



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Paulo Afonso da Cunha Alves

ENEM como política pública de avaliação

Rio de Janeiro
2009

Paulo Afonso da Cunha Alves

ENEM como política pública de avaliação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Rio de Janeiro
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ /REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A474 Alves, Paulo Afonso da Cunha.
ENEM como política pública de avaliação /
Paulo Afonso da Cunha Alves. - 2009.
102 f.

Orientador: Zacarias J. Gama.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Exame Nacional do Ensino Médio – Teses. 2.
Ensino Médio - Avaliação – Teses. 3. Políticas
públicas – Teses. I. Gama, Zacarias Jaegger, 1948-.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Paulo Afonso da Cunha Alves

ENEM como política pública de avaliação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 07 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dr^a Vania Cardoso da Motta
Programa de Pós Graduação PPFH da UERJ

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof^a Dr^a Bertha de Borja Reis do Valle
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro
2009

RESUMO

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. *ENEM como política pública de avaliação*, 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente estudo tem como objetivo analisar o ENEM como política pública de avaliação, a fim de compreender se ele atua como uma política pública e se os resultados da avaliação do Ensino Médio estão atingindo o objetivo de buscar a melhoria da educação. Ele é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Sua criação se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso e perdura até os nossos dias. A legislação e o Documento Básico Oficial do ENEM estabelecem como principal objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, mas também é modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior, sendo que a partir de 2009 passa a servir como forma de ingresso nas universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificado. Para objetivar a pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões: O ENEM é, realmente, uma política pública? Qual a validade do ENEM como avaliação do ensino médio? Desta forma se alcançaria a importância do ENEM como uma política pública e como forma de avaliação do ensino médio. A metodologia utilizada é a da pesquisa bibliográfica, tendo como fontes utilizadas publicações oficiais, trabalhos sobre o tema publicados por agentes estatais e seus interlocutores e demais fontes bibliográficas. O desenvolvimento da pesquisa se deu em três momentos: a) levantamento de conceitos de Estado avaliador, políticas públicas, políticas de Estado e de Governo, o Estado Neoliberal e a avaliação; b) estudo do ENEM, quanto à sua implantação, o novo ENEM e suas diretrizes; c) ordenação das ideias com o intuito de responder às questões formuladas.

Palavras chave: ENEM. Políticas Públicas. Avaliação. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study has as purpose to analyze the ENEM as a public policy of evaluation, to understand if it acts as a public policy and if the results of the evaluation of Ensino Médio are reaching the goal of seeking a better education system. It is an individual exam, voluntary, annually offered to the students that are concluding or that already concluded the Ensino Médio in previous years. It was established in the government of Fernando Henrique Cardoso, and it is used until today. The ENEM's law and Documento Básico Oficial establish as the main goal to evaluate the performance of the student at the end of the basic education, but it is also used as an alternate or complementary method to the access exams of professional courses and higher education. Moreover, from 2009 on, it would also be used as an admission method to the public Universities, through the Sistema de Seleção Unificado. To establish the goals of the research, the following questions were elaborated: Is the ENEM actually a public policy? How valid is the ENEM as an evaluation of Ensino Médio? This way we could determine the importance of the ENEM as a public policy and as a method of evaluation of the Ensino Médio. The methodology used is the bibliographical research, using as sources official publications, papers on the theme published by state agencies and their partners, and other bibliographical sources. The research development had three stages: a) surveying of concepts of Evaluator State, public policies, State and governmental policies, the Neoliberal State and the evaluation; b) studying the ENEM regarding its implementation, the new ENEM and its directives; c) sequencing of ideas with the purpose of answering the proposed questions.

Keywords: ENEM. Public Policies. Evaluation. Ensino Médio.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo das inscrições e participações ano a ano no ENEM.....	55
Tabela 2 - Comparativo entre o número de matriculados no Ensino Médio e o número de participantes do ENEM.....	58
Tabela 3 - Comparação entre os que estudaram o ensino médio em escola pública, escola particular ou em ambas.....	71
Tabela 4 - Comparativo ano a ano entre as médias da prova objetiva e da redação.....	82
Tabela 5 - Faixa das médias da nota de redação.....	83
Tabela 6 - Faixa das médias da nota da prova objetiva.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES-	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Mundial
CEFET –	Centro Federal de Educação Tecnológica
ENADE –	Sistema Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA -	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI –	Fundo Monetário Internacional
GATS –	Acordo Geral sobre o Comércio e os Serviços
GATT –	Acordo Geral sobre as Taxas Aduaneiras e de Comércio
GT –	Grupo de Trabalho
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES –	Instituição de Ensino Superior
IFES –	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
IPEA –	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC –	Ministério da Educação
OMC –	Organização Mundial do Comércio
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM -	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

PROUNI – Programa Universidade para Todos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ESTADO, POLÍTICA E AVALIAÇÃO	14
1.1 Estado-avaliador	14
1.2 Políticas Públicas	18
1.3 Avaliação	22
2. O ENSINO MÉDIO E SUA AVALIAÇÃO	27
2.1 A validade de se avaliar	31
2.2 O Ensino Médio e sua reforma	32
2.3 As Competências e Habilidades propostas no Documento Básico e sua interferência na avaliação	38
3. O ENEM	50
3.1 Concepções e Fundamentos até 2008	57
3.2 Modelo de avaliação utilizado no ENEM até 2008	60
3.3 Desempenho	61
3.4 O Novo ENEM	62
3.5 Alguns fatores relevantes	66
4. CONSIDERAÇÕES ESTATÍSTICAS SOBRE OS DADOS DO ENEM	68
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	96
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	101

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objeto o ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO, ou seja, verifica-se se realmente o ENEM atua como uma política pública, e se os resultados da avaliação do Ensino Médio estão atingindo o objetivo de buscar a melhoria da educação.

O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, na qual, em seu artigo 1º, encontramos:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, 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 do 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;

Em 2003, por força da Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma alteração nos objetivos, vejamos:

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM/2003:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação 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.

Em 2006, houve outra alteração nos objetivos do ENEM. A Portaria nº 7, de 19 de janeiro, acrescentou um novo inciso, o IV:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

[...]

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

Durante a elaboração desta dissertação, ocorreu outra mudança significativa no ENEM, da qual falarei oportunamente.

Analisando-o desde a Portaria Ministerial nº 438/98 até a Portaria nº 7/2006, pude verificar as seguintes mudanças quanto aos objetivos:

Na redação do inciso I do artigo. 1º da Portaria nº 438 de 1998, que institui o ENEM como procedimento de avaliação do desempenho dos alunos, não consta acesso aos cursos profissionalizantes e pós-médio, como nas Portarias de 2002 e 2006.

A Portaria nº 110, de 04/12/2002, ao definir os objetivos do ENEM quanto à estrutura, cita uma avaliação da Educação Básica – “(...) avaliação da educação básica”, enquanto na Portaria nº 7, de 2006, temos “ (...) avaliação final da educação básica”. Na Portaria de 1998 não encontramos tal referência.

O inciso IV da Portaria de 2006 é novo, não tem similar nas Portarias anteriores. Foi criado tendo em vista o PROUNI – Programa Universidade para Todos.

As Portarias em consonância com o Documento Oficial (INEP: 1999)¹, estabelecem como principal objetivo do Enem avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. Desde a concepção inicial, está presente que o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior.

Em leitura dos Documentos e legislações inerentes ao ENEM, pude verificar que ele teve, além do principal objetivo descrito acima, o objetivo de auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas pontuais e estruturais visando a melhoria do ensino no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental, promovendo alterações nos mesmos conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do ENEM.

Para o desenvolvimento deste trabalho, elaborei as seguintes questões:

- O ENEM é, realmente, uma política pública?
- Qual a validade do ENEM como avaliação do ensino médio?

¹ BRASIL/MEC/INEP. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=35. Acesso em: 01 mar. 2009.

O objetivo geral que pretendo alcançar na presente dissertação é o de analisar a importância do ENEM, como uma política pública e como forma de avaliação do Ensino Médio.

Quanto ao objetivo específico pretendo determinar se o ENEM é, realmente, uma política pública e atinge seu objetivo.

Sabe-se que hoje existe uma preocupação muito grande com o desenvolvimento e melhoria do ensino. Criam-se políticas públicas visando alcançar esta melhoria. Sistemas avaliativos são criados para tal fim, e o ENEM é um destes dispositivos.

Esta pesquisa não pretende esgotar este assunto, pois necessário se faz o estudo de outros objetivos propostos para o ENEM, porém, pode-se considerar um início promissor para que outros possam, a ela, dar continuidade.

A metodologia utilizada nesta dissertação é a da pesquisa bibliográfica. As fontes utilizadas foram publicações oficiais, trabalhos sobre o tema ENEM publicados por agentes estatais e seus interlocutores, e demais fontes bibliográficas.

Amaral² define pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

Complementando, pode-se afirmar que a pesquisa bibliográfica consiste no exame da literatura científica para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema, é a busca de uma problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas.

Necessário se faz dizer que quase não existem livros específicos sobre o ENEM. O assunto é tratado por alguns teóricos em seus escritos sobre sistema de avaliação, avaliação institucional e outros, dificultando uma pesquisa mais específica, ficando restrita aos documentos e fontes estatais.

² AMARAL, J.J.F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscano/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> Acesso em: 05 ago. 2009.

No primeiro capítulo foi estudado o Estado como Estado-avaliador, as Políticas Públicas, explicando as políticas públicas de Estado e de governo, as definições/conceitos para políticas públicas, e, por fim, um estudo sobre avaliação. O presente capítulo serve de base para o desenvolvimento e entendimento dos demais capítulos da dissertação.

No segundo capítulo, estudei o Ensino Médio e sua avaliação, incluindo a validade de se avaliar, a sua reforma, as competências e habilidades de acordo com o Documento Básico³, para que pudesse desenvolver um entendimento sobre o Ensino Médio relacionado ao ENEM.

No terceiro capítulo, passei a fazer um estudo sobre o ENEM, perpassando pelas suas concepções e fundamentos até o ano de 2008, o modelo de avaliação utilizado, a avaliação do desempenho do examinado, terminando com o novo ENEM, acrescentando alguns fatores relevantes do ENEM a partir de 2008.

No último, para um melhor entendimento do ENEM, suas características e aplicabilidade, foram utilizados os resultados apresentados pelo INEP para montar os quadros estatísticos, desde 1998 até 2008.

Por fim gostaria de agradecer a todos os professores e componentes do Curso de Pós-graduação do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, pela oportunidade de me ajudar a obter novos conhecimentos, principalmente ao meu Orientador, Prof. Dr. Zacarias J. Gama, pela paciência e dedicação.

Agradeço, também, a minha família pelo incentivo e compreensão face a minha ausência.

³ O Documento Base é um documento que descreve o ENEM. Foi editado no primeiro ano de aplicação e em alguns anos seguintes, como algumas alterações.

1. ESTADO, POLÍTICA E AVALIAÇÃO

1.1 Estado-avaliador

Para iniciar esse estudo sobre o ENEM, foi necessário estudar alguns fundamentos teórico-metodológicos que envolvem sua existência e validade.

Iniciei buscando entender o que é o Estado-Avaliador, porquanto a avaliação tem ocupado lugar de destaque e importância no cenário das políticas educacionais atualmente em curso no país, constituindo-se num dos elementos estruturantes de sua concretização, nos moldes em que vem sendo concebida.

Sendo estas políticas educacionais direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino, o Estado-avaliador assume uma estratégia buscando a melhoria da eficiência e da qualidade da educação, referindo-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência), bem como a racionalização orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa), além da própria avaliação da aprendizagem do educando.

Diante das discussões políticas e da afirmação do neoliberalismo, surge o “Estado avaliador”, assumindo funções prioritárias de legislar e avaliar. Esta expressão começa a ser usada na década de 1980, nos governos neoconservadores e neoliberais de países centrais, e também no Brasil. Afonso⁴ (1998) explora a expressão “Estado avaliador”, dizendo:

para diferentes países, esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos do sistemas educativos. Como assinala G. Walford, ...esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (p.113).

⁴ AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

Segundo Afonso (2001), não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o fato de o Estado neoliberal ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado; existem outras expressões, como *Estado-reflexivo*, *Estado-ativo*, *Estado-articulador*; *Estado-supervisor*; *Estado-avaliador*; *Estado-competidor*. São todas denominações atuais e correntes na literatura especializada que expressam as novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado.

Afonso (2001)⁵ faz uma breve alusão a algumas das importâncias do Estado-avaliador (*evaluative state*):

Esta qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitada por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa sobretudo sinalizar o fato de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas.

Afonso (idem) diz que a presença do Estado-avaliador ao nível de ensino que não seja o superior é expressa por um compromisso social que hoje se torna mais explícito. Principalmente, quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, através da avaliação externa, e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Conclui nos dizendo que neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior continua a parecer mais retórica do que real, haja vista que promove 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)

Guthrie, citado por Afonso, (2000:42) afirma com propriedade que

a crescente dependência das economias nacionais em relação à produtividade dos sistemas educativos e a crescente proporção de recursos alocados à educação, intensificam as pressões para medir a educação e avaliar o desempenho da escola.

⁵ AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, ago. 2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

Tanto que se generalizou a expressão “Estado-avaliador” para se referir às funções de controle e responsabilização desempenhadas pelo Estado neoliberal.

Diz Freitas (2004)⁶ que

Outro ponto a destacar diz respeito ao contexto mais amplo de “leitura” de medidas governamentais, como a da avaliação nacional da educação básica. Nessa direção, pode-se afirmar que as iniciativas federais do período de 1995 a 2002 indicam uma das vias pelas quais vem ganhando forma objetiva, no Brasil, o Estado regulador e avaliador em lugar do Estado-Executor. Isso, aliás, foi declarado pela própria presidente do Inep em palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação de 1997, quando afirmou:...com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (CASTRO, 1998 citado por FREITAS, 2004)

Podemos entender, segundo Freitas (2004), que o Estado, além de oferecer os serviços educacionais, passou também a avaliar a oferta destes serviços, no sentido de regular e melhorar cada vez mais o setor educacional, através de políticas públicas direcionadas aos problemas encontrados.

