaliação dos sistemas de ensino se consolida como um produto padrão de administração pública pelo qual as políticas sociais se orientam para a regulação dos serviços públicos, cobrando valores como eficiência e qualidade de ensino. É com essa função que foi implantado, no Brasil, ainda na década de 1980, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Naquele momento, a avaliação já aparecia como condição para alcançar a qualidade educacional almejada nas várias etapas da Educação Básica.

Para as avaliações de âmbito nacional, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), por exemplo, foram estabelecidas “normas legais que propiciaram a criação, pelos sistemas de ensino e escolas, de mecanismos estabilizadores da avaliação da aprendizagem, especialmente importantes na regulação do fluxo escolar.” (FREITAS, 2004, p. 664).

No ano de 1998 é planejado o primeiro Enem, considerado uma proposta inovadora por ter um caráter transdisciplinar, com ênfase na avaliação das competências e habilidades do cidadão ao término da Educação Básica (BRASIL, 2009a). No primeiro ano de aplicação desse Exame, o relatório publicado pelo MEC/INEP dá conta de que o Enem (1998) se tornou um “produtor de evidências” da qualidade, e sua função expressa é descrita como a de avaliar o rendimento dos estudantes por meio da aquisição de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolarização básica. No segundo ano, foi atribuída outra função ao exame: “Constituiu-se em um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio.” (BRASIL, 1999, p. 8).

O discurso governamental dá conta de que as avaliações em larga escala servem de instrumento para a implementação de políticas que promovam a qualificação do processo ensino-aprendizagem, porém, sabe-se que o Estado tem compromissos assumidos com os financiadores. Por seu lado, a comunidade escolar tem urgência de soluções para os problemas que enfrenta na qualidade do ensino.

Tendo em conta o cenário descrito, o texto em pauta tem por objetivo analisar a política de avaliação preconizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus impactos no processo educativo de

jovens estudantes. Para isso, apresenta e discute, inicialmente, o conceito de avaliação, situando-a no campo da política educacional, tendo em vista elucidar o cenário no qual as avaliações do Ensino Médio se encontram inseridas no atual contexto educativo. Em um segundo momento, caracteriza o Ensino Médio no contexto histórico brasileiro, destacando as orientações curriculares deflagradas pelos órgãos normativos nacionais para essa etapa da Educação Básica, e analisa, pelo recurso da análise de conteúdo, documentos oficiais que normatizam o Enem, desde a sua criação (1998) no contexto da política educacional, com o intuito de apreender os aspectos basilares do Exame. Por fim, busca captar percepções de sujeitos escolares, nomeadamente docentes e discentes, acerca do Enem e de seus possíveis impactos no processo educativo por eles vivenciado.

O estudo tem sua relevância pautada na ideia de uma reflexão no âmbito das escolas de Ensino Médio, nomeadamente as situadas no município de Concórdia-SC, acerca das medidas necessárias à busca de uma qualidade que permita aos estudantes prosseguir em seus estudos e suplantam a visão de um ensino voltado a preparar os alunos para responderem prontamente aos testes escolares.

A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Concordamos com Caro (1982, p. 10) quando afirma que a avaliação “[...] é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre ampla gama das atividades humanas”. No entanto, é preciso considerar que a atividade de avaliar nem sempre é tarefa fácil. Isso porque essa ação vem acompanhada de uma forte carga emocional porquanto associada à ideia de rótulo, medida ou classificação.

A despeito da imprecisão acerca da data em que teria sido criada a ideia de avaliação, Worthen (1974, p. 14) sinaliza que a realização das primeiras experiências de estudos sobre o tema teve início no século XIX. Naquele contexto, “o termo avaliação era usado, mais frequentemente, para designar a atribuição de notas ou resumir o desempenho do aluno em teste”. No Brasil, a história da avaliação e, especialmente,

da avaliação educacional, mistura-se com a própria colonização sendo que o seu significado como sinônimo de provas e exames é uma herança dos jesuítas.

Somente a partir do início do século XX, a avaliação se torna, de fato, importante instrumento para mensurar comportamentos, habilidades e aptidões, principalmente dos alunos, das instituições educacionais e dos sistemas de ensino, passando, a partir de então, a figurar como um dos temas das políticas públicas para a educação.

Por isso o tema encontra-se cercado de múltiplas faces, sendo gerador de inúmeras contendas pelos diferentes posicionamentos que suscita quando colocado na pauta de debates no campo da educação, nomeadamente das políticas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. Assim, o tema da avaliação corrobora a compreensão da política educacional, destacadamente, a da Educação Básica, em um contexto no qual sobressaem iniciativas educacionais de corte mercantil e neoliberal. Para entendê-la enquanto política pública, é preciso situar o Estado e o seu papel. Compreender o conceito de Estado é, portanto, fundamental, para compreender a política e, nesse caso, especialmente a política educacional,

Segundo Höfling (2001, p. 31), políticas públicas, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, sejam eles da saúde, da previdência ou da educação. Para a autora, todos esses segmentos representam uma parcela da sociedade e seguem a lógica da desigualdade, ou seja, na saúde é o atendimento precário para a população pobre; na educação, o repasse dos recursos nem é sempre suficiente; na previdência, a ausência da redistribuição da riqueza na perspectiva social é precária e desproporcional. Mas o que queremos dizer quando nos referimos ao Estado? Qual a diferença entre Estado e Governo?

Para a autora, Estado é

o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo; e Governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e

outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Na esteira da autora, podemos dizer que as instituições permanentes do Estado são os órgãos que fazem as leis, promulgam e fazem-na cumprir, enquanto o Governo é a representatividade que age junto à sociedade para que projetos sejam aplicados em conformidade às suas necessidades. Geralmente, os projetos surgem para suprir necessidades, algumas urgentes e outras nem tanto, fazendo com que alguns demorem anos para serem implantados ou aprimorados.

Na educação, os projetos para melhoria dos sistemas de ensino vêm de longa data, mas muitos não lograram êxito pelas poucas condições de implementação. Várias leis surgiram para que se cumprissem alguns objetivos referentes à educação, dentre elas destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

As políticas públicas, nomeadamente as de corte social, surgiram em resposta a certos descontentamentos de classes sociais no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Na educação não é diferente. Os grupos envolvidos com o campo anseiam por melhorias na qualidade do ensino, por melhores condições de atuação dos profissionais ou pelo atendimento, via educação, das necessidades impostas pela relação capital e trabalho.