Para Dias Sobrinho (2003):

Como avaliador ou interventor, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos –, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re)credenciamentos de cursos e accreditation. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas ex post e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas. (p.59)

Pelos dizeres de Sobrinho (2003), o Estado avaliador intervém, controla e organiza; ele organiza/orienta para o exame de resultados.

Entendo que, ao organizar e realizar o ENEM, o Estado também está visando organizar e regulamentar o Ensino Médio, conforme se depreende das leituras dos Documentos Base (1998, 1999, 2001 e 2002).

Atualmente, diante das novas acepções políticas, surgem propostas e práticas que, para além da avaliação do aluno, se voltam para a avaliação do desempenho docente, avaliação de curso, avaliação institucional, avaliação do sistema educacional abrangendo os diversos níveis de ensino – desde a educação básica até ensino superior, levando-se em conta a graduação e a pós-graduação.

⁶ FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p.663-689, set. - dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>. Acessado em 22/10/2008. Acesso em: 22 out. 2008.

Pode-se afirmar que o Estado não deveria ter o papel de avaliador do sistema educacional, pois é ele que oferece o ensino. Deve, sim, ser provedor de políticas que possam melhorar a educação no país. Se, além de oferecer o ensino, ele o avalia, na realidade está fazendo uma autoavaliação.

Coloca Freitas⁷ mais um argumento na discussão do Estado-Avaliador:

Há uma poderosa máquina de implementação de políticas públicas, ancorada na questão da avaliação. Tem-se até chamado essa concepção de 'Estado avaliador'. Ou seja, há um movimento no sentido de abandonar o controle de tipo burocrático que o Estado normalmente utilizava e avançar para um controle que é feito a partir dos processos de avaliação, ou seja, o Estado coloca as grandes políticas públicas, os grandes conceitos. A partir daí ele desenvolve sistemas de avaliação. Tais sistemas de avaliação alimentam as bases de dados dos órgãos elaboradores de políticas e estes tomam decisões, na outra ponta, que afetam o financiamento recebido pelas instituições. Aí fecha-se o circuito. Fixam políticas, definem processos de avaliação e discutem acesso a recursos em função dos resultados do processo avaliativo. O Estado Avaliador usa esse tripé como um mecanismo para passar os seus projetos políticos, por um lado, e por outro, para exercer o controle da adequação das instituições aos projetos políticos a partir desse tripé: política, avaliação e distribuição de recursos. Esse é um fenômeno que não é novo. Ele tem início nos governos de Reagan - Estados Unidos - e Thatcher - Inglaterra - como estratégia intencional destes governos e durante décadas foram exercitados nas políticas públicas desses países. Ao final da década de oitenta, começaram a ser introduzidos em organismos internacionais (FMI, BID, etc.) e suas repercussões começam a ser sentidas nas instituições no Brasil. Hoje estamos bastante aparelhados nessa matéria, por exemplo, o Ministério da Educação tinha até um projeto de uma agência de avaliação específica para controlar estas ações no âmbito nacional e articular o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) com o ENEM (Ensino Médio) e com o Provão (Ensino Superior).

Deduz-se, através dos dizeres de Freitas, que o interesse maior da avaliação através do ENEM está atrelado à política de distribuição de recursos. Ele chama de tripé – política, avaliação e distribuição de recursos. O que se vê, porém, é que, atendendo às diretrizes de um neoliberalismo, não se contempla a maioria das escolas, e sim aquelas que atingirem um determinado conceito, deixando as escolas mais necessitadas sem recursos.

Este papel de Estado-avaliador deveria tornar a educação brasileira menos excludente, e a solução mais viável é a busca de mecanismos de gestão, ou seja, políticas públicas voltadas para uma melhor organização e qualidade no ensino, e principalmente voltadas às necessidades do mercado de trabalho.

Na pesquisa feita por Teixeira, vinculada ao Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), intitulada “A Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e

⁷ FREITAS, L.C. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. Disponível em: http://www.prg.unicamp.br/implicacoes_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm. Acesso em: 22 out. 2008.

educativa”⁸, encontra-se no item 4, “Dimensão pedagógica e educativa da avaliação”, algumas considerações que afirmam o já explanado acima, como:

O “Estado-avaliador”, no Brasil, se empenhou em educar gestores, professores, alunos, pais e o cidadão em geral — uns de forma direta e incisiva e outros de forma indireta e induzida. Para viabilizar sua ação educativa, o Estado-avaliador se valeu de mediações pedagógicas que ensejaram o exercício teórico-prático regulado do medir, avaliar e informar e, também, de uma ambiência de difusão ideológica.

Em sua pesquisa, Teixeira diz que ao operar na esfera da regulação, o “Estado-avaliador” acabou por fazê-lo também na esfera da emancipação, na medida em que criou algumas condições para a constituição de práticas distintas daquelas nas quais ele se empenhou, e conclui que:

As constatações permitiram concluir que, operando pedagogicamente, o Estado efetuou uma ação educativa que fez coexistirem, de forma intrincada, processos de regulação e de não-regulação, de emancipação e de não-emancipação. Desse modo, a regulação e a emancipação não só deixaram de ser questões distintas e mutuamente excludentes, como formaram uma unidade contraditória.

Após estas considerações, torna-se necessário discorrer sobre o entendimento do conceito de políticas públicas.

1.2 Políticas Públicas

Sobre este assunto repito uma colocação de Höfling (2001)⁹:

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer.

E uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico.

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise.

Para Ahlert (2003)¹⁰

⁸ TEIXEIRA, Dirce Nei. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc. Acesso em: 21 jul. 2009

⁹ HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, etc. Para Cunha e Cunha, "As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo" (CUNHA & CUNHA, 2002, p.12). Sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos.

Torna-se, portanto, um tanto difícil conceituar políticas públicas, haja vista que seu conceito permeia diversas ciências, podendo ser vista pela Ciência Política, pelo Direito, pelo Serviço Social, dentre outras. Desta forma, busquei uma definição mais ampla do que são políticas públicas, como a seguir.

Diante das colocações de Höfling (2001) e Ahlert (2003), vemos que a primeira nos diz que "são ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade..." enquanto a segunda, se apropriando de Gobert, diz que é o "Estado em ação", e mais, "é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade". Ahlert ainda nos traz uma definição de Cunha e Cunha (2002), que diz "As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo". Quanto à educação, ambas dizem que estão inseridas nas políticas públicas, porém Höfling acrescenta que, quanto à educação, são políticas sociais.

Tendo em vista o exposto, pode-se dizer que as políticas públicas são um instrumento de grande importância, tanto para o Estado quanto para a sociedade. Para o Estado liberal no sentido de fomentar ações que irão atender à demanda das necessidades da sociedade, e para esta pois, através das políticas, irá receber serviços governamentais.

Apropriando-se dos ensinamentos de Bucci (1996), as políticas públicas representam os instrumentos de ação dos governos, substituindo os "governos por leis" pelos "governos por políticas". Como fundamento mediato e fonte de justificação das políticas públicas, temos o Estado liberal, marcado pela obrigação de implemento dos direitos fundamentais positivos, aqueles que exigem uma prestação positiva do Poder Público. A autora define políticas públicas como sendo "programas de ação governamental visando a coordenar os meios à

¹⁰ AHLERT, Alvorí. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere** - Revista da Educação da UNIPAR, v. 3, n. 2, Curitiba: UNIPAR, 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/186>. Acesso em: 20 jul. 2009.

disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados".

Assim, políticas públicas, numa acepção liberal, abrangem uma gama de ações e procedimentos que visam a resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Podemos, também, entender que, devido à implementação dos objetivos e direitos fundamentais determinados pela nossa Constituição, políticas públicas são o conjunto de planos e programas de ação governamental determinados à intervenção no domínio social, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado.

Meksenas (2002), sob uma visão marxista, diz que as políticas públicas não são um mecanismo utilizado pelo Estado para ajudar os mais excluídos a alcançar seus direitos sociais, mas um artifício utilizado pelo capital com o intuito de se manter no poder sem que haja reclamação por parte da periferia da sociedade:

O conceito de políticas públicas aparece vinculado ao desenvolvimento do Estado capitalista e esse às relações de classe. No século XX, as políticas públicas são definidas como um mecanismo contraditório que visa à garantia da reprodução da força de trabalho. Tal aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduz um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho. (2002 p.77)

As políticas públicas estão ligadas ao capital, e o utilizam como uma forma de aumentar seu domínio e manter seu controle sobre os mais excluídos, tornando ilusória a pretensão que estes excluídos possam, no futuro, ascender socialmente. Meksenas (idem) assevera que Marx defende a ideia de que existe uma determinação mútua entre o mercado e as políticas públicas.

Para os liberais, é através das políticas públicas que se criam ações coletivas que são executadas pelo governo em favor da sociedade, visando garantir os direitos sociais, ou seja, permitindo que todos tenham acesso à educação, saúde, moradia, proteção, meio ambiente, entre outros.

Na opinião de Höfling (idem):

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade.

Hölfling (idem) afirma que diante do explicado acima, os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, quer universal e padronizada, ou seja, um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos.

A sociedade brasileira que é extremamente desigual e heterogênea, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. (HÖLFLING, 2001)

As políticas públicas podem ser de Estado ou de Governo. São Políticas Públicas de Estado aquelas determinadas por força da Constituição, sendo existentes e devidas enquanto a Constituição viger. São Políticas Públicas de Governo aquelas determinadas pelo governante, através de seu Plano de Governo, e geralmente são transitórias, atendendo ao período de seu mandato. Se o governo muda, a política pode deixar de existir.

A avaliação é uma Política Pública de Estado, pois, como se vê no artigo 209 da Constituição Federal de 1988, “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:”, em seu inciso II – “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” O presente preceito se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 7º inciso II.

Corroborando com a afirmativa o artigo 9º da LDB, que determina que a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (inciso IV).

O ENEM é, por conseguinte, uma política pública de Estado que teve início no mandato de Fernando Henrique, e perpetua-se no governo de Lula.

O nosso estudo está afeto às políticas públicas na área educacional, tendo em vista que o governo é responsável por sua implantação, por força da Constituição Federal vigente, que

determina em seu artigo 6º ser direito social a educação, e no artigo 205 que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Neste momento, procura-se, então, associar as políticas públicas à avaliação.

1.3 Avaliação

Principalmente na última década, tivemos diversas políticas de avaliação implementadas por diversos governos, direcionadas aos vários níveis de ensino, as quais se inserem na busca do novo papel do Estado na gestão das políticas educacionais, qual seja o de verificar a oferta e qualidade da educação, buscando melhorias no setor através de políticas públicas. Dentre elas temos a Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB, ENEM e SINAES (ENADE). Todas estas políticas e práticas de avaliação cobrem milhões de estudantes, do ensino fundamental até a universidade.

Para Teixeira (2007)¹¹

A avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante do monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

Mas o que é avaliar? Avaliar, numa aproximação imediata, significa julgar, estimar, medir, classificar, ordenar, ponderar, aferir ou analisar criticamente o mérito, o valor, a importância, a relevância ou a utilidade de algo ou alguém. É utilizado em diversos contextos, sempre se referindo a julgamentos. O termo, no mínimo, é polissêmico.

Coloca Teixeira (idem) que:

Avaliar consiste em emitir um juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes (porque em estreita relação com as decisões às quais pretende servir), tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos.

¹¹ TEIXEIRA, Dirce Nei. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Pode-se dizer que a avaliação abrange: a avaliação do ensino – aquela usada pelo professor para verificar como está a progressão do ensino ministrado; a avaliação da aprendizagem – voltada para o aluno, onde se pode verificar o processo de sua aprendizagem; e, por fim, a avaliação do sistema – voltada para a verificação do desempenho, proficiência das instituições. Neste estudo estou trabalhando com a avaliação do sistema, ou seja, a avaliação do Ensino Médio, através do Exame Nacional do Ensino Médio.

Os dados produzidos a partir da avaliação educacional servem para subsidiar ações em prol de melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas à sociedade brasileira. A avaliação gera medidas que permitem verificar se os sistemas de ensino efetivamente atingiram os patamares aceitáveis de desempenho, refletindo melhor o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A avaliação é de importância para os governos, pois indica se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade, além de ser importante, também, para a sociedade, pois, através da informação sobre a qualidade do serviço público educacional ou particular ofertado, podem ser escolhidas as melhores escolas.

Não corroboro com este pensamento, que acredita estar a solução em uma avaliação do sistema de ensino. Acredito, sim, que a avaliação do sistema pode ajudar, mas não ser a solução. Primeiramente, porque, no caso do ENEM, a avaliação não é obrigatória, e sim facultativa; em segundo lugar, sem uma política pública que acompanhe os resultados, modificando as deficiências encontradas, não poderemos obter a tão desejada melhora do ensino.

Garantir melhor qualidade do ensino-aprendizagem, segundo o discurso oficial, é essencial para a educação brasileira, como também é importante para a cidadania e para a efetiva garantia da igualdade de oportunidades na sociedade.

Ora, presumindo-se que esta avaliação possa gerar competição e qualidade, o Estado assume a função de estimular a produção de ambas. E quais são as consequências? Se existe competição, a educação deixa de ser um direito de todos, e passa a excluir aqueles que não atingem um determinado índice. Assim, a educação passa à condição de mercadoria, administrada pela lógica produtivista, e sob o pressuposto de padrões diferenciados de qualidade de ensino.

Mallmann (2008)¹², chama atenção para:

O que ocorre quando a Avaliação torna-se padronizada nacionalmente e com caráter controlador é a desconsideração das especificidades enquanto aspectos: geográficos, sociais, econômicos estruturais e de formação dos profissionais da educação. Fatores que interferem no processo pedagógico e necessitam ser analisados e considerados no processo de avaliação das escolas de educação básica. Segundo (PARO, 2005, p.81) “É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar”. Além de que na escola pública a qualidade esperada deverá perpassar vários aspectos que as avaliações nacionais por si só não apontam.

A partir da redemocratização do Brasil em 1988, iniciou-se a "Reforma Educacional", cujo intuito é o de buscar melhorias para a educação brasileira. Mas, ao invés de nivelar pela qualidade, esta acaba por aprofundar as diferenças e desigualdades. A proposta que ora se implementa levou à diminuição da responsabilidade do Estado na esfera pública, estando de acordo com o pensamento neoliberal e com os ajustes capitalistas para os países periféricos. A consequência foi a redução de investimentos proporcional às demandas por educação pública, levando-se em conta dois aspectos: a) a transferência de responsabilidade para esferas sucessivamente menores da administração, com distribuição dos recursos já disponíveis, e b) estímulo explícito ou indireto à terceirização e à privatização de serviços. Por fim, necessário se faz destacar que a implantação dessa reforma é marcada pelo não estabelecimento de diálogo e espaços de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada, ou seja, as mudanças vêm de cima para baixo.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o governo federal implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – (1990), o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), a Prova Brasil (2005), a Provinha Brasil (2008), o Exame Nacional de Cursos – ENC (1993; desde 2004 ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, do qual o ENADE é parte integrante. De acordo com o descrito anteriormente, pode-se inferir que estes exames têm potencial de condicionar os currículos, e assim aumentar as desigualdades escolares e sociais.

Quanto ao ENEM como Política Pública de Avaliação, pode-se asseverar que ele tem uma especificidade a ser observada, pois se apresenta como um exame em que o educando, segundo a proposição de 1998, contida no Documento Básico, é que decide sobre a conveniência de participar ou não, após conclusão do Ensino Médio, e, conforme material

¹² MALLMANN, Vera Carmosina da Silva, EYNG, Ana Maria. **Políticas de avaliação da Educação Básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf Acesso em: 22 jul. 2009.

ilustrativo do ENEM, produzido pelo INEP(1999)¹³, tem a promessa de que “seu futuro passa por aqui”¹⁴.

Desse modo, torna-se aparente a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída ao estudante, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame.

Encontramos, ainda, que:

O Enem poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras. (BRASIL/MEC/INEP,1999)

Não se encontra em nenhum momento, no dito material, como o ENEM poderá mostrar quais vêm sendo os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais. Este tipo de colocação, em minha opinião, pode prejudicar os estudantes oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, e que, tradicionalmente, atendem à população de baixa renda.

O ENEM é uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, que desconsidera, também, as condições do sistema de ensino que induzem a produção de “competências” nos estudantes.

Outras perguntas ainda ficam sem respostas, tais como “que benefícios poderá o ENEM trazer aos estudantes, e o que poderá ser feito retroativamente?” ou “diante da constatação de dadas deficiências, o que poderá um estudante egresso da escola pública fazer?”.

Será que ele ainda poderá exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à real escolarização? É nesta direção que devem ser conduzidos os esforços e recursos do Ministério da Educação? Em um país como o Brasil, com altos índices de exclusão tanto educacional quanto social, teriam sentido as iniciativas voltadas para classificar estudantes de acordo com competências individuais e medidas por meio de testes? Quais são os benefícios?

¹³ BRASIL/MEC/INEP. **Enem: seu futuro passa por aqui**. Brasília: Inep, 1999.

¹⁴ Este material largamente disponibilizado no Portal do INEP está hoje deletado, tendo sido substituído por uma página chamada “Novo ENEM”.

Este alto índice de exclusão é visível através de dados apresentados pelo próprio governo. Segundo o Censo 2006 do MEC/INEP(Brasil/MEC/INEP,2008)¹⁵, encontramos no início de 2006 um total de 8.906.820 estudantes matriculados no Ensino Médio. Destes, 3.651.903 na 1ª série, 2.772.967 na 2ª série, 2.385.919 na 3ª série. E, ainda, 55.914 matriculados na 4ª série do Ensino Profissional e 40.117 matriculados em sistema não seriado. A taxa de aprovação é de 73,2%, a de reprovação de 11,5%, e a de abandono 15,3%.

Através das primeiras análises do programa Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)¹⁶ 2006, divulgado pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, temos que 82% da população de 15 a 17 anos frequentavam a escola em 2006, mas apenas 48% cursavam pelo menos o Ensino Médio, que corresponde ao nível adequado a essa faixa etária, verificando-se assim uma exclusão de 52%.

Conclui-se com as palavras de Sousa¹⁷ (2003, p. 188):

Se o compromisso assumido é com a democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Também, os resultados da avaliação devem ser analisados como indicadores para análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais, na construção de uma educação de qualidade para toda população.

Na perspectiva liberal e de todo o processo avaliativo só haverá êxito se se conseguir diminuir a taxa de exclusão escolar e aumentar o número de jovens no Ensino Médio, respeitando a idade/série. Para tanto, admite-se ser necessário melhorar as condições de ensino, a qualidade da educação básica, e existir uma gestão participativa, que atinja os objetivos propostos, ou seja, uma educação de qualidade para toda população.

¹⁵ BRASIL/MEC/INEP. **Censo 2006**. Brasília. MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 out. 2008.

¹⁶ BRASIL, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. Brasília: IBGE, 2006.

¹⁷ SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, jun. 2003.

2 - O ENSINO MÉDIO E SUA AVALIAÇÃO

As modificações no âmbito do capitalismo em nível global e as novas exigências para a educação ressaltam a história recente da constituição da identidade do Ensino Médio brasileiro, tendo em vista que nos anos 1970 iniciaram-se mudanças no capitalismo devido a mais uma crise no sistema econômico mundial.

O Brasil seguiu a tendência mundial, passando a destacar maior atenção à educação, e é nesse contexto que são percebidas modificações no Ensino Médio brasileiro, como a sua ampliação, a sua estrutura pedagógica, o seu financiamento e a sua relação com as modificações ocorridas no mundo do trabalho. Até hoje continua o debate sobre qual é a verdadeira função social do Ensino Médio.

Costa¹⁸ diz que:

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

E continua:

A reforma educacional brasileira atribui ao Ensino Médio o objetivo de formação para o trabalho e a cidadania. Para isso, são introduzidos “novos” pressupostos que legitimam uma “nova” abordagem sobre o Conhecimento e sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, propondo uma mudança epistemológica. Entretanto, a formulação unilateral das reformas, além da falta de investimento público nos sistemas escolares, produz uma determinada tensão no interior do contexto educacional, o que determina, no cotidiano da prática educativa, conflitos entre as concepções das reformas e aquelas inerentes à formação dos professores.

Constata-se através da Lei 9.394/96 – LDB – que o Ensino Médio não teria como objetivo formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho, haja vista o Decreto 2.208/97, posterior à LDB, que determinava a separação da educação profissional da formação geral.

A LDB¹⁹, na seção inerente ao Ensino Médio, diz:

¹⁸ COSTA, Claudio Fernandes da. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **TEIAS**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 5, n. 9-10, jan. - dez. 2004. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=140&path\[\]=138](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=140&path[]=138). Acesso em: 05 ago. 2009.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Encontra-se no inciso II “a preparação básica para o trabalho”. O preceito legal nos fala de preparação básica, e não de uma preparação efetiva para a exigência do mercado atual. O inciso IV fala sobre a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, mas de que processo produtivo estará a escola tratando?

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

Trata das diretrizes a serem observadas no Ensino Médio, onde:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

(...)

O Inciso I prescreve que o currículo deve destacar a educação tecnológica básica. Será que é suficiente para inserir o concluinte num mercado de trabalho sofisticado como o atual? Com certeza não, somente um ensino profissionalizante o faria.

Por fim, o parágrafo 1º e seu inciso I, do referido artigo, determinam que:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

De que forma isso ocorre? A maioria das escolas de Ensino Médio utiliza um currículo no qual se privilegiam as principais disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia Geografia e História, além das demais obrigatórias, mas não são as disciplinas profissionalizantes que permitiriam a inserção no mercado de trabalho?

¹⁹ BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 out. 2008.

Ainda na LDB, encontra-se uma Seção, que foi acrescida pela promulgação da Lei 11.741 de 2008, que diz:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Sem prejuízo das determinações inerentes ao Ensino Médio, a escola **poderá** preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, ou seja, não é obrigatório, pois poderá ou não. Alguns fatores são determinantes para o não oferecimento, como o custo de implantação de laboratórios, professores especializados, dentre outros. Prossegue-se com o parágrafo único, onde diz que **facultativamente**, novamente não obrigatório, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida no próprio estabelecimento ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional, o que torna difícil o oferecimento deste ensino técnico, tendo em vista o reduzido número de estabelecimentos preparados para este tipo de ensino e a falta de políticas públicas que aumentem a oferta de vagas nas escolas já existentes ou expanda o número de estabelecimentos, porém oferecendo habilitações e um ensino de qualidade.

Ocorre que, na primeira gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, renovou-se a discussão sobre a identidade do Ensino Médio, e, em 2004, através do Decreto 5.154/2004, revogou-se o Decreto 2.208/97, reafirmando a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica, através da regulamentação do parágrafo 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96. Infere-se que havia necessidade de acomodar os diversos interesses presentes na sociedade civil organizada; que a proposta pedagógica não se configura como hegemônica capaz de institucionalizar um novo paradigma, e não traduz mudanças substanciais da ação pública, envolvendo o oferecimento de um ensino médio integrado com o ensino técnico. A falta de consenso refletida pela flexibilidade da legislação não garante o desenvolvimento de um currículo único para todo o Ensino Médio, indicando apenas o desenvolvimento de um ensino justaposto, e não uma escola única e politécnica.

Nos dizeres de Frigotto²⁰:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Frigotto, Ciavatta e Ramos, na conclusão do texto “A Genese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita” colocam em destaque dois aspectos:

(a) *“O embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo”, afirmando que o decreto expressava a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.*

(b) *“O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (2008),*

mas tal fato pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa.

Continuam afirmando que

Há a necessidade das instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do Governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular.(FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2008)

Fica a indagação: o Ensino Médio atual está realmente preparando o jovem para um mercado de trabalho qualificado, ou está preparando este jovem para seguir seus estudos?

A meu ver, sem uma articulação entre o Ensino Médio e o ensino profissionalizante, não podemos dizer que os jovens estão preparados para iniciar uma vida profissional.

A possibilidade de escolher entre uma ou outra opção acaba por fazer com que o Ensino Médio continue elitista para alguns, que podem continuar seus estudos, enquanto uma

²⁰ FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A Genese do Decreto n. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Versão para discussão. S/d. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_genesedec5154.pdf. Acesso em: 01 out. 2008.

grande maioria necessita de conhecimentos suficientes para enfrentar o mercado de trabalho, uma vez que necessitam do trabalho para sustentar ou ajudar a sustentar sua família.

2.1 A validade de se avaliar

Gama²¹, no material didático da Educação a Distância, na Aula 1 – “A avaliação educacional e a prática docente cotidiana: reflexões iniciais” - começa o parágrafo da segunda parte: “Avaliação, para quê?” Com uma citação de Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais serão desafiados. Tanto mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2000, p. 68).

E continua:

O significado do termo problematização, apresentado por Paulo Freire, expressa uma visão de avaliação que é o oposto das posturas tradicionais e autoritárias: um desafio que, vencido por meio da compreensão, conduz à compreensão crítica do mundo e à desalienação. Não é necessário justificar a existência da avaliação. Ela faz parte do cotidiano das instituições de ensino e da própria vida do homem.

E qual a validade de avaliar?

A avaliação sempre conduz à reflexão crítica sobre o contexto em que se realiza na própria prática, sendo que avaliar é elaborar um juízo, qualitativo ou quantitativo, sobre uma determinada ação.

Avalia-se para construir conhecimento sobre a própria realidade da instituição, busca-se identificar os pontos fracos, pontos fortes e potencialidades, procurando-se compreender os significados do conjunto das atividades desenvolvidas para melhorar a qualidade educativa.

Ela só é validada quando seu resultado serve para melhorar as condições de ensino, e não quando exerce o papel excludente, isto é, quando é meramente classificatória ou seletiva.

²¹ GAMA, Zacarias Jaegger; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Métodos e Técnicas de Avaliação**, v. 1, Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

O ato de avaliar não pode ser entendido como um momento final do processo que verifica o que o aluno alcançou. Ele é mais do que isso, e está relacionado ao fato de criar condições de aprendizagem que permitam ao aluno evoluir na construção de seu conhecimento.

O modelo de avaliação adotado pelo ENEM tem sido meramente classificatório, e acaba não fazendo parte do processo ensino-aprendizagem.

Não resta dúvida que avaliar é importante para sabermos em que ponto se encontra o aprendizado, mas a forma de avaliar, a meu ver, não está sendo feita de forma a atender esta condição, e sim de classificar os alunos de acordo com uma nota obtida num único exame.

2.2 O Ensino Médio e sua reforma

Para entendermos melhor o Ensino Médio e sua reforma, necessário se faz uma explanação quanto à Reforma de Estado, e, conseqüentemente, a Reforma do Ensino, ocorrida nos anos 1990.

Freitas (2003)²² nos diz que:

Mudanças profundas aconteceriam na década de 1990. No nível micro, para tentar recompor taxas de acumulação de riqueza em declínio em razão da grande crise do capital nos anos de 1970, abandonaram-se as formas de organizar o processo de trabalho baseadas em linhas de produção rígidas que geravam excessiva superprodução de bens e serviços. No nível macro, o próprio capitalismo americano entra, no dizer de Wallerstein (2002), em uma fase final de hegemonia, com forte dose de financeirização e virtualização de suas atividades.

Tais mudanças se deram face à mudança no paradigma do capital. Necessitava-se de mudanças no processo produtivo para se alcançar maiores lucros com menos investimentos. Buscava-se levar mais produtos e serviços a um mercado consumista, cada vez mais ferrenho.

Para Freitas (idem), a vinculação destes impactos na educação e na avaliação às condições do capitalismo criadas nos anos de 1990 pode ser entendida através dos ensinamentos de Barbier (1993), que afirma a existência de uma complexa interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da

²² FREITAS, L.C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990:** novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como ainda há uma interação das esferas anteriores com o campo da formação (objetivos de formação) e da pedagogia (objetivos pedagógicos). Em cada uma dessas esferas são gerados processos de avaliação (avaliação do desenvolvimento social, avaliação do desenvolvimento profissional, avaliação da formação e avaliação do trabalho pedagógico). A compreensão de uma dessas esferas não se faz isoladamente das outras – ainda que se entenda que tais processos são necessariamente contraditórios e situados em campos de disputa.