Porém, não é só isso. Consoante Azevedo (2004), nas análises de políticas públicas, várias são as dimensões a serem observadas. Em um plano mais geral e abstrato, focar as políticas públicas significa “ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação” (p. 5). Num plano mais concreto, o conceito de políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” (p. 5).

Além dessas, a autora considera como dimensões das políticas públicas as reformulações e as implementações que acontecem na sociedade. Essas dimensões têm como base os fatos históricos que dão

sustentação ao seu próprio desenvolvimento. Logo, instituem valores, símbolos, normas e representações sociais “que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 2004, p. 6), tornando-se, portanto, referência importante dos estudos em políticas de corte social.

É na rotina escolar que surgem os problemas a serem discutidos nas esferas governamentais, pois é ali que se formam as relações sociais representadas pelos alunos, pais e professores. Assim, com base na identificação dos problemas é que deveriam surgir as reformas, as implementações e reformulações dos projetos governamentais, pois, muitas vezes, o contexto da prática não é considerado na formalização das políticas.

Azevedo (2004, p. 59-60) salienta que “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do governo”. É por meio dessa visão de totalidade que as políticas públicas educacionais ganham credibilidade e o Estado consegue concretizar seus projetos. Porém, não se pode esquecer que a articulação entre os projetos da sociedade e de governo deve, a todo o momento, ser pensada e revista para que não se perca sua totalidade de ação. A política educacional articula-se, de forma inexorável, ao projeto de sociedade que se pretende implantar.

Na década de 90, em meio a uma crise econômica, o Brasil passou por reformas logo após a posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso. As ações do então governo fundamentavam-se no ideal neoliberal e esse seguia os princípios da estabilidade econômica e monetária, de privatizações de estatais e reforma para a modernização do Estado (MAGGIO, 2006).

O governo de Fernando Henrique Cardoso racionalizou a economia aplicada na política educacional, passando a educação a ser problema econômico com o propósito de formar competências no indivíduo para que estivesse preparado para o exigente mercado de trabalho. De acordo com Maggio (2006, p. 36), a partir de então, a escola torna-se “local de socialização e capacitação dos indivíduos para o mercado, pois passa a permitir” a competitividade entre os melhores na sociedade.

Mediante a concessão de empréstimos, os financiadores passaram a estabelecer condições e prioridades nas políticas públicas educacionais, exigindo que o governo monitorasse e assessorasse o desempenho das escolas e dos alunos. De acordo com essa autora, os sistemas nacionais de avaliação se constituíram em estratégias dos governos para “implantar políticas reformadoras na direção de responsabilizar a escola e/ou estudantes pelos resultados escolares obtidos pelos alunos.” (MAGGIO, 2006, p. 42). A monitoração da educação tornou-se, então, a base das reformas impostas pelos financiadores.

A partir dessa monitoração, o Estado passou a implantar um rigoroso sistema de avaliação na educação brasileira, tendo em vista controlar as mudanças educacionais e assegurar as reformas necessárias (AFONSO, 2009).

É nesse contexto que a avaliação passa a ser eleita como um dos temas candentes dos estudos e pesquisas da área da educação. A preocupação dos estudiosos acerca de como vem ocorrendo o monitoramento da educação, que ganha, mediante as avaliações padronizadas, espaço privilegiado nas políticas e no financiamento para a educação, conflui para a necessidade de se situar a escola e seus docentes como protagonistas da implementação de uma política que foi toda ela pensada e construída fora dos muros da escola com o intuito de se operar mudanças dentro desses mesmos muros e, especialmente, nas salas de aula.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

É necessário haver relação intrínseca entre a escola, o currículo e a sociedade para que sejam expressos os interesses e valores dos envolvidos no processo educacional. É através do currículo que se concretiza o papel da escola. Consequentemente, estudantes e professores precisam sentir-se como parte dessa transformação que ocorre na sociedade, para entenderem como são produzidas as representações sociais em que eles se inserem.

Para isso, é preciso que o currículo seja entendido como uma construção histórico-social em que sociedade e escola criam concepções e critérios que dinamizam, de maneira geral, conteúdos que pri-

vilegiam interesses do aluno e da sociedade como um todo (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Domingues, Toschi e Oliveira (2000) citam as reformas de 1961 (Lei nº 4024/61) e 1971 (Lei nº 5692/71) como fracassadas, apesar da importância que os governos da época davam ao planejamento curricular. A justificativa dos autores com relação ao fracasso dessas duas leis é de que os financiamentos eram limitados e geralmente insuficientes para promover as mudanças necessárias. Segundo argumentam, faltou uma política mais agressiva na questão de formação de professores; não foram viabilizados espaços e infraestrutura pedagógica adequados; faltou uma política educacional efetiva que superasse os problemas referentes às questões curriculares nos sistemas educacionais.

Consoante argumentam, o insucesso das reformas educacionais de 1961 e 1971 ocorreu devido à falta de continuidade dos programas de governos. Eles eram interrompidos ao término dos mandatos de quatro anos, não havendo tempo para implantação e nem consolidação dos projetos. Essa descontinuidade provocava descrédito nas políticas propugnadas no âmbito escolar e, por isso, professores não se engajavam efetivamente nos projetos de reforma que o governo instituíam.

Outro aspecto importante é que os estudantes possuem culturas e necessidades diferenciadas, o que exige acolhimento desses sujeitos, no processo e nos projetos sociais, bem como de suas diversidades socioculturais. É imprescindível que os projetos sociais educacionais ofereçam respostas passíveis de serem incluídas no Projeto Político Pedagógico das escolas e que esse reconheça e acolha a pluralidade de identidades e modos de ser de cada um.

No Parecer CEB 15/98, de 1 de junho de 1998, são apresentadas propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. A iniciativa da União visou não apenas o cumprimento da Lei 9.394/96, mas determinou que o CEB/CNE elaborasse proposta de diretrizes curriculares, também estimulasse o debate em torno do tema, tanto no seu colegiado quanto nas comunidades educacionais, e, além disso, que a discussão fosse além do cumprimento estrito de sua função legal (BRASIL, 1998a).