O Brasil, tendo em vista o efeito das mudanças nas relações internacionais – globalização - foi colocado na condição incerta de buscar soluções não idealizadas para nosso Estado, se utilizando de ideias e determinações de controle de organismos internacionais que passaram a ocupar um papel central na aplicação da política internacional dos países ricos, em associação com o direcionamento dos fluxos de capitais.

Freitas (idem) afirma que:

As políticas reunidas sobre a rubrica do Consenso de Washington (tanto a do primeiro consenso, sob Fernando Henrique Cardoso, como a do segundo consenso, em andamento com apoio do governo de Luis Inácio Lula da Silva) privilegiaram, na esteira da derrocada do Estado de bem-estar social, o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos países; o enxugamento do Estado por meio de reformas e da retirada de direitos sociais; e a privatização sob a filosofia da competitividade local e internacional. [...]

Os anos de 1990, em educação, foram produto destas circunstâncias todas, que terminaram por desarmar teoricamente o campo. Complementarmente, sob pressão de políticas públicas, a área foi paulatinamente, ao longo da década, assumindo uma posição nitidamente neotecnista. Neste cenário, as qualificações duráveis antes objeto da formação, sob o impacto da desagregação das profissões, cederam lugar às competências e habilidades breves e mutantes, no interior de redes abertas, rápidas, virtuais, nas quais se convive mesmo estando isolado no interior de um quarto ante uma tela de computador.

Nos dizeres de Freitas (idem), criou-se o conceito de equidade como sendo a responsabilidade da escola de ensinar a qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Somente era necessário treinar ou credenciar os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa. Afirma Freitas que este tem sido o cotidiano dos sistemas educativos sob o impacto das políticas públicas mais recentes.

Desta forma ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar para atender a parâmetros curriculares. Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia

do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. (FREITAS, 2003)

Em conclusão sobre o exposto, Freitas (idem) diz que o conceito de avaliação que surgiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, tudo sob uma lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, onde a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores.

Semionatto (s/d)²³, que também acredita que a Reforma de Estado se deve à crise global do capitalismo, diz:

A discussão sobre Reforma do Estado e Políticas Públicas precisa ser compreendida no contexto da crise global do capitalismo, de sua absorção pelas organizações internacionais e da incidência dessas últimas nas agendas dos Estados nacionais. Os estudos nessa área têm apontado que a influência das 'nações hegemônicas' sobre as chamadas 'nações secundárias' se expressa através de relações de poder coercitivas, que vão desde à ameaça de retaliação e embargos em várias áreas, a incentivos econômicos e financeiros. A hegemonia dessas nações tem provocado a alteração das "orientações e valores das elites nacionais, difundindo novas ideias e crenças causais em especial sobre as funções do Estado ou sobre meios e fins da economia" (COSTA, 1997:2), para responder à crise do capitalismo neste estágio globalizado.

Continua

As indicações sobre a política do Banco Mundial nos ajudam a situar o que vem ocorrendo com a Reforma do Estado no Brasil cujas diretrizes aparecem detalhadas no Caderno nº1 (1997:7) editado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, de autoria do ex-Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, a partir da indicação de quatro componentes básicos: a) a delimitação do tamanho do Estado, reduzindo suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação das organizações sociais; b) a redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação; c) o aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo através do ajuste fiscal; d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

Silva e Lara (2008)²⁴, em seu trabalho para os Anais do 6º Seminário do Trabalho da Rede de Estudos do Trabalho, intitulado “A Reforma do Estado e a Política Educacional Brasileira na Década de 1990”, onde analisam o processo de redefinição do papel do Estado e da mudança na governança da administração pública, bem como suas influências para a configuração da política educacional a partir da década de 1990, dizem que:

²³ SIMIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado e políticas públicas**: implicações para a sociedade civil e para a profissão. Disponível em: http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf. Acesso em: 22 out. 2008.

²⁴ SILVA, Jani Alves da; LARA, Ângela Mara de Barros. **A reforma do Estado e a política educacional brasileira na década de 1990**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

Tais mudanças são compreendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. As autoras priorizam que essa redefinição está inserida em um amplo movimento de mudanças engendradas na dinâmica da mundialização do capital e na relação das mudanças geridas pelo mundo do trabalho em uma era de reestruturação produtiva do capital.

O mundo passava por uma transformação, onde o Estado precisava se reorganizar e somente as grandes empresas tinham como permanecer no mercado. As pequenas empresas, para se tornarem competitivas, começaram a se juntar a outras, formando novas empresas de capital mais sólido, permitindo, assim, concorrerem no mercado globalizado.

Necessário se fazia o aproveitamento da população para trabalhar nestas empresas, mas esta população necessitava também de qualificação. A pobreza e a falta de qualificação profissional eram um entrave. Somente a educação poderia ajudar neste contexto.

Silva e Lara (idem) continuam sua explanação:

A política educacional na década de 1990 foi construída tendo influências diretas de um processo de correlação de forças. A formação histórica do Estado brasileiro e as suas peculiaridades sociais, políticas e econômicas contemporâneas são de necessária compreensão para apreender a particularidade desse estágio do capitalismo na redefinição do papel do Estado (PERONI, 2003). O Estado, sendo considerado um desencadeador das políticas educacionais, deve ser analisado diante das conexões entre os vários processos que compõem tal movimento histórico do capitalismo.

E ainda:

[...] o setor educacional recebeu uma configuração política para a sua gestão; esta, por sua vez, deve ser analisada enquanto gestão educacional em seu aspecto macro que envolve a reconfiguração do planejamento educacional tendo influência direta dos interesses de reestruturação capitalista que desencadeiam as reformas educacionais preconizadas, financiadas, orientadas e avaliadas no âmbito da missão estabelecida pelas agências internacionais do sistema ONU.

Fonseca (1998), citada por Silva e Lara (idem), aponta que o contexto das políticas na década de 1990 é articulado com questões amplas, e que o Banco Mundial, a partir de 1960, assumiu um papel político por meio da determinação da agenda política dos países membros.

Ainda necessário se faz trazer à colação alguns posicionamentos quanto à Reforma de Estado e à Reforma da Educação nos anos 1990, principalmente quanto à intervenção dos organismos internacionais.

Souza (s/d)²⁵, professor pesquisador pertencente ao Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), em seu trabalho “Estado e Política Educacional: uma análise a partir da relação Público – Popular”, nos diz que:

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os de economia subdesenvolvidas, organismos internacionais de desenvolvimento - os grandes mentores teórico-políticos, o centro de inteligência do capitalismo contemporâneo - como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assumiram, entre outros, a responsabilidade pela elaboração e divulgação das diretrizes gerais e orientadoras das reformas de Estado, e em especial, do setor educacional, o que tem sido percebido através de seus documentos oficiais. Isto levou os países periféricos a utilizarem os mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade dos países ricos, sob a ameaça de, não adequando-se às novas estratégias, “perderem o bonde da história”.

Continua:

No Brasil, esta nova racionalidade político-econômica pode ser encontrada na Reforma do Estado, cuja expressão pode ser percebida em atos legais, tais como a Emenda Constitucional nº 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Federal nº 101/2000). Também estão inseridas neste contexto as reformas educacionais, materializadas através de Decretos, de Medidas Provisórias, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, como poderoso incentivo legal e financeiro para a municipalização do ensino fundamental.

[...] por exemplo, do setor educacional, cujas experiências de “descentralização”, seja na vertente administrativa, seja na municipalização, têm-se dado de forma centralizada, verticalizada, como um processo autocrático que prescinde da participação popular e desconsidera a necessidade de construção democrática dos projetos educacionais e ou de desenvolvimento social, portanto, desconsidera a necessidade de preparação ou criação das pré-condições que garantiriam um processo participativo e democrático, envolvendo todos os segmentos da comunidade.

Além disso, o pressuposto da autonomia escolar torna-se limitado, na prática, pelo caráter que tem sido atribuído à descentralização, qual seja, o de “uma redistribuição de tarefas administrativas e não uma redistribuição do poder, pois as decisões políticas permanecem concentradas em setores superiores da administração” (CABRAL NETO & ALMEIDA, 2000).

Desta forma, entendo que o Brasil passou por uma Reforma de Estado nos anos 1990, principalmente pela necessidade de se adequar aos novos paradigmas do capital e à globalização. Com a Reforma de Estado, também tivemos a Reforma da Educação, necessária para fazer face às mudanças da legislação educacional no Brasil e para atender às necessidades da Reforma de Estado.

²⁵ SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. **Estado e política educacional**: uma análise a partir da relação público-popular. GT 5 - Estado e Política Educacional – ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25. Acesso em: 22 out. 2008.

Não resta dúvida, pelas leituras acima, que tivemos de ser signatários dos documentos instituídos pelos órgãos internacionais de fomento, participando da implementação de políticas públicas que atendiam às suas especificações.

Deve-se destacar que a aceitação do Brasil quanto às recomendações de órgãos como o FMI – Fundo Monetário Internacional, BIRD - Banco Mundial e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, levam a marcas profundas, entre as quais o economismo, o determinismo tecnológico, a racionalidade técnica e o condicionamento da cidadania a ser formada.

Quanto à Reforma da Educação, podemos dizer que as recentes reformas e os atuais desafios do Ensino Médio, diante das práticas de avaliação promovidas pelo governo federal, colocam em dúvida os elementos que no discurso oficial são postos como autonomia, flexibilidade e crítica. Por exemplo, o hiato entre o que é chamado de flexibilidade e autonomia em documentos como a LDB 9394/96 e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, principalmente, e o contexto impositivo no qual eles se apresentam ao professor, entre suas falas sobre cidadania e a concepção de cidadania que as embasa, bem como as atitudes do poder que esses documentos significaram para o professor e para a escola.

Bueno (2000) identifica nesses documentos aquilo que chama de “ideias-força”, ou seja, teses que ganham força de dogma e que já vêm com “embalagem inviolável” nos pacotes curriculares para o ensino, afetando sua constituição principalmente no que se refere às Ciências Humanas.

As ideias-força presentes na legislação federal desde o início do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo menos, são “a suprema responsabilidade pelas transformações sociais delegada à educação”, “o conhecimento humano rebaixado a recurso estratégico do desenvolvimento, confundido com informação”, “a visão messiânica da tecnologia”, “o raciocínio economicista/empresarial subjacente aos modelos educativos” e “um conceito de qualidade vinculado à perspectiva empresarial de eficiência, eficácia e política de resultados”²⁶ (BUENO, 2000), entre outras.

Como vimos anteriormente, as reformas vêm sempre de cima para baixo, ou seja, os partícipes das reformas educacionais respondem às crises na educação pública oferecendo

²⁶ BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n.109, p.7-23, mar. 2000.

soluções que ignoram o papel dos professores na preparação dos estudantes para se tornarem cidadãos críticos e ativos, ou sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam trazer para resolver esses problemas.

Sabemos que são os professores que, no dia a dia, sabem qual a melhor maneira de levar o conhecimento a seus educandos, quais são as necessidades e dificuldades apresentadas pelos mesmos, e como poderão saná-las.

Os PCN²⁷, como aspecto das reformas educacionais em curso, só podem ser entendidos dentro do contexto no qual o “discurso competente” sobre a educação não está mais nas falas dos educadores, mas na dos economistas. Pelo menos foi assim para o governo FHC, para seus financiadores e seus teóricos, e continua sendo no Governo Lula.

2.3 As Competências e Habilidades propostas no Documento Básico e sua interferência na avaliação

O Documento Básico do ENEM apresenta as definições dadas pelo MEC :

Competências – são modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, são ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles. (MEC/INEP, 1998)

Habilidades – são ações e operações práticas decorrentes dos saberes transformados em competências. (MEC/INEP, 1998)

Nos explica Gama (2006):

As competências são estruturas mentais que, em princípio, podem ser desenvolvidas por meio de métodos de ensino apropriados. Nas situações típicas de sala de aula não temos, todavia, quaisquer instrumentos e meios para medir/avaliar se dado aluno é mais ou menos competente.

O que podemos medir ou avaliar sempre será referente às habilidades que um aluno pode demonstrar, e isto depende da qualidade do estágio e da abrangência das suas estruturas mentais. Quanto mais elas são boas, no sentido de serem capazes de recorrer a diversos conhecimentos, estabelecer tantas relações quantas sejam possíveis entre eles, e, ainda, sinergicamente, coordenar tudo isto para resolver questões no mundo real, tanto mais se poderá afirmar sobre suas habilidades.

²⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Através do posicionamento de Gama (2006), podemos dizer que o objetivo do Ensino Médio é que sejam desenvolvidas as seguintes cinco competências: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações, elaborar propostas. O Documento Básico determina que a avaliação deve se orientar para verificar/medir se o aluno se apresenta com habilidade para ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados, bem como se tem habilidade para identificar e selecionar informações centrais e periféricas; inferir informações, temas, assuntos, contextos; justificar a adequação da interpretação; compreender os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; analisar os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; e comparar os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

Para Perrenoud (1997), a noção de competência é tratada de forma diversa, através de políticas diferenciadas e por diversos agentes e instituições de formação profissional e de educação escolar, dificultando uma definição mais conclusiva a respeito do seu conteúdo e significado.

Perrenoud (1999) dá menos ênfase à possível superação da problemática relativa à definição dos objetivos. Ele não considera que as abordagens advindas da tradição da pedagogia do domínio estejam em absoluto superadas, mas sim que seus excessos, como o behaviorismo sumário, as taxionomias intermináveis, a organização do ensino por objetivos e o excessivo fracionamento desses objetivos foram controlados. Desta forma, falar a respeito de competência pode não acrescentar muita coisa à ideia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos conhecimentos e, menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas. É o que ocorre na tentativa de nomear, classificar, repertoriar as competências ao acrescentar ao verbo “*saber*” ou à locução “*ser capaz de*” uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações. Isso designaria, de fato, uma atividade, e não uma capacidade ou competência. Consequentemente, mantém-se aberta a questão de saber o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam.

Os estudos nacionais e internacionais mostram que a noção de competência, atualmente, está afeta aos mundos do trabalho, da formação profissional e da escola. Porém, ainda permanecem em aberto questões relativas à identificação do âmbito de origem da noção

de competência e à problemática que envolve a compreensão das mediações por meio das quais ela migra de um mundo para outro, as conotações que adquire nesse processo de migração, e os impactos que produz em cada âmbito em que é adotada como referência. (BONAMINO, 2002).

Ainda segundo a autora, essas características da competência estão inscritas no raciocínio que acompanha o novo modelo de formação profissional. O mesmo supõe a compreensão da formação como fluxo de conhecimentos e habilidades, e não mais como estoque e, de forma associada, a passagem de um modelo behaviorista de formação profissional para um modelo que deve favorecer a construção de conhecimentos.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho.

No caso brasileiro, a literatura registra a presença crescente da noção de competência não apenas no mundo produtivo e na legislação sobre educação técnica e profissional, mas também nas normatizações do MEC sobre os currículos do ensino fundamental e médio e nas avaliações educacionais conduzidas pelo INEP na educação básica e nos ensinos médio e superior (RAMOS, 1998; BONAMINO, 2002).

Santos (2003)²⁸ nos diz que:

Bernstein²⁹ mostra como as pedagogias baseadas na competência, apesar de compartilharem certos elementos comuns, diferenciam-se pela centralidade que dão ao indivíduo, ao grupo e/ou à mudança social. Da mesma forma, ele diferencia as pedagogias baseadas no desempenho. Em síntese, enquanto as pedagogias baseadas na competência enfatizam o potencial de cada criança ou grupo social e suas possibilidades de compartilhar determinadas formas de conduta, as pedagogias baseadas no desempenho valorizam o produto da aprendizagem e as habilidades específicas a serem desenvolvidas pela escola. Desse modo, estas últimas valorizam a diferença, estratificando os alunos pelos resultados da aprendizagem. Enquanto o conceito de competência está voltado para o fortalecimento do poder (empowerment) do aluno ou do grupo social, o conceito de desempenho baseia-se na ideia de déficit.

Da literatura sociológica deriva o uso atual da noção de competência dos processos de reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho, voltadas para

²⁸ SANTOS, L.L.C.P. dos. A Contribuição de Bernstein para a Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-13, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a03n120.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

²⁹ Basil Bernstein foi um sociolinguístico inglês autor da teoria sobre os impedimentos sociais no aprendizado e sobre o papel que a comunicação linguística desempenha em uma sociedade estruturada em classes, sua obra teve grande influência na reforma educacional de países como Chile e México.

satisfazer novos padrões de consumo em mercados altamente concorrenciais. Na gênese dessas mudanças, se encontra o esgotamento do modelo taylorista-fordista de racionalização do trabalho, concomitante ao uso intensivo de tecnologias de base informática e de métodos de automação no processo produtivo e na organização do trabalho, que acarretam transformações no conteúdo do trabalho e nas qualificações profissionais (DELUIZ, 1994).

Nos mostra Ramos (2001) que:

Ao se discutir a origem da noção de competência, três tendências analíticas podem ser observadas: aquela que a associa ao condutivismo típico da década de 60, pelo qual a noção de competência se confunde com a de objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, num primeiro momento, mas indica uma superação, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época.

A primeira tendência analítica considera que o uso da noção de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis. Essa associação estaria fundada sobre uma homologia entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, alimentada por uma cultura psicológica dominada pelo behaviorismo de B. F. Skinner, apropriado pedagogicamente por B. S. Bloom e Mager.

E acrescenta que os objetivos de ensino expressam, portanto, a forma como as teorias sobre o comportamento humano desenvolvidas por Skinner³⁰ foram inicialmente apropriadas pela pedagogia. Para esse autor, a noção de comportamento não se distingue dos mecanismos da sua instalação, confundindo-se com o próprio domínio do saber que estruturaria o comportamento. Bloom, um pedagogo com estudos baseados na obra de Skinner, definiu os objetivos como a "formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações"³¹. Os princípios fundadores dos objetivos são: a) estabelecidos antes do começo das atividades de formação - princípio da exaustividade previsional; b) enunciados em termos de comportamentos observáveis do aprendiz - princípio da operacionalização comportamental; c) permitem ao formador aumentar a coerência das suas escolhas entre meios de ensino e de animação e seus procedimentos de avaliação - princípio da racionalidade didática; d) auxiliam as pessoas a melhor orientar os seus esforços de estudo e a melhorar as suas hipóteses de êxito - princípio da eficácia da aprendizagem; tenta afastar-se do behaviorismo preferindo a noção de performance ou desempenho à de comportamento.

³⁰ Burrhus Frederic Skinner nasceu em 20 de março de 1904 na cidade de Susquehanna na Pensilvânia. Graduiu-se em Psicologia em 1930 e terminou seu doutorado em 1931. Trabalhou na Universidade de Minnesota e quando ingressou em Harvard influenciou toda uma geração de estudantes.

³¹ *Apud*. RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologia das organizações sociais. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, set. - dez. 2001.

Os principais problemas dessas teorias, segundo Ramos (2001), resumem-se em: a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.

Nos dizeres de Ramos (2001), a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática. Essa restrição é bastante propícia ao uso dessa noção num sentido instrumental ou condutivista, posto que a supressão da inteligência formalizadora da estrutura dinâmica da competência admite sua identificação direta com o comportamento/desempenho, retornando-se, assim, ao princípio fundamental do *behaviorismo skinneriano*, o pressuposto de que os comportamentos se confundem com o próprio domínio do conhecimento.

E continua nos mostrando que o ponto convergente da discussão curricular que toma o desenvolvimento de competências como referência é a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e à defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Os argumentos utilizados em defesa das competências constroem-se, assim, com base em razões predominantemente psicológicas, sustentando princípios curriculares tais como *integração, globalização, interdisciplinaridade*. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, encontramos a defesa de que a pedagogia das competências poderia promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente.

A ênfase na pedagogia por projetos ou baseada em problemas acaba tratando indistintamente os problemas cotidianos, científicos e escolares, promovendo-se equívocos bastante delicados. Enquanto nos problemas cotidianos o conhecimento costuma estar mais orientado para o resultado do que para a explicação, a resolução de problemas científicos tem por finalidade não tanto a obtenção de sucesso, mas a compreensão das razões de sua ocorrência. Resumindo, o problema científico não tem como objetivo estrito alcançar um resultado prático, mas atribuir-lhe significado teórico que possa ser generalizado na forma de princípios aplicáveis a novas situações. Já os problemas escolares encontram-se entre os dois

primeiros porque, ainda que formulados com base no cotidiano, eles devem reverter as motivações dos alunos, inicialmente pragmáticas, para a compreensão tanto do problema quanto dos resultados. Não obstante, vemos que muitos projetos e problemas escolares levam o aluno, por sua motivação, atitudes e conhecimentos prévios, a orientar-se muito mais para a obtenção de resultados concretos do que para a compreensão dos princípios científicos.

Ramos (2001) indaga como converter a competência em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social. Diz que este é um movimento de ressignificação dessa noção no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos, tais como os seguintes: a) conceber a realidade concreta como uma totalidade, de modo que o currículo busque contemplar todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem não só as suas determinações e potencialidades técnico-operacionais, mas também as econômicas, as físico e socioambientais, as socio-históricas e as culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, dela se apropriando, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio de suas próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências e como mecanismo que proporciona a aprendizagem significativa não se esgota na aparência desta mesma realidade, mas a compreende de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares possuem uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica. Portanto, a construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de subjetivação e objetivação.

Malglaive (1995) equaciona essa questão, denominando-a de estrutura dinâmica das capacidades, baseada na ideia de “*saberes em uso*”, compreendida como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os saberes em uso incluem o “*saber teórico* ou *formalizado*” e o “*saber prático*”. O primeiro, que a partir da realidade, define *o que é*, investido na ação, se desdobra

em “*saber técnico*” que define “*o que se deve fazer*” e “*saber metodológico*” que define “*como se deve fazer*”. O “*saber prático*” é o conhecimento gerado da ação, não formalizado, expresso mais em atos do que em palavras. Relaciona-se com os primeiros, mas não se reduz a eles, podendo ser de ordem tácita.

A estrutura das capacidades ou competência advém do agrupamento desses saberes, cujo aspecto dinâmico está na mobilização deles por uma “*inteligência prática*” – que orienta o investimento dos saberes em uso na ação – e por uma “*inteligência formalizadora*”, definida como a ação autônoma do pensamento sobre os saberes em uso, afastado da ação, quando a amplitude, ritmo e duração do trabalho do pensamento requerido para a aquisição de novos saberes são incompatíveis com o tempo da ação. Enquanto a inteligência prática realiza-se a partir da ação, a inteligência formalizadora é o processo por meio do qual se desenvolve a problematização e o pensamento abstrato.

As Competências e Habilidades propostas pelo Documento Básico do ENEM atendem aos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser.

Será que, diante da realidade brasileira, ou nas mais recentes discussões educacionais sobre o assunto, estaria sendo correto utilizar estas Competências e Habilidades?

Para Lopes (2001), as competências são definidas mais claramente como princípios organizadores do currículo. Identifica que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, convivem o conceito de interdisciplinaridade, que pressupõe a inter-relação de campos disciplinares, e o conceito de competências, que pressupõe serem necessários diferentes temas e questões transdisciplinares para a formação das competências.

A partir de tal convivência, é estabelecido o controle dos conteúdos de ensino, submetendo-os aos interesses do mercado de trabalho.

Lopes (2001) coloca duas teorias importantes quanto aos currículos:

- ⇒ teoria da eficiência social – que visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de

Taylor, para o mundo da escola. Nessa perspectiva, a criança era entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. Essa eficiência consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante.

⇒ teoria do ensino para a competência - inicialmente o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino. Nessa linha, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído pela ideia de competência. Tal qual os objetivos comportamentais, as competências foram entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação.

Atualmente, em diversos países do mundo ocidental, o conceito de competências tem configurado as reformas curriculares. Ainda não existe, porém, um consenso em todas essas reformas. Há sempre recontextualizações locais nos diferentes países, produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, dos órgãos de governo locais e de países com os quais estabelecem relações de intercâmbio, em busca de legitimação e de acordos, bem como por interseções com os campos de controle simbólico e de produção. Há um direcionamento comum devido à confluência de interesses políticos e econômicos, expressos pelas políticas de quase mercados. Tal direcionamento está expresso, por exemplo, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que defende as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de Ensino Médio e profissionalizantes, propondo sua ampliação a todas as crianças.

Lopes (2001) afirma que, no caso do Ensino Médio, o ENEM vem atuando significativamente sobre as escolas, oferecendo padrões de conduta a serem cumpridos com base no modelo de competências. A implantação desse modelo é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho, que exigem um novo indivíduo trabalhador.

Na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um "saber fazer" associado ao mundo produtivo, e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas. Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídas por competências técnicas derivadas dos saberes especializados.

Defende Lopes (2001) que o currículo por competências efetivamente atua na reforma do Ensino Médio como um discurso regulativo que, associado ao currículo disciplinar, tem por finalidade controlar os conteúdos a serem ensinados nas escolas.

O caráter integrado do currículo por competências associa-se, contraditoriamente, na reforma do Ensino Médio, ao currículo interdisciplinar. Os PCNEM estabelecem um currículo organizado em três áreas:

- ❖ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática);
- ❖ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Química, Física, Biologia e Matemática);
- ❖ Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia).

Como princípio integrador, são escolhidas as tecnologias, e toda proposta curricular tem por eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.

Apesar disso, os PCNEM continuam garantindo a estabilidade que restringe o debate sobre os objetivos educacionais aos limites disciplinares, uma vez que seu processo de elaboração foi eminentemente disciplinar, ou seja, equipes disciplinares elaborando de forma isolada os documentos. Em seu próprio texto, afirma que a interdisciplinaridade não visa superar as disciplinas.

O objetivo da interdisciplinaridade é:

(...) utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (PCNEM, 2005)

Os PCNEM apresentam listagens de competências e habilidades para cada área e para cada disciplina, parecendo conferir um caráter disciplinar às competências específicas. Porém, nas listagens de competências e habilidades, pode-se identificar enunciados que nos remetem a aspectos especificamente disciplinares, tais como: (a) apresentar suposições e hipóteses acerca dos fenômenos biológicos em estudo – Biologia; (b) recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial - Língua Portuguesa; (c) situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade – História; (d) reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos – Geografia. (e) selecionar e utilizar ideias e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em Química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes – Química; (f) identificar os equipamentos de Informática, reconhecendo-os de acordo com suas características, funções e modelos – Informática (g) dimensionar a capacidade crescente do homem propiciada pela tecnologia – Física.

Em contrapartida, no documento do ENEM, as cinco competências e vinte e uma habilidades listadas não são disciplinares, e remetem sobretudo a aspectos comportamentais que podem ser desenvolvidos por diferentes disciplinas, de forma integrada ou não, como por exemplo: (a) em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação; (b) reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades; (c) na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

Tais habilidades são entendidas como a expressão das cinco competências listadas para o ENEM e constituem a base para as questões a serem incluídas no exame (três questões para cada habilidade). Assim, as competências podem ser esquemas mentais, mas precisam ser traduzidas em um saber fazer passível de ser mensurado.

Quais são estas competências e habilidades propostas pelo MEC, constantes no Documento Básico do ENEM (BRASIL, MEC, INEP, 1998)?

São as seguintes as competências:

- I – Dominar linguagens;
- II – Compreender fenômenos;
- III – Enfrentar situações-problema;
- IV – Construir argumentações;
- V – Elaborar propostas.