Procurando cumprir esse intento, em 1998 esses dois órgãos governamentais (CEB E CNE) procuraram “recolher e elaborar as visões,

experiências, expectativas e inquietudes em relação ao ensino médio que hoje estão presentes na sociedade brasileira, especialmente entre seus educadores.” (BRASIL, 1998a, p. 1).

Tomando por base o disposto no Parecer nº 15/98, seguiu-se à elaboração da Resolução CEB/CNE nº 3/98 de 26/06/1998. Essa Resolução instituiu as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM).

As Diretrizes exaradas no ano de 1998, apesar de terem sido substituídas por outras, mediante promulgação da Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, informam um conjunto de orientações e encaminhamentos que dão sustentação ao desenho das matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao invés dos conteúdos tradicionais das disciplinas específicas, privilegiam competências cognitivas e sociais. Essas competências são as que, em tese, deveriam ser privilegiadas na proposta curricular das escolas em todo o território nacional.

Em seu Art. 4º, a Resolução CEB/CNE nº 3/98 estabelece que as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas “incluam competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela lei”. As competências básicas consistem em: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações; elaborar propostas e é através delas que o aluno mostrará suas habilidades (BRASIL, 1998a, p. 02).

No inciso V do Art. 1º dessa Resolução, a competência no uso da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas é vista “como instrumento de comunicação e como processo de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.” (BRASIL, 1998a, p. 02).

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados pelo MEC em 1999 para orientar a construção das propostas curriculares no âmbito das escolas, orienta que essas propostas devem contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999).

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, notadamente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares dividiram as competências a serem atingidas em três dimensões: (i) Representação e Comunicação, que permite que o aluno confronte opiniões e pontos de vista a respeito da linguagem verbal; (ii) Investigação e Compreensão, que faz que ele utilize os recursos linguísticos por meio de textos e contextos em seus diversos tipos de textos e leituras e saiba diferenciar o uso da linguagem oral e escrita; (iii) Contextualização sociocultural, que permite que o estudante contextualize sua linguagem natural e cultural como fonte legitimadora de sua comunicação.

A respeito do uso da comunicação, os PCNEM aludem que ela é “entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas.” (BRASIL, 1999, p. 138). Nesse caso, a linguagem passa a construir significados sociais. Além desse, outro aspecto marca o currículo do Ensino Médio a partir da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998: a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos.

O método de ensino passa a ter valor destacado no processo educativo tendo as competências como corolário da inovação curricular. “Grades curriculares passaram a mostrar as áreas de conhecimento e respectivas disciplinas; cargas horárias dos tempos letivos; carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada do currículo.” (RAMOS, 2011, p. 775).

No bojo das mudanças do Ensino Médio está o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), em vigor, no Brasil, desde 1998. Sem uma proposta coerente de para onde o Ensino Médio deva ser orientado, também o Exame, destinado a avaliar o aprendizado do aluno nesta etapa da escolarização, segue sem coerente articulação com o campo da prática.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

A Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado durante a gestão do então Ministro da Educação, Senhor Paulo Renato Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso, o Enem tem por princípio avaliar o aprendi-

zado dos alunos do Ensino Médio em todo o país. O objetivo principal, anunciado nesta Portaria, é o de proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos, ao término de sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares apreendidos na escola pelos estudantes (BRASIL, 1998b).

Por sua especificidade, o Enem tem caráter voluntário e dele podem participar, mediante inscrição, os concluintes do Ensino Médio; também os que já o concluíram em anos anteriores, em qualquer de suas modalidades; e os pleiteantes ao exame de certificação pelo Enceja (Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos). Para efeitos de certificação do Ensino Médio, a participação somente é permitida àqueles que tenham, no mínimo 18 anos de idade, completos até a data de realização da primeira prova (BRASIL, 2009a).

Em 2009, a prova e a estrutura do Enem passaram por modificações. No bojo das mudanças, o Ministro da Educação, Senhor Fernando Haddad, juntamente com o INEP, apresentou proposta de unificar o vestibular das universidades federais utilizando um novo modelo de prova para o Enem. Foi assim que surgiu a denominação Novo-Enem. Desde 2009, portanto, a nota do Enem pode ser utilizada como acesso ao Ensino Superior em universidades brasileiras que aderiram ao Enem como forma única ou parcial de seleção. Segundo dados disponibilizados no site do MEC, até início de 2011, 55 universidades federais tinham adotado o Enem como forma de ingresso no Ensino Superior.

A nota do Exame também pode ser utilizada para fins de pontuação no Programa Universidade para Todos (ProUni). Isso tem motivado para que cada vez mais alunos participem anualmente da prova.

Outras mudanças que merecem destaque acerca da nova formação do Enem, efetuadas a partir de 2009, dizem respeito aos seguintes aspectos: (i) objetivos da aplicação do exame; (ii) características das provas e; (iii) organização curricular. Para uma análise coerente desses elementos, efetuamos estudo comparativo da Portaria MEC nº 438 e da Portaria MEC nº 109, produzidas, respectivamente, nos anos de 1998 e 2009.

Conforme anunciado pelo Ministro de Educação, Senhor Fernando Haddad, o exame, apesar de permanecer com sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades adquiridas ao longo da

escolaridade básica, a partir de 2009 passa a ser um processo nacional de seleção para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2009a).

Com relação aos objetivos, até 2009 eles estavam voltados ao propósito de: (i) avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, a fim de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania; (ii) servir de instrumento para o estudante efetivar a sua autoavaliação tendo em vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos. Na Portaria MEC nº 438/1998, ainda é citado que o governo utiliza o Enem para estruturar a avaliação da educação básica, servindo de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho e aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 1998b).

Na Portaria MEC nº 109/2009, que institui o Novo-Enem, os objetivos permaneceram inalterados, havendo apenas a reelaboração do texto. O maior diferencial entre o antigo e Novo-Enem está na possibilidade de o estudante participar dos processos de acesso a programas governamentais e na promoção da certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2009b).

Em relação às características da prova, na Portaria MEC nº 438/1998 constava que ela seria única, contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas, de múltipla escolha, aplicada em apenas um dia, com uma única proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinavam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica. O exame constituía-se de 4 (quatro) provas, versando sobre as várias áreas de conhecimento nas quais se organizavam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e uma proposta para redação (BRASIL, 1998b).

A partir da Portaria nº 109/2009, a prova passou a contar com 180 questões de múltipla escolha e uma redação. Para evitar fraude, a prova passou a ser editada em 4 (quatro) versões identificadas por cores (amarela, branca, rosa e azul). A ordem das questões e as alternativas são diferentes, mas as questões são as mesmas, independentemente da cor (BRASIL, 2009c).

Outra importante alteração efetuada no Enem a partir de 2009 diz respeito à organização das questões que retratam o currículo escolar. Por objetivar avaliar competências e não informações, a prova não é dividida em matérias. Também não é indicada a competência a ser avaliada em cada questão. As questões são colocadas em uma sequência sem qualquer tipo de agrupamento. Segundo destacado nos documentos analisados, a nova organização curricular segue uma tendência internacional de valorização de uma formação geral, centrada em conhecimentos e conteúdos das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de competências e habilidades para operacionalizá-las na solução de problemas (BRASIL, 2009c).

Com essas mudanças, o Exame passa a distinguir-se da prova dos vestibulares tradicionais aplicados pelas próprias universidades por sua abordagem transdisciplinar. Significa dizer que o Exame é formulado por questões que dependem do uso de duas ou mais disciplinas aprendidas no Ensino Médio para obter sua resposta. Esse conceito de transdisciplinaridade foi formulado pelo MEC partindo da ideia de que cada disciplina não é independente uma da outra, mas precisa de outras matérias para ser compreendida de maneira geral (BRASIL, 2009b).

Esses eixos, articulados no seu conjunto, estão presentes nas quatro áreas de conhecimento que estruturam a prova a partir de 2009, quais sejam: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, que contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física); (ii) Matemática e suas Tecnologias, que contempla o componente curricular de Matemática; (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias, que compreende os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; (iv) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que contempla os componentes curriculares de Ciências, Biologia, Física e Química. O intuito anunciado dessa estruturação é aproximar o Exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que preconizam uma ampla reorganização curricular em Áreas de Conhecimento.

A organização curricular pretendida, embora privilegie a elaboração de questões por áreas de Conhecimento, não tem a pretensão de abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habili-

dades, que continuam sendo focalizadas no Novo-Enem. Desde a sua criação e, especialmente com as alterações promovidas pela Portaria MEC nº 109/2009, o Enem tem provocado posicionamentos favoráveis e contrários, posto que traz inovações curriculares, pedagógicas e de organização controversas do ponto de vista de sua efetividade na melhoria da qualidade do Ensino Médio no país.

O discurso do governo é o de que o Enem, ao mesmo tempo em que serve de autoavaliação a milhares de estudantes, fornece medidas qualitativas do Ensino Médio no país. Desse modo, a sua aplicação possibilitaria ao poder público dimensionar e localizar as falhas no processo ensino-aprendizagem, servindo de instrumento para a produção de políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da educação no final dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2002).

Corroborando com uma visão otimista acerca dos propósitos desse Exame, Dias (2009) defende que o Enem é uma avaliação vinculada a um conceito mais estrutural e abrangente da inteligência humana. Segundo destacam, por estar organizado de forma transdisciplinar e contextualizada, esse Exame procura avaliar a capacidade de raciocínio do estudante quando aplicado aos conteúdos das áreas de conhecimento incluídas na escolaridade básica. As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem e isso facilitaria o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes na fase intermediária entre a Educação Básica e a Superior.

No texto de apresentação do livro *Textos teórico-metodológicos: Enem*, publicado pelo MEC/INEP, encontra-se a seguinte citação:

Desde sua primeira realização, os pressupostos teórico-metodológicos do Enem foram sendo cada vez mais explicitados e anunciados à comunidade educacional do Brasil, que se debruçou com empenho e profissionalismo na tarefa de compreender a proposta do Exame em suas múltiplas dimensões, avaliando-o com criterioso rigor e oferecendo valiosas contribuições ao modelo proposto. (BRASIL, 2009a, p. 7).

Não obstante os aspectos positivos apontados existem questões de orientação duvidosa, que prescindem de análise mais detalhada,

como a realizada pelas pesquisadoras Locco (2005) e Maggio (2006) em seus estudos.

Locco (2005), em sua tese intitulada *Políticas Públicas de Avaliação: o Enem e a Escola de Ensino Médio*, realizou estudos objetivando a análise entre o discurso oficial sobre o Enem e a prática pedagógica para verificar se a política de avaliação aplicada pelo Enem é portadora de uma perspectiva democrática. Para a autora, o Enem assume característica fundamental de referência para o Ensino Superior, servindo de método de controle e avaliação da saída tanto da educação básica quanto do Ensino Fundamental.

Segundo destaca, o Enem veio apoiado por farto material de divulgação e conquistou um espaço na mídia fazendo que o governo, no período de 1997-2001, se beneficiasse deste *marketing* político. De 2001 a 2004, o resultado deste *marketing* fez com que as inscrições batesses um recorde, isso devido à oferta de isenção de taxa de inscrição a alunos de escolas públicas e alunos carentes, além de premiação e distribuição de bolsas integrais ou parciais (LOCCO, 2005).

Outra observação da autora é que o Enem institui a certificação a partir do modelo de competências e habilidades, muito bem aceito pelos cursos profissionalizantes, mas muito questionado a respeito do Ensino Médio regular. Segundo destaca, trata-se que um modelo inadequado porque “extrapola o âmbito escolar” (LOCCO, 2005, p. 112). “Havia uma esperança de que o Enem pelo seu tipo de prova valorizasse o processo de aprendizagem [...], e, com isto, beneficiasse os alunos concluintes e egressos das escolas públicas [...]” (p. 84).