As vinte e uma habilidades são listadas a seguir:

1. Identificar variáveis e selecionar instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo;
2. Identificar e analisar valores e taxas de variáveis e de variação;
3. Identificar, traduzir e reorganizar informações a partir de diagramas em linguagem ordinária;
4. Relacionar situações-problema de linguagem comum com formulação em diferentes linguagens;
5. Identificar, inferir e estabelecer características de movimentos literários;
6. Identificar, distinguir, analisar e transformar funções e natureza da linguagem;
7. Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação;
8. Identificar, analisar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos em operações de instalações, equipamentos e em configurações naturais;
9. Demonstrar compreensão dos significados de dados elementos, bem como saber quantificar suas variações em circunstâncias específicas;
10. Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, e crescimento de diferentes populações;

11. Identificar unidades fundamentais no fenômeno vital;
12. Reconhecer, interpretar e analisar fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas;
13. Compreender e relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio;
14. Identificar, interpretar, perceber, caracterizar e utilizar formas geométricas planas ou espaciais;
15. Utilizar instrumentos adequados para descrever fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos;
16. Identificar, reconhecer fonte, transporte e sorvedouro dos poluentes e contaminantes; prever e propor transformações e formas de intervenção em diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental;
17. Reconhecer e analisar processos de transformações de materiais e etapas intermediárias relevantes;
18. Identificar elementos da diversidade artística e cultural;
19. Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica;
20. Comparar diferentes processos de formação socioeconômica;
21. Destacar, compreender e contextualizar eventos históricos e fatores sociais, econômicos, políticos e culturais numa sequência temporal.

Necessário se faz esclarecer que diversas críticas são feitas à avaliação com referência a competências e habilidades, uma vez que tal procedimento leva a um monitoramento da eficiência do ensino e, segundo Lopes (2001), ao empobrecimento dos programas de formação dos alunos ao reduzi-los ao eficientismo social, na tradição comportamentalista, fiel aos princípios do planejamento tecnicista da Educação.

3 -O ENEM

O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio surgiu em 1998, e sua finalidade era avaliar o desempenho amostral de estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio; uma política avaliativa criada pelo Estado sob a responsabilidade do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Era a chamada possibilidade de autoavaliação do aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio. Implicitamente, estava a condição de que, levando-se em consideração os resultados, poderiam ser criadas políticas públicas para a melhoria do Ensino Médio.

Ele não é um exame obrigatório, mas, ao divulgar o resultado, permite que as Instituições de Ensino Médio, tanto as públicas quanto as privadas, tenham dimensão do desempenho de seus estudantes, posicionamento quanto à colocação de sua instituição, e procedam às melhorias necessárias.

Com o passar dos anos, chegamos à sua décima primeira edição em 2008, e o exame estava, também, servindo para o ingresso em diversas Instituições de Ensino Superior, sendo que, para os concluintes e egressos do Ensino Médio, o principal incentivo para fazer o exame é justamente a possibilidade concreta de ingressar no ensino superior.

Em 2008, aproximadamente 530 IES cadastradas no INEP utilizavam os resultados do ENEM em seus processos seletivos, quer de forma complementar, quer de substitutiva.

Seu objetivo fundamental inicial é o de avaliar o desempenho do educando ao término da escolaridade básica, estimando seu desenvolvimento em competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, ou seja, possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que devem estruturar o currículo, o ensino, a aprendizagem e o próprio instrumento avaliativo.

O ENEM buscou modelos e processos avaliativos diferentes dos tradicionais. Seu modelo foi desenvolvido com ênfase na avaliação das competências e habilidades que traduzem as estruturas mentais com as quais se constroem continuamente o conhecimento, não se baseando apenas na memória. O instrumento de avaliação utilizado é interdisciplinar e contextualizado, colocando o avaliado diante de situações-problema, não querendo só saber

dos conceitos que domina, e sim como aplicá-los; não medindo a capacidade de assimilar e acumular informações, mas incentivando-o a aprender a pensar, refletir e saber como fazer, valorizando sua autonomia para a hora de fazer escolhas ou tomar decisões.

Este modelo atende às determinações de um novo mercado de trabalho, que não privilegia o conhecimento estanque, e sim um conhecimento que pode ser alterado diante de cada situação apresentada.

Seu modelo e proposta avaliativa levam em consideração as tendências internacionais, pois está baseado nas competências e habilidades sugeridas pelo Relatório Delors, onde se acentua a importância da formação geral na educação básica, favorecendo a continuidade da vida acadêmica e uma atuação autônoma do sujeito na vida social, permitindo sua inserção no mercado de trabalho, hoje muito mais competitivo.

Atualmente, busca-se uma formação que compreenda um sólido aprendizado dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes, mas interligada a um desenvolvimento de estruturas mentais que torna capaz de operacionalizar os conceitos, permitindo assim um enfrentamento dos problemas gerados pela realidade social, que em nossos dias são mais complexos e acelerados.

As mudanças sociais levam à busca de um padrão mais elevado para a escolaridade básica. Em consequência, o projeto pedagógico da escola deve ter como escopo o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam que os educandos assimilem as informações e as utilizem em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens, e, por fim, conhecimentos que os ajudem nas tomadas de decisões autônomas e socialmente relevantes para o mundo do trabalho, como já vimos anteriormente.

Na realidade, o ENEM tem premissas que já constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que também incitam outras profundas melhorias e transformações de nosso Ensino Médio, como, por exemplo, outros mecanismos de acesso ao ensino superior.

A LDB determina que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre:

- I — domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*
- II — conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;*
- III — domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*
(BRASIL, 1996).

Não é somente essa mudança que a LDB nos traz; ela determina, ainda, que a União organize o processo de avaliação do rendimento escolar no âmbito nacional, incluindo todos os níveis de ensino, buscando definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (artigo. 9º, VI).

Diferentemente dos exames escolares comuns, a avaliação do ENEM se constitui de exame único, abrangendo as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. Seu elemento estruturante é a matriz de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, próprias ao aluno na fase de desenvolvimento cognitivo e correspondentes ao término da escolaridade básica.

Utiliza-se, portanto, para tal fim, as referências da LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, e ainda os textos que sustentam a organização curricular em Áreas de Conhecimento e Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, buscando-se, assim, uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

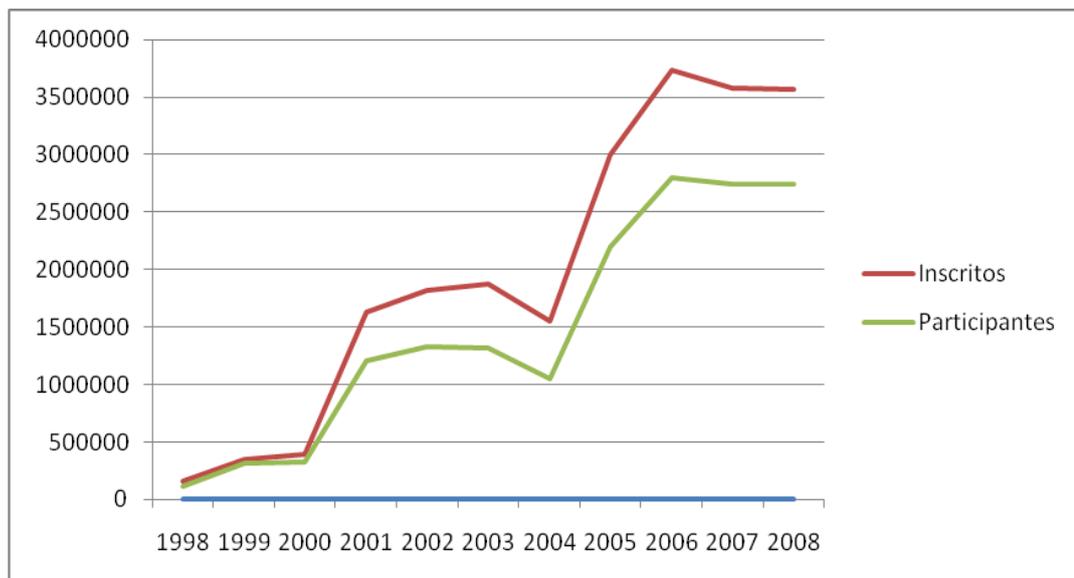
Abaixo, apresento um quadro demonstrativo onde podem ser visualizadas as inscrições e as participações dos examinandos ano a ano.

Tabela 1 – Quadro comparativo das inscrições e participações ano a ano no ENEM

Edição	Ano	Inscritos	Participantes	Percentual entre o número de inscritos e o número de participantes
1ª	1998	157.221	115.575	73,51%
2ª	1999	347.135	316.100	91,05%
3ª	2000	390.584	325.575	83,35%
4ª	2001	1.624.131	1.200.883	73,94%
5ª	2002	1.824.324	1.327.577	72,77%
6ª	2003	1.878.367	1.319.379	70,24%
7ª	2004	1.547.222	1.048.656	67,77%
8ª	2005	3.003.084	2.199.214	73,23%
9ª	2006	3.731.925	2.803.328	75,11%
10ª	2007	3.580.667	2.742.548	76,59%
11ª	2008	3.568.592	2.738.610	76,74%

Fonte: INEP/ENEM (2008)

Gráfico 1



Verifica-se que o número de inscritos e participantes, embora tenha oscilado, foi crescente. Na primeira edição, em 1998, houve 157.200 inscritos para 115.600 participantes.

Na última edição, em 2008, o número de inscritos chegou a 3.568.592 para 2.738.610 participantes.

Do primeiro exame em 1998 ao décimo primeiro exame em 2008, é visível o aumento de 2.270% no número de inscritos, e de aproximadamente 2.369% no número de participantes. Tais dados mostram o interesse atual na participação do educando no ENEM.

Na segunda edição, 1999, ocorreu o maior percentual de participantes em relação ao número de inscritos, 91,05%, em face de políticas de facilitação à participação no exame, e em 2004, na sétima edição, o menor percentual, tendo em vista o número de egressos inscritos.

De acordo com o questionário respondido pelos avaliados e da necessidade de atingir um número maior de participantes, algumas medidas foram tomadas ao longo dos anos de aplicação do ENEM, incentivando e facilitando a participação de estudantes e egressos, como:

- Concessão de isenção da taxa de inscrição para os estudantes oriundos de escolas públicas, permitindo, assim, o aumento de candidatos, uma vez que a taxa cobrada tornava-se impeditiva para muitos. O ENEM, quando foi criado, teve estipulada uma taxa de inscrição para fazer face às despesas com a aplicação do exame. Os alunos da rede pública, aqueles de menor poder econômico, se opuseram à cobrança desta taxa; desta forma, foi dada isenção para os oriundos da rede pública e de menor poder socioeconômico;
- Outro fator importante, que contribuiu para o aumento dos inscritos, foi o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, que, junto ao Governo Federal, passaram a divulgar o exame com uma proposta de utilizar o resultado como base para a melhoria da qualidade de seu ensino;
- Como passou a haver divulgação das escolas cujos alunos tiveram as melhores notas, elas passaram a utilizar este resultado como propaganda de oferecimento de um ensino de qualidade, além de incentivar seus educandos a participarem do exame;
- Outro fator que proporcionou o aumento de participantes foi a aceitação pelas IES do resultado do ENEM como forma de ingresso em sua instituição.

- A popularização definitiva ocorreu a partir de 2004, quando foi instituído pelo Ministério da Educação o Programa Universidade para Todos (ProUni), vinculando a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame.

Podemos afirmar que durante o período de aplicação do ENEM, embora tivessem promessas de melhoria do ensino público, nada ocorreu, nenhuma política pública foi incrementada neste sentido. Somente agora, em 2009, que o governo propôs o Ensino Médio Inovador.

Para melhor entendermos a proporção de participantes do ENEM, trago a tabela abaixo:

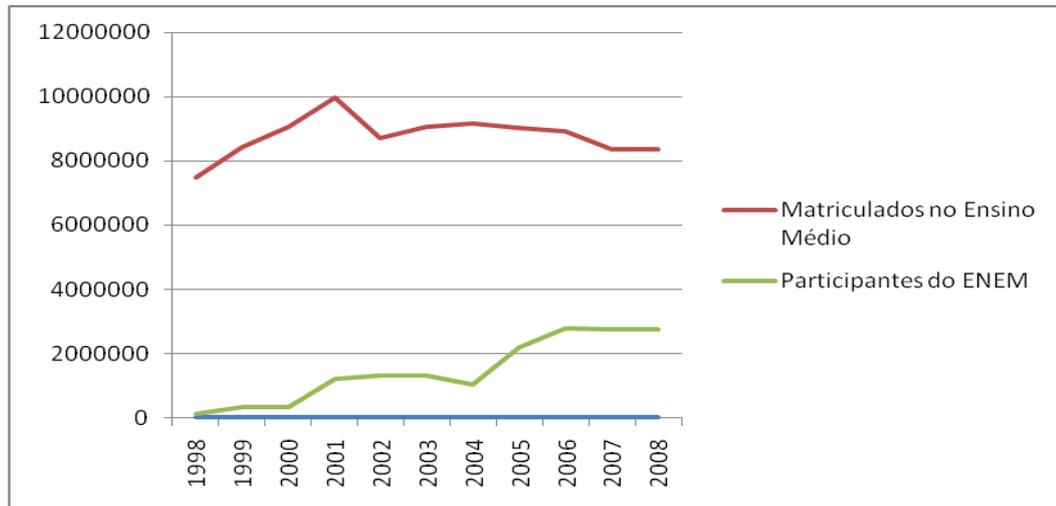
Tabela 2 – Comparativo entre o número de matriculados no Ensino Médio e o número de participantes do ENEM

Edição	Ano	Matriculados no EM	Participantes do ENEM	Percentual *
1 ^a	1998	7.485.496	115.575	01,54%
2 ^a	1999	8.423.692	316.100	03,75%
3 ^a	2000	9.066.172	325.575	03,59%
4 ^a	2001	9.957.748	1.200.883	12,05%
5 ^a	2002	8.710.584	1.327.577	15,24%
6 ^a	2003	9.072.942	1.319.379	14,54%
7 ^a	2004	9.169.357	1.048.656	11,43%
8 ^a	2005	9.031.302	2.199.214	24,35%
9 ^a	2006	8.906.820	2.803.328	31,47%
10 ^a	2007	8.369.369	2.742.548	32,76%
11 ^a	2008	8.366.100	2.738.610	32,73%

Fonte: MEC/INEP/DEED – Censo

*Percentual entre o número de matriculados no Ensino Médio e o número de participantes no ENEM

Gráfico 2



Verificamos que o percentual de examinados pelo ENEM é bem inferior ao número de matriculados no Ensino Médio. O percentual só aumenta no momento em que o governo oferece bolsa para estudar no Ensino Superior através do ProUni, ou seja, a partir de 2005.

Necessário se faz levar em conta que o exame é oferecido para os concluintes e os egressos do Ensino Médio, sendo que o número de egressos é bem menor que o número de concluintes.