No entanto, consoante destaca, se houve alguma vantagem, logo se esmaeceu ou se neutralizou. As escolas particulares aderiram e incorporaram as mudanças e propiciaram aos seus alunos princípios metodológicos como contextualização e interdisciplinaridade, enquanto a escola pública ficou à espreita de atitudes vindas de cima para baixo, ou seja, ficaram esperando que tais mudanças já viessem prontas ou, quem sabe, não tiveram condições adequadas para promover tais mudanças.

Na esteira de Locco, seguem as reflexões de Maggio (2006). A investigação da pesquisadora avalia as percepções de professores e alunos com relação ao Enem e as propostas curriculares do Ensino Médio.

Sua questão de estudo residia em “saber se os indicadores do Enem chegam ao conhecimento dos professores e em que medida influenciam a prática pedagógica na direção de um ensino de qualidade” (p. XX).

Segundo a pesquisadora, os resultados do Enem enfrentam obstáculos como o mau preparo dos professores, o desinteresse dos alunos, e a falta de estrutura na escola. Todos almejam um ensino de qualidade, mas o discurso oficial apresenta uma concepção produtivista que, algumas vezes, é reproduzida pelos professores, “o que comprova que o discurso é socialmente construído e que, intrinsecamente, somos contaminados pelas expressões de grupos sociais dominantes.” (MAGGIO, 2006, p. 91).

A pesquisadora afirma que o discurso de qualidade, que se fundamenta a partir dos resultados do Enem, tem influenciado a organização da escola em razão de as reflexões não serem construídas coletivamente pelos educadores no espaço em que o processo avaliativo deveria ser construído cotidianamente na relação professor/aluno. Maggio salienta que a qualidade do ensino deveria ser conquistada com a presença da comunidade também, que a preocupação com a política de avaliação não faz parte do diagnóstico das atuais condições da formação oferecida na escola média, nem da estratégia de busca de solução e que os órgãos oficiais buscam atendimento das condições impostas pelos financiadores, como BM e BIRD (MAGGIO, 2006).

Sendo assim, muito embora apresente características diferenciadas, o exame promove a seleção e a competição para o mercado ao divulgar os resultados das provas. Professores e pais nem sempre têm conhecimentos de tais resultados, a não ser que os próprios participantes procurem informação no site do MEC/INEP. O desinteresse tanto da escola, por não tomar conhecimento dos resultados, quanto do MEC/INEP, por não estimular as escolas a tomarem ciência deles, demonstra a fragilidade desse sistema de avaliação (MAGGIO, 2006).

Para a pesquisadora, o Enem é um “instrumento de controle do conhecimento, modelo de estado defendido pelo neoliberalismo, caracterizado como excludente, na medida em que também responsabiliza o indivíduo pela sua própria formação”. Esse controle, “reduz a autonomia dos professores e aumenta o poder de coerção para que sejam implantadas as novas propostas curriculares.” (MAGGIO, 2006, p. 94).

Maggio conclui sua investigação afirmando que as mudanças não podem ser feitas por decretos. Elas requerem a participação de todos os sujeitos desde a implantação por parte do Estado até o aluno e a comunidade. Ignorar o posicionamento dos professores em relação às propostas de mudanças é desconsiderar a realidade educacional.

De fato, o ciclo de reformas nos sistemas educacionais fez surgir um novo modo de regulação nas políticas educativas, amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. A centralização fica ao encargo do governo, através de leis, decretos e portarias que regulamentarizam as normatizações, e a descentralização recai sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino regionais encarregados de executar as ações previstas nas leis (OLIVEIRA, 2005).

Segundo Freitas (2007), o Estado brasileiro cuidou não apenas de estabelecer normas legais e administrativas com vistas às mudanças pretendidas, mas agiu operacionalmente por meio da avaliação em larga escala e da concentração da informação educacional. Assim, o Estado deixa de exercer sua responsabilidade sobre a educação, repassando essa tarefa para os segmentos sociais e a comunidade escolar, e passa a exercer a função de regular essa qualidade.

Diante do exposto, consideramos que a responsabilidade pela qualidade do Ensino Médio não pode recair somente à escola. É necessário haver participação ampla e geral de todos, Estado e escola, de modo que cada um dos envolvidos desempenhe seu papel. Ao Estado, além de regulamentarizar, por meio de documentos, as ações dos professores e alunos, cabe promover o preparo necessário para que eles reflitam sobre as ações propostas e saibam aplicar o que realmente convém para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Aos professores e alunos cabe, a nosso ver, não a aceitação de regras pré-estabelecidas, mas a discussão, o acompanhamento e a vigilância constantes, tendo em vista avaliar os limites e as possibilidades no campo da prática, contribuindo, assim, para a produção de novas políticas.

PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ESCOLARES SOBRE O ENEM

Tendo em conta o interesse de captar as percepções de alunos do Ensino Médio, acerca do Enem, realizamos um estudo empírico, por

meio de entrevistas com docentes e estudantes de escolas de Ensino Médio localizadas no município de Concórdia, Estado de Santa Catarina.

O critério de escolha e delimitação das escolas que comporiam o *corpus* recaiu sobre as três que obtiveram melhor desempenho no Enem de 2009. Para a realização das entrevistas, foi selecionado um docente que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio de cada uma das escolas selecionadas. O recorte para a disciplina de Língua Portuguesa deve-se pelas experiências das pesquisadoras nessa área de conhecimento. Os docentes são identificados no texto de PeA, PeB e PeC. A entrevista focou-se nos seguintes aspectos: a) opinião sobre o Enem; b) preparação dos alunos para o Exame; c) conteúdos da proposta curricular e suas relações com o que contempla a Matriz de Referência do Enem; d) mudanças operadas na prática pedagógica

No caso dos discentes, foram selecionados três de cada uma das escolas, totalizando nove entrevistados. As entrevistas com os jovens estudantes ocorreram em dois momentos distintos: (i) o primeiro, na fase anterior à realização do Exame, a fim de levantar suas expectativas, interesses e anseios com a prova; (ii) o segundo, na fase posterior à realização do Exame, com vistas a captar elementos específicos da realização, especialmente os relacionados aos aspectos do processo ensino-aprendizagem vivenciado no Ensino Médio e de suas relações com o conteúdo do Exame realizado.