Outro ponto a ser destacado é que em 2001 tivemos o maior número de jovens inscritos no Ensino Médio, caindo em praticamente 9% o número de matriculados no ano de 2002 e depois vindo oscilando ano a ano. Em 2008 o número de matriculados se aproximou ao número de matriculados em 1999.

Podemos deduzir que a implantação de exames supletivos e certificações, além da diminuição da idade para 18, permissiva a participação destes exames, pode ser a causa da redução de matrículas no Ensino Médio.

Os pressupostos teórico-metodológicos do ENEM, fundamentados na LDB e nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, foram explicitados e divulgados junto à comunidade educacional. Sua proposta recebeu contribuição de especialistas em avaliação e currículo, pedagogos e profissionais do ensino com larga experiência em sala de aula, segundo informações contidas no Documento Básico.

3.1 Concepções e Fundamentos até 2008

Foi delineada no Documento Básico³² de 1998 a estrutura conceitual de avaliação a ser aplicada ao ENEM. Foram definidas suas características gerais, que vêm sendo aprimoradas e consolidadas a cada ano, sem afastar-se, porém, dos fundamentos estabelecidos na concepção original.

Até o ano de 2008, entretanto, o ENEM não estava universalizado. Aqui cabe uma discussão do que é voluntário e do que é obrigatório.

O ENEM, como já foi explanado, é um exame voluntário. Voluntário é o que se pode optar por fazer ou não. É o educando ou egresso quem escolhe se deve ou não fazer o ENEM. Obrigatório é o que se faz necessário, sem possibilidade de escolha. Se todos os educandos concluintes do ensino médio tivessem de participar do ENEM, ou seja, se ele fosse obrigatório, hoje poderíamos dizer que ele seria universalizado.

O Ensino Médio, a partir da LDB/1996, ganhou uma nova identidade como etapa conclusiva da educação básica, ou seja, recebeu a atribuição de preparar o estudante para o prosseguimento de seus estudos, sua inserção no mundo do trabalho e a sua participação plena na sociedade (cidadania).

A LDB, em seu parágrafo 2º do art. 22, diz que a educação básica tem por finalidade: "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Esta última parte deverá ser desenvolvida no Ensino Médio, ou seja, "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando", que será desenvolvida por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Pergunta-se: que nova identidade é esta? Através da leitura de artigos e notícias vinculadas pela mídia, verifica-se que muito pouco mudou desde a promulgação da

³² O presente documento descreve o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. BRASIL, Documento Básico. Brasília: INEP, 1998.

Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais de 1996, pois, embora se tenha como meta a preparação básica para o trabalho e a sua cidadania, o Ensino Médio continua sem inserir o estudante no mercado de trabalho, haja vista a necessidade atual de técnicos em petróleo, técnicos em tecnologia da informação, técnicos em geologia, entre outros, pois o mercado está necessitando de profissionais qualificados, uma vez que esta tarefa esta adstrita à Educação Profissional.

Pode-se afirmar que o Ensino Médio tem esta identidade, a da preparação básica para o mercado de trabalho e a cidadania, porém sem atingir o objetivo final da proposta, que no fundo só permite a continuidade de seus estudos.

A base epistemológica do ENEM tem como principal fundamento o conceito de cidadania, dentro de uma visão pedagógica democrática que preconiza a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Qual o conceito de cidadania? Numa concepção liberal, nos explica Valle (2005)³³:

As concepções de democracia e cidadania são complementares – é difícil imaginar uma sem a outra – e têm sofrido mudanças ao longo da história. Sofrem influências das crises políticas nacionais e internacionais, que provocam transformações nas relações de poder dentro e fora de cada país. Na política, a ideia de cidadania é bem ampla, e sua evolução se deu no bojo das mudanças de concepção dos direitos do homem, que evoluíram dos direitos legais para os políticos e, destes últimos, para os direitos sociais.

E continua Freitas (1991):

Atualmente, percebemos a substituição da concepção dos direitos naturais – trabalho, educação e saúde – pelo sentido de direitos a serem adquiridos na competição e por esforço pessoal. Já não se entende mais, como direito do cidadão, a educação, a saúde, o trabalho. Diz-se, por oposição, que o cidadão deve ter condições de igualdade para ter acesso a estes benefícios, mas ele deve demonstrar competência para obtê-los, para competir no mercado e conquistá-los. Desloca-se, por tanto, a concepção de direitos do cidadão para outro ponto, para a competição, reforçando-se o individualismo na obtenção destes direitos.

De acordo com o disposto acima, pode-se conceituar cidadania como a completa fruição e exercício dos Direitos Individuais, Sociais, Políticos e Econômicos - Direitos Humanos - garantidos no ordenamento jurídico. Assim, para que haja o perfeito exercício da cidadania, requer-se igualdade, não apenas jurídica, mas de oportunidades; liberdade física e de expressão; educação; saúde; trabalho; cultura; lazer; pleno emprego; meio-ambiente

³³ VALLE, Bertha de Borja Reis do, COSTA, Marly de Abreu. **Políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

saudável; sufrágio universal e secreto; iniciativa popular de leis; dentre outros direitos que compõem o quadro dos Direitos Humanos.

Porém, em contrapartida, encontramos a colocação de Tonet³⁴:

A nós, pelo contrário, parece-nos equivocado pensar que a cidadania expressa a forma superior da liberdade humana. Por suas origens e sua função social, ela representa uma forma de liberdade, certamente muito importante, mas essencialmente limitada. Ao nosso ver, a efetiva emancipação humana é, por seus fundamentos e sua função social, algo radicalmente diferente e superior à cidadania, que é parte integrante da emancipação política. Esclarecer essa distinção é hoje da máxima importância, se queremos que a luta social seja claramente orientada para a superação desta forma desumanizadora de sociabilidade, cujas raízes se encontram no capital. Por sua vez, este esclarecimento supõe a busca da natureza mais íntima tanto da cidadania quanto da emancipação humana.

Continua

Para Marx, a cidadania é parte integrante do que ele denomina emancipação política. Portanto, do campo da política. E a política é, para ele, em sua essência, uma forma de opressão. Como diz, no “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848 “O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra”.

Se a escola continua sendo excludente e não atendendo às perspectivas do mercado de trabalho, e os jovens se sentindo desestimulados, como falar de cidadania, como explicar que existem direitos e deveres, negando tais direitos?

A Matriz de Competências e Habilidades, que foi concebida por um grupo de profissionais da educação a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP, teve como objetivo “definir claramente os pressupostos do ENEM e delinear suas características operacionais”.

Quais são os pressupostos e quais são as características operacionais?

De conformidade com o Documento Básico do ENEM (1998) temos:

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

³⁴ TONET, Ivo. Cidadania ou Emancipação Humana. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 44, jan. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 17 set. 2009.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento. Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Na realidade, encontramos um distanciamento das Competências e Habilidades propostas pelo ENEM e o que as escolas de Ensino Médio aplicam, conforme estudado anteriormente. A autonomia proporcionada pela LDB e pelos PCN permitem que cada escola faça seu Projeto Político Pedagógico de acordo com diversos fatores, fatores estes muitas vezes distantes do almejado pelo ENEM.

3.2 Modelo de avaliação utilizado no ENEM até 2008

O modelo de avaliação utilizado pelo ENEM rompe com a educação tradicional, que concebe o processo de ensino-aprendizagem como simples transferência do conhecimento do professor para o educando, este visto como depositário passivo de quem não se espera mais do que o esforço mecânico de memorização de fatos, regras e conceitos. Ele exige que o educando demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida.

Assim, ele não mede a capacidade do educando de assimilar e acumular informações, mas sim de como utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens, e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. Torna mais valorizado o raciocínio do que a “decoreba”³⁵, suas questões privilegiam situações de vida real.

As estruturas mentais, isto é, as competências, segundo as intenções do Documento Básico, são avaliadas por meio das habilidades, que são continuamente construídas e reconstruídas.

O exame era constituído por um instrumento único contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação, atendendo à Matriz de

³⁵ Regionalismo brasileiro de uso informal e pejorativo que significa a ação de decorar dados, geralmente para prestar exames escolares, mas sem a preocupação de entendê-los ou relacioná-los.

Competências e Habilidades especialmente desenvolvida para estruturar o exame, e podendo ser realizado quantas vezes fossem de interesse do concluinte ou egresso.

Todo examinando, inscrito voluntariamente, deveria responder ao questionário socioeconômico, que permite traçar o perfil dos participantes, e também desenvolver estudos contextuais sobre os resultados anuais do Exame.

3.3 Desempenho

O desempenho do participante era avaliado nas duas partes do exame (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Essa qualificação se expressava nas seguintes faixas de desempenho:

- ⇒ insuficiente a regular, que correspondia às notas entre 0 a 40, inclusive;
- ⇒ regular a bom, que correspondia às notas entre 40 a 70, inclusive;
- ⇒ bom a excelente, que correspondia às notas entre 70 a 100.

A redação deveria ser estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Na **competência I**, esperava-se que o participante escolhesse o registro adequado a uma situação formal de produção de texto escrito. Na avaliação, eram considerados os fundamentos gramaticais do texto escrito, refletidos na utilização da norma culta em aspectos como sintaxe de concordância, regência e colocação; pontuação; flexão; ortografia; e adequação de registro demonstrada no desempenho linguístico, de acordo com a situação formal de produção exigida.

A **competência II** residia na compreensão do tema que instaurava uma problemática a respeito da qual se pede um texto escrito em prosa do tipo dissertativo argumentativo. Por meio deste tipo de texto, analisavam-se, interpretavam-se e relacionavam-se dados, informações e conceitos amplos, visando a construção de uma argumentação em defesa de um ponto de vista.

Na **competência III**, procurava-se avaliar como o participante, em uma situação formal de interlocução, selecionava, organizava, relacionava e interpretava os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto.

Na **competência IV**, avaliava-se a utilização de recursos coesivos da modalidade escrita, com vistas à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionados para a defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto. Eram considerados os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual, tais como coesão referencial; coesão lexical (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos).

Na **competência V**, verificava-se como o participante indicava as possíveis variáveis para solucionar a problemática desenvolvida, quais propostas de intervenção apresentou, qual a relação destas com o projeto desenvolvido sobre o tema proposto e a qualidade destas propostas, mais genéricas ou específicas, tendo por base a solidariedade humana e o respeito à diversidade de pontos de vista, eixos de uma sociedade democrática.

3.4 O Novo ENEM

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, passando a ser chamado de novo ENEM.

A proposta não muda em relação às IES privadas nem quanto ao aproveitamento para ingresso no PROUNI.

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

A maioria das IES públicas já aderiu ao novo sistema, segundo divulgação feita pelo MEC/INEP, dentre elas os diversos CEFET, os Institutos Federados, Universidades Federais e Estaduais.

Até 2008, o ENEM constava de uma prova com 63 questões interdisciplinares, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. Segundo dados oficiais, a proposta atual é a de reformular o ENEM para que o exame possa ser comparável no tempo e aborde diretamente o currículo do Ensino Médio. Seu objetivo é aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além da redação.

Assim, o novo exame será composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes, aplicados em dois dias, será composto por 45 itens de múltipla escolha.

Através da leitura feita sobre o ENEM, verifica-se que o MEC está buscando com a aplicação deste novo exame a reformulação do currículo do Ensino Médio. Alguns pontos são colocados, como:

- O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do Ensino Médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos.
- A proposta é sinalizar para o Ensino Médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas.
- Um exame unificado promove a mobilidade dos alunos pelo país. Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades.

O ENEM passa a ter quatro objetivos: I - A média de desempenho obtida será o passaporte para pleitear uma vaga nas IES (públicas e privadas) que adotarem o exame como ferramenta de seleção, seja de maneira integral ou parcial; II - Continua a servir como referência para uma autoavaliação sobre o Ensino Médio e qualidade do ensino; III – A nota continuará a ser critério de seleção de bolsas de estudo no Programa Universidade para Todos (ProUni); e IV - O ENEM nem irá promover a certificação de jovens e adultos no Ensino Médio e, a partir de 2010, vai medir o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior.

O ENEM continuará com a característica de ser um exame voluntário, permissivo para os alunos concluintes do Ensino Médio e os egressos dos anos anteriores. A novidade é que a prova vai valer, também, para certificação de conclusão do Ensino Médio, o que torna o ENEM uma oportunidade para cidadãos sem diploma nesse nível de ensino, desde que na data de realização da prova tenham 18 anos, no mínimo.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) pediu e foi criado um Comitê de Governança, que terá entre suas responsabilidades discutir e acompanhar a elaboração do novo ENEM e seu impacto no currículo do Ensino Médio.

Outra modificação que está sendo estudada é que o exame poderá ser aplicado duas vezes por ano.

O ENEM continuará a utilizar as competências e habilidades já descritas, sendo que a prova terá as mesmas características dos anos anteriores. A exceção está no fato de que, a partir de 2010, também será exigido o conhecimento de uma língua estrangeira.

O ENEM funcionará como Seleção Unificada: o candidato a uma vaga no ensino superior público poderá concorrer a cinco cursos ou instituições, mas apenas naquelas universidades que adotarem o ENEM como única forma de ingresso. As universidades informarão quantas vagas têm disponíveis para cada curso, e qual é o peso que cada uma das grandes áreas do conhecimento terá na nota final do aluno.

Caso a IES decida utilizar o ENEM como segunda fase ou com a nota do ENEM agregada à nota de um vestibular próprio, a IES deverá decidir e publicar as regras de

inscrição e participação em seus editais. Assim, o Sistema de Seleção Unificada só será utilizado pelas instituições que escolherem o Enem como única forma de seleção.

Uma observação importante é que, em qualquer uma das quatro possibilidades de se usar o novo Enem como ferramenta de seleção para as universidades, o candidato só escolherá o curso depois do resultado do Enem.

No ENEM anterior a 2009, tínhamos cinco competências e vinte e uma habilidades desenvolvidas no Ensino Básico. O novo ENEM passou a trabalhar com a Matriz de Referência, apresentando cinco eixos cognitivos, a saber:

- DL – dominar linguagens – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com nove competências e trinta habilidades;
- CF – compreender fenômenos – Matemática e suas Tecnologias, com sete competências e trinta habilidades;
- SP – enfrentar situações problemas – Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com oito competências e trinta habilidades;
- CA – construir argumentação – Ciências Humanas e suas Tecnologias, com seis competências e 30 habilidades;
- EP – elaborar proposta.

Assim, a nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. A proposta inicial para a matriz de habilidades seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Enceja.

Quanto à escala, será utilizada a Teoria de Resposta ao Item, sob o modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. Propõe-se a construção de quatro escalas distintas, uma para cada área do conhecimento. Cada escala será capaz de ordenar os estudantes conforme seu nível de proficiência, sendo possível às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estabelecer distintas ponderações ou pontos de corte para seleção de seus candidatos.

Outro ponto importante na proposta apresentada é que o novo ENEM será utilizado como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do Ensino Médio, ou seja, a nova prova traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. A proposta do Ministério da Educação é um chamamento às IFES para que assumam o necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o Ensino Médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana.

3.5 Alguns fatores relevantes

Para se diferenciar do ENEM aplicado até 2008, a nova sistemática avaliativa passou a ser conhecida como NOVO ENEM. Isto ocorreu tendo em vista as modificações implantadas pela Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, já citadas acima, que trarão impactos significativos tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Superior.

Pode-se considerar que até o ano 2008, o ENEM não era baseado nos conteúdos programáticos do Ensino Médio e, de acordo com as estatísticas apresentadas, não era feito pelos melhores alunos, uma vez que estes davam preferência aos vestibulares tradicionais.

A partir de 2009, o ENEM passa a centralizar os processos seletivos através do Sistema de Seleção Unificada, iniciando pelas universidades federais. Definiu um único conteúdo programático para o Ensino Médio, o que trará a necessidade de reforma e adequação do Ensino Médio.

Outro fato relevante é a complexidade que o exame passará a ter quanto à diferenciação dos alunos de altíssima proficiência dos de alta proficiência, e assim por diante, haja vista que o NOVO ENEM servirá de referencial para os vestibulares das universidades federais.

De acordo com os dados das edições anteriores, verificamos a disparidade de desempenho dos alunos entre as regiões, mesmo levando-se em consideração as variáveis relativas ao nível socioeconômico. Tal fato está gerando uma preocupação no meio

acadêmico, pois a possibilidade de escolha nacional dará mais chances aos que já as têm. Segundo Sousa³⁶:

A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar, ao favorecer o ingresso nas universidades públicas federais de alunos de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do país. Ademais, os mesmos alunos que não têm suas chances objetivas aumentadas quanto ao ingresso em certos cursos ou instituições superiores são aqueles que, muito provavelmente, não teriam alterações nos currículos de suas escolas de ensino médio.

Quanto ao SINAES, podemos afirmar que, com as devidas alterações, o NOVO ENEM poderá servir como a primeira fase de avaliação dos alunos, substituindo a avaliação que é feita pelos alunos que cursam os períodos iniciais dos cursos superiores. Será melhor, uma vez que avaliará o aluno de acordo com os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio, servindo de base para verificação da evolução deste aluno até o final de seu curso de graduação.

³⁶ SOUSA, Sandra Zákia. "O Novo Enem" democratiza acesso ao ensino superior? Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/ufal/utilidades/com-a-palavra/o-novo-enem-democratiza-o-acesso-ao-ensino-superior-e-induz-melhorias-no-ensino-medio>. Acesso em: 17 set. 2009.

4 CONSIDERAÇÕES ESTATÍSTICAS SOBRE OS DADOS DO ENEM

Todo ano, após a divulgação do resultado do ENEM, o INEP divulgava um Relatório Final/Relatório Pedagógico, onde apresentava os resultados do exame e as estatísticas relacionadas ao questionário socioeconômico.

Para o meu trabalho, seria muito interessante analisar estes dados para obter algumas conclusões quanto à aplicação do ENEM. Só consegui, porém, parte destes dados, e os Relatórios completos apenas de alguns anos. Todos os dados anteriores a 2009 foram retirados da nova página do INEP/ENEM.

O trabalho com os dados estatísticos do período de 1998 a 2008 fica prejudicado pelo fato dos mesmos não estarem sendo divulgados, mas, com os dados que consegui coletar, pude ter uma visão geral dos exames, embora os Relatórios sigam um padrão histórico, mudando de ano para ano.

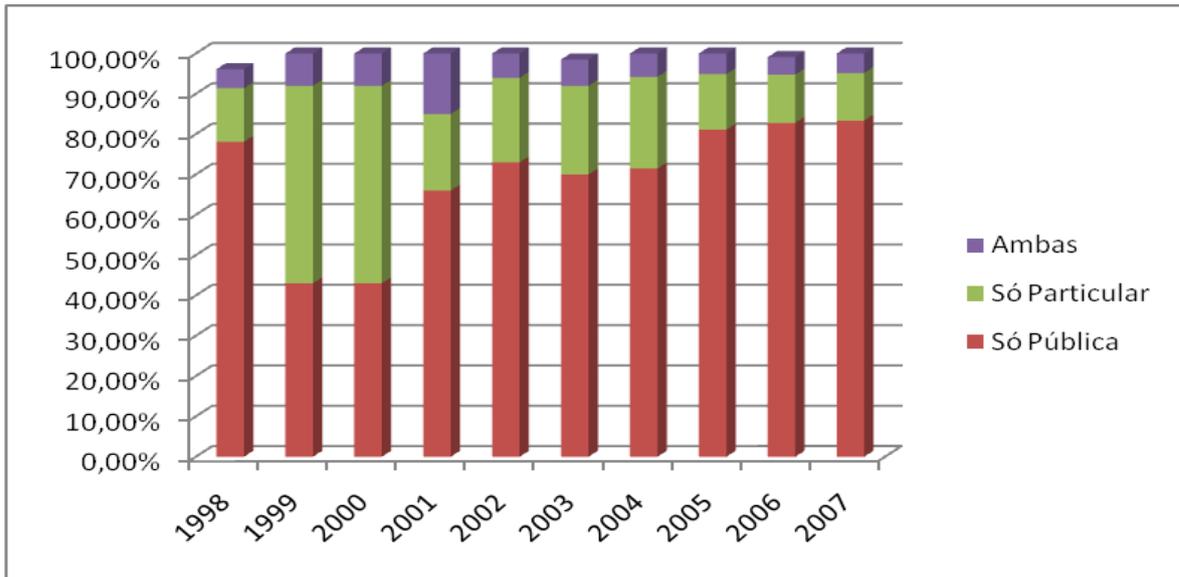
Com os dados que consegui coletar, com exceção dos de 2008, que não estão disponíveis, passo então a fazer uma análise, trazendo algumas colocações e críticas sobre o Ensino Médio e o ENEM.

Tabela 3 - Comparação entre os alunos que estudaram o Ensino Médio em escola pública, escola particular ou em ambas.

Ano	Só Pública	Só Particular	Ambas	Sem resposta
1998	78,10%	13,3%	4,70%	3,90%
1999	43,00%	49,00%	8,00%	0,00%
2000	43,00%	49,00%	8,00%	0,00%
2001	66,00%	19,00%	15,00%	0,00%
2002	73,00%	21,00%	6,00%	0,00%
2003	70,00%	22,00%	6,50%	1,50%
2004	71,50%	22,70%	5,80%	0,00%
2005	81,10%	13,80%	5,10%	0,00%
2006	82,80%	12,00%	4,30%	0,90%
2007	83,37%	11,80%	4,83%	0,00%

MEC/INEP: Relatório Final/Relatório Pedagógico de 1998 a 2007.

Gráfico 3 – Referente à Tabela 3



Pode-se verificar que, com exceção dos anos de 1999 e 2000, a maioria dos que participaram do ENEM cursaram o Ensino Médio em escola pública.

Na medida em que as IES foram aceitando os pontos do ENEM para admissão em seus cursos superiores, e com a implantação do PROUNI, ocorreu também um aumento dos participantes oriundos das escolas públicas, aproveitando a oportunidade de ingressarem em um curso superior.

Quanto à renda familiar, pode-se dizer que, em 1998 e de 2001 a 2005, a maioria estava entre 2 e 5 salários mínimos, em 1999/2000, a maioria era de 10 a 30 salários mínimos, e em 2006/2007, a maioria estava entre 1 a 2 salários mínimos.

Cabe ressaltar que, nos anos de 1999 e 2000, o percentual dos que cursaram o Ensino Médio nas escolas particulares era maior, assim como a renda familiar. No restante dos anos, a maioria ficou na faixa de 2 a 5 salários e estudando em escolas públicas. Nos anos de 2006 e 2007, houve um aumento dos participantes, sendo que a maioria estudou em escolas públicas, e a renda caiu para de 1 a 2 salários mínimos.

Verifica-se que não existia interesse em participar do ENEM de educandos que cursavam escolas particulares e tinham renda superior a 5 salários mínimos.

Outro fator interessante é que a maioria dos inscritos no ENEM de 1998 a 2007 foi do sexo feminino. Tal fato me leva a presumir que os homens da classe socioeconômica de até 5 salários mínimos acabam por não continuar seus estudos, pela necessidade de ingressar no

mercado de trabalho, ou, simplesmente, prestam exames de ingresso às universidades sem recorrer ao ENEM.

Verifiquei que a maioria cursou o Ensino Médio em três anos, estando também dentro da faixa idade/série, ocorrendo pouca defasagem, o que é muito interessante, haja vista que uma das discussões atuais é sobre a defasagem idade/série, que leva muitos educandos a abandonar seus estudos.

Um fato significativo, que pode influenciar no resultado final, é que a maioria dos pais tinha como grau de instrução o primeiro segmento do ensino fundamental (da 1ª a 4ª série). Somente nos anos de 1999 e 2000 é que a maioria possuía curso superior, levando-se em conta que a maior parte dos inscritos nestes anos cursou o Ensino Médio em escolas particulares. Deduz-se que as famílias com um grau maior de instrução e situação socioeconômica acima de 5 salários mínimos preferiram que seus filhos estudassem em escolas particulares, buscando um estudo de maior qualidade e abrindo mão do ENEM, pois acreditavam que eles teriam competência para prestar vestibular para uma universidade pública.

Como verifiquei nos Relatórios, os resultados obtidos pelos inscritos não foram os esperados pelos organizadores do ENEM. Senão vejamos:

Em 1998, encontramos no Relatório informação de que os resultados são bastante significativos como demonstração do desempenho de jovens e adultos que se submeteram ao ENEM. Naquele primeiro ano, não havia como fazer comparação, haja vista ter sido o primeiro exame.

Na prova de conhecimentos gerais, verificou-se que, embora a maioria dos participantes tenha apresentado desempenho situado na faixa **insuficiente/regular** (58,70%), é significativa a porcentagem de participantes cujo desempenho está na faixa **regular/bom** (36,68%). Convém ressaltar, também, que, embora em número reduzido, existe uma parcela de participantes cujo desempenho está situado na faixa **bom/excelente** (4,62%).

O desempenho na redação em relação à prova de conhecimentos gerais foi superior, havendo um equilíbrio na distribuição das notas nas duas primeiras faixas de desempenho, **insuficiente/regular** (37,84%) e **regular/bom** (37,56%), e um acréscimo significativo de participantes cujo desempenho situa-se na faixa **bom/excelente** (24,60%).

Acredito que os organizadores do ENEM esperavam que os examinados, em sua maioria, estivessem na faixa de regular/bom, e que houvesse um equilíbrio entre as provas de conhecimentos e a de redação. Na realidade, a maioria, tanto na prova de conhecimentos quanto na de redação, ficou na faixa de insuficiente/regular, o que nos leva a ver que o Ensino Médio não estava atendendo às expectativas do governo, principalmente quanto às escolas públicas.

Já em 1999, o próprio Relatório afirma que os sistemas de avaliação estruturados e as pesquisas já desenvolvidas para aferir o desempenho dos alunos brasileiros vêm indicando que a educação básica no Brasil não tem conseguido cumprir adequadamente seu papel de criar as condições para que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades com as quais poderão construir e reconstruir conhecimentos significativos para sua cidadania.

Considerando-se as características do perfil socioeconômico dos participantes, os resultados do ENEM 1999 evidenciaram que, na parte objetiva da prova, seu desempenho pode ser considerado adequado, tendo em vista que a maior parte dos participantes (51,5%) apresenta um desempenho que se situa na faixa **regular a bom** e 18,5%, na faixa **bom a excelente**; em que pese, ainda, ser bastante expressivo o percentual de participantes com desempenho na faixa **insuficiente a regular** (30%). Em relação ao desempenho geral na redação, repetiu-se o mesmo padrão de distribuição de participantes pelas três faixas de desempenho, mostrando que a maioria respondeu de maneira satisfatória à situação-problema apresentada na proposta da redação.

Naquele ano, tivemos uma mudança nas características do examinado, como mostrado acima, pois ocorreu um crescimento da participação de alunos das escolas de Ensino Médio da rede privada e com pais com renda superior a 5 salários mínimos. Assim, para os organizadores, embora reconheçam que a educação básica não está cumprindo o seu papel, a melhoria do resultado foi adequada, o que discordo, tendo em vista que os inscritos foram de classes e condições diferentes.

Em 2000, o Relatório diz que, qualquer que seja o tipo de análise que se queira fazer sobre os resultados, é fundamental que se tenha sempre presente o caráter voluntário do Exame e a referência do desempenho dos participantes ao seu perfil socioeconômico.

São as características deste perfil que nos permitem afirmar que a média geral dos participantes, seja na parte objetiva (51,85), seja na redação (60,87), ainda está muito aquém do padrão de desempenho que se deseja dos alunos brasileiros ao término da escolaridade básica.

A distribuição dos participantes nas faixas de desempenho ainda apresenta um índice bastante alto na faixa **insuficiente a regular** (31%), e, embora existissem participantes na faixa **bom a excelente**, essa percentagem ainda é a menor (18,3%).

Quanto à parte objetiva da prova, a distribuição dos participantes nas faixas de desempenho mantém-se muito parecida em 1999 e 2000 e, mesmo considerando que as provas foram calibradas com apenas 13 questões fáceis (25 médias e 25 difíceis