Os docentes entrevistados têm visões divergentes sobre o Exame. PeA ressalta o caráter classificatório que o Exame assume com a adoção dos resultados como forma de ingresso ao Ensino Superior. Conforme destaca, o Exame, a princípio, era para ser uma avaliação com intenção de diagnóstico de “desempenho do nível de aprendizagem, habilidades e competências dos estudantes, mas infelizmente virou uma espécie de vestibular que continua privilegiando uma minoria.”

Empiricamente, esse docente refere-se àquele aluno de escola particular que tem incentivo tanto dos pais quanto da escola em que estuda para se sair bem no Enem. As escolas particulares têm um incentivo muito significativo para o Exame, por conta do *marketing* veiculado pelos resultados logrados por seus estudantes. Entretanto, as escolas públicas não têm esse mesmo incentivo.

Talvez a legislação que regulamenta a realização do Enem não tenha sido interpretada pelas escolas públicas da forma como o MEC

esperava ou, quem sabe, os objetivos não tenham ficado suficientemente claros. Vejamos o que diz a Portaria de nº 109 em seu Art. 1º:

Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2009c).

Segundo a Portaria, é preciso avaliar o desempenho dos participantes por meio do desenvolvimento das competências e habilidades adquiridas por eles ao longo do Ensino Médio. Ao menos textualmente, o caráter classificatório não está contemplado.

Para PeA, o Enem se caracteriza como uma “espécie de vestibular que continua privilegiando uma minoria”. Para esse docente, o Exame pode ser entendido como se os estudantes continuassem a ser preparados para enfrentar um vestibular, mesmo que no discurso se diga que o Enem tem outra perspectiva de avaliação.

PeB demonstra posicionamento contrário, visto considerar o Enem uma proposta inovadora por possibilitar a substituição do vestibular, integrando escolas secundárias às universidades. Por sua vez, PeC alerta que o Enem necessita de adequação e preparação das instituições de ensino. Faz também uma crítica ao fato de instituições e profissionais estarem desapontados com essa nova realidade.

Os posicionamentos dos entrevistados sobre o Enem evidenciam que a proposta dessa prova ainda não foi totalmente assimilada por aqueles que têm a responsabilidade de promover as mudanças no âmbito do currículo praticado nas escolas. O MEC produz as políticas que irão reger os sistemas de ensino e as repassa para os Estados e municípios por meio de seus órgãos oficiais fim de que as escolas promovam as mudanças necessárias. Sem uma orientação adequada acerca dos objetivos das políticas proclamadas, os docentes ficam limitados em suas condições de análise e posicionamento. Como consequência, a tendência é que as escolas ignorem as reformas professadas ou, quando as promovem, interpretem-nas com base nas

condições históricas de seu contexto, dificultando reais mudanças na prática.

Sobre este aspecto, Krawczyk (2005, p. 2) afere que

[...] as funções do Estado se restringem à regulação do mercado – transferindo para a sociedade civil responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada –, a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito.

O Estado cria uma política de regulação voltada à responsabilização da escola e dos atores escolares pelos resultados, sem criar as condições necessárias para mudanças efetivas.

No que se refere ao preparo dos estudantes para as provas do Enem, PeA considera que eles “não estão preparados” e argumenta que existem duas razões: dedicação e descomprometimento dos estudantes. Realmente, são duas razões importantes e profundamente relacionadas. Nesse aspecto, é preciso analisar alguns fatores que levam à desmotivação dos estudantes, pois tanto a qualidade da ação pedagógica quanto o preparo dos professores e a forma como as políticas são implementadas podem caracterizar tal situação.

Muitas vezes, o descomprometimento dos estudantes é gerado pela própria forma como as avaliações chegam às escolas. Por não estar claro nem para o docente nem para o discente qual a função do Ensino Médio e qual o sentido das mudanças professadas, prevalece entre os dois grupos (docentes e discentes) um clima de desmotivação que favorece a manutenção de uma estrutura burocratizada e conservadora de ensino. Não se pode atribuir, de forma inexorável, a docentes e discentes a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso escolar.

PeB considera o Enem um estímulo a mais para o aluno, pois, em sua opinião, o Exame permite desenvolver “habilidades e competências com as quais possam assimilar informações e utilizá-las no contexto adequado”. PeC considera seu aluno preparado para o Enem na disciplina que ele ministra (Língua Portuguesa) porque afirma ser conhecedor da realidade do Enem. Salienta que ministra aulas em cursinho,

também, e precisou adequar os conteúdos aos da prova. Destaca que “o Ensino Médio está para uma realidade e o Enem para outra.”

Acerca do terceiro aspecto analisado na entrevista com docentes, que trata dos conteúdos da proposta curricular e suas relações com a Matriz de Referência do Enem, apenas um dos entrevistados admite que os conteúdos trabalhados estão em conformidade com o que o Exame preconiza como conhecimentos necessários. No entanto, considera a adequação motivada por sua prática e não, propriamente, decorrente de uma orientação da escola ou da proposta curricular. “Considero que os conteúdos trabalhados estão em conformidade com o Enem, pelo menos eu procuro desenvolver nas minhas aulas de português e literatura.” (DOCENTE PeB).

Já PeA e PeC atribuem incongruência entre os conhecimentos e habilidades requeridos na Matriz de Referência do Enem e o que preconiza a proposta curricular da escola na qual atuam. A falta de congruência é atribuída tanto ao livro didático como ao despreparo docente e às condições da escola.

Os livros didáticos não acompanham a Matriz Curricular do Enem; os planos de curso dos professores são aleatórios. Alguns professores ministram somente os conteúdos que dominam; os professores elaboram provas objetivas (de assinalar). Os textos dos livros didáticos são medíocres. Os professores não dispõem de xerox à vontade p/ explorar outros livros, textos. O sistema público de ensino oferece somente a cartilha tradicional (=livro didático) como ferramenta de estudo, pesquisa. (DOCENTE PeA).

[...] os professores não foram preparados, não tivemos cursos de aperfeiçoamento, atualização e de adequação de conteúdos. Cada um está fazendo adequação a sua parte. Ações isoladas. Eu as modifiquei introduzindo mais interpretação, redação e leitura. (DOCENTE PeC).

A Matriz de Referência do Enem apresenta os eixos cognitivos comuns às áreas de conhecimentos específicos, deixando a cargo das escolas adequação dos conteúdos à sua proposta curricular. Dependerá das condições da escola e de preparo dos docentes o avanço para uma

proposta inovadora. Há evidências que a proposta do Enem ainda não está bem esclarecida. A falta de preparo dos docentes, as ações pedagógicas e pouca (ou quase nenhuma) orientação limitam os posicionamentos acerca da prática pedagógica. Consequentemente, os alunos não se sentem preparados para o Exame.

Ao que tudo indica, as práticas pedagógicas das escolas públicas não são convergentes com o que a Matriz de Referência do Enem preconiza como competências e habilidades. Os docentes têm na proposta curricular o uso do livro didático que, geralmente, não evidencia com clareza que competência ou que habilidades o aluno deverá ter para realização da atividade.

O modelo de competências e habilidades foi mais bem absorvido e aceito, segundo Locco (2005), pelas escolas privadas e cursos profissionalizantes. Elas aderiram às mudanças e propiciaram princípios metodológicos contextualizados e interdisciplinares. Enquanto as escolas públicas ficaram à deriva das inovações necessárias. Não obstante, a alteração na forma de organização da matriz curricular não corresponde, necessariamente, a mudanças no campo da prática. Mudanças por decretos não ocorrem. É preciso participação de todos os sujeitos escolares para que haja mudanças efetivas na qualidade do ensino público. Ignorar o posicionamento dos docentes em relação às propostas de mudanças é, segundo Maggio (2006), desconsiderar a realidade educacional.

Analisadas as percepções dos docentes sobre o Enem, segue a análise dos discentes, designados por A1eA (Aluno 1 da Escola A); A2eA (aluno 2 da Escola A) e A3eA (aluno 3 da Escola A); A1eB (aluno 1 da Escola B), A2eB (Aluno 2 da Escola B) e A3eB (Aluno 3 da Escola B); A1eC (Aluno 1 da Escola C, A2eC (Aluno 2 da Escola C, A3eC (Aluno 3 da Escola C).

A entrevista dos discentes teve como foco: a) motivações para a realização do Exame; b) preparo para a prova (antes); c) grau de dificuldade sentido na prova (depois). As motivações que levaram os jovens entrevistados a inscrever-se no Enem foi por terem vislumbrado, por meio do Exame, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior sem precisar passar pelo famigerado e temido vestibular. Em relação às expectativas, declararam que esperam poder testar seus conhecimentos ou conseguir uma nota que lhes permitisse ingressar no curso desejado. Para o discente A3eA, “o Enem vale muito a pena para aqueles que não podem pagar uma universidade”.

Os jovens entrevistados revelaram não haver, por parte das escolas, um trabalho voltado especificamente para o Enem. Alguns afirmaram ter participado de cursinho preparatório disponibilizado por instituições que preparam alunos para o vestibular. Vemos, assim, que o Enem se torna, a exemplo do vestibular, uma forma alternativa de algumas instituições obterem lucro à custa do despreparo das escolas de Ensino Médio, conforme evidencia os depoimentos a seguir:

Sim. Faço cursinho há 6 meses, específico para o Enem. (DISCENTE, A1eB); Sim, curso pré-vestibular (DISCENTE, A3eB); Faço um cursinho pré-Enem há 3 meses (DISCENTE, A2eC); Sim. Apostilas no Meta Vestibular (DISCENTE, A3eC).

O sentimento de despreparo dos estudantes para o Enem pode ser um reflexo do hiato do Ensino Médio em relação à orientação curricular e ao ingresso do estudante no Ensino Superior.

Na entrevista realizada após o exame, um dos entrevistados julgou que as questões propostas no Exame estavam em um grau médio de dificuldade e os outros consideraram a prova muito extensa, principalmente, nas questões de Língua Portuguesa.

Muito extensa e pouco tempo (DISCENTE A2eA); a parte de português estava muito extensa muito longas em relação à quantidade de questões e ao tempo estipulado (DISCENTE A3eB); as questões não estavam difíceis, porém estavam muito extensas (DISCENTE, A2eC).

Perguntados sobre as questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, manifestaram interpretações variadas.

Foi mais ou menos (DISCENTE, A1eA); o preparo obtido no ensino médio foi de médio a bom (DISCENTE A2eA); fraco (DISCENTE A3eA); preparação em redações, e literatura, com exercícios as aulas em sala ajudaram bastante (DISCENTE A1eB); a preparação foi adequada para as perguntas (DISCENTE, A2eB); foi bom na questão de interpretação e redação (DISCENTE, A3eB); foi razoável, mais na parte de redação (DISCENTE,

A1eC); acho que foi bom (DISCENTE, A2eC); foi bom em redação e dicas que a professora passou. (DISCENTE, A3eC).

Para os estudantes, as ‘dicas’(termo utilizado por um dos entrevistados) que os professores deram durante as aulas foram úteis no momento da prova. Entretanto, somente dicas não seriam suficientes. Talvez por isso alguns estudantes foram em busca de uma preparação por conta própria, por meio de leituras em materiais extraclasse como revistas, jornais, provas de Enem de outros anos. Outros buscaram cursinhos preparatórios.

Locco (2005) anunciava em seu estudo que o modelo do Enem extrapola o âmbito escolar. O modelo de provas por competências e habilidades não foi bem entendido pelos docentes em escolas públicas e, portanto, os discentes não estão sendo preparados nessa dinâmica curricular. Isto porque a escola vem de um contexto no qual se ignora o discurso das competências. Coloca-se contrária a ele, mesmo não o compreendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu percorrer os caminhos das políticas públicas educacionais nacionais, destacadamente as voltadas para o Enem. Analisamos e aprofundamos os estudos sobre o Ensino Médio e a política de avaliação preconizada pelo Exame. O tema da avaliação é cercado de múltiplas faces, sendo gerador de inúmeras contendas pelos diferentes posicionamentos que suscita quando colocado na pauta de debates no campo da educação. Tratá-lo como objeto das políticas em educação tornou-se, portanto, um desafio de que procuramos dar conta ao longo da nossa investigação.

A avaliação como política pública educacional, aplicada na Educação Básica, veio em um contexto permeado de iniciativas educacionais de corte mercantil e neoliberal. Essas iniciativas surgiram com mais intensidade no governo de Fernando Henrique Cardoso, pois suas ações de governo foram planejadas e fundamentadas no ideal neoliberal. Esse governo seguia os princípios da estabilidade econômica e monetária, de privatizações de estatais e reforma para a modernização do Estado. Para atingir seus objetivos, o governo racionalizou a economia aplicada na política educacional e ocorreram mudanças na avaliação tanto para os sistemas de ensino quanto para alunos e unidades escolares.

O governo precisava de respaldo financeiro para colocar seus projetos em funcionamento. Então, mediante a concessão de empréstimos, os financiadores internacionais passaram a estabelecer condições e prioridades nas políticas públicas educacionais, exigindo que o governo monitorasse e assessorasse o desempenho dos sistemas educacionais. A partir de então, o Estado implanta um sistema rigoroso de avaliação, as avaliações em larga escala, organizadas pelo MEC e aplicadas pelo SAEB.

Com a criação do Enem, a avaliação passa a ser um mecanismo de regulação e aparece como controle de qualidade do Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas. Entretanto, o Estado parece não estar conseguindo exercer seu poder de coerção e controle mediante o Enem. Digo isso porque se percebe que o interesse por essa avaliação, apesar de todo *marketing* empreendido pelo governo junto às escolas públicas, desvincula-se da sua função precípua, qual seja, de possibilitar autoavaliação a discentes, de preparar para o trabalho e de mensurar a qualidade de ensino.

Como autoavaliação, as vozes dos atores entrevistados no estudo não confirmam sua efetividade uma vez que o aluno vislumbra, por meio do Exame, apenas uma forma alternativa de ingresso no Ensino Superior. De igual forma, como preparação para o trabalho não se percebe nenhuma afirmação positiva por parte dos entrevistados. Pelo que foi depreendido das fontes pesquisadas, nas escolas continua prevalecendo o ensino tradicional e descontextualizado. Enquanto o Enem aborda os conteúdos em uma perspectiva transdisciplinar, a escola continua com um currículo conservador e disciplinar.

Não obstante, consideramos que a responsabilidade pela qualidade do Ensino Médio não pode recair somente à escola. É necessário haver participação ampla e geral de todos, Estado e escola, de modo que cada um dos envolvidos assumam com responsabilidade o seu compromisso. Ao Estado, além de regulamentar as políticas educacionais, cabe promover espaços adequados para que os docentes possam refletir sobre as ações propostas e promover adequações necessárias a cada realidade escolar, sem desconsiderar os avanços por que a humanidade passa.

Aos professores impõe-se como necessária não a mera aceitação de regras pré-estabelecidas, mas a discussão, o acompanhamento e a vigilância constantes, tendo em vista avaliar os limites e as possibilidades no campo da prática, contribuindo, assim, para a produção de novas po-

líticas. É preciso que os professores busquem motivações seja mediante atividades inspiradoras que despertem o interesse do aluno, seja mediante um esforço maior em consideração do conhecimento a ser ensinado.

Conquanto fique flagrante a necessidade de revisão do currículo do Ensino Médio e seus princípios orientadores, é mister considerar que o estudo não se conclui por si mesmo, ficando o desafio para que mais pesquisadores possam implementar e promover outras abordagens e outras reflexões sobre a problemática aqui levantada. As questões do Ensino Médio e suas relações com as avaliações estandardizadas precisam ser constantemente estudadas e reavaliadas por meio de novos estudos e outras questões que permitam que as políticas educacionais para essa etapa de escolarização avancem de maneira efetiva e inequívoca.

National high school examination (ENEM): paths for national high school education public policies

Abstract: The evaluation of education systems established itself as a government standard product by which social policies are oriented. In order to regulate the quality of education offered in recent decades, policy evaluation systems and schools gaining ground in Brazilian educational context. This paper intends to analyze the evaluation policy advocated by the National High School Examination (Enem) and its impact on the educational process of young students. In order to do so, we first present and discuss the concept of evaluation in the field of educational policy in order to elucidate the scenario in which high school evaluations are embedded. Secondly, we features high school in the context of Brazilian history and examine, with content analysis, official documents that regulate Enem, since its inception (1998) in the context of educational policy, in order to grasp its basic aspects. Finally, we attempt to capture perceptions of school subjects, including teachers and students about Enem and possible impact on the educational process they experienced in Portuguese subject.

Keywords: National High School Examination (Enem), public policy, High School.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9.394/96*. Brasília, 1996.
- _____. *RESOLUÇÃO CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998a.
- _____. *Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998b.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Documento Básico do ENEM*. Brasília, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Textos Teóricos metodológicos: ENEM*. Brasília, 2009a.
- _____. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Ensino Médio*. Portaria nº 109/2009. 2009c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 5 jul. 2010.
- CARO, F. G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de. (Orgs.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1982.
- DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 70, abr., 2000.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagogia e educativa. *Caderno de Pesquisa*, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2011.

_____. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out., 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 ago. 2010.

LOCCO, Leila de Almeida. *Políticas públicas de avaliação: o Enem e a escola de ensino médio*. 2005. Tese (Doutorado) - PUC-SP, 2005. Disponível em:

< http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041>. Acesso em 20 jul. 2011.

MAGGIO, Isabel Plácida. *As Políticas públicas de avaliação: Enem, expectativas e ações dos professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/SP, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp007873.pdf>. Acesso em 15 abr. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26 n° 92, out., 2005.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado*. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em 20 abr. 2011.

WORTHEN, Blaine. Look at the mosaic of educational evaluation and accountability. Northwest Regional Educational Laboratory. *Research, Evaluation Development Paper Series*, n. 3, 1974. Traduzido por John Stephen Morris, com permissão do autor e editor. (Citado por Lima em 2007). Disponível em: <http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/alessio.pdf>. Acesso em 28 Jun. 2011.

* O texto compõe a Dissertação defendida em 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

** Mestre em Educação; Professora graduada em Letras Trilíngue. Email: soniabiasus@hotmail.com

*** Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Unoesc. E-mail: Marilda.schneider@unoesc.edu.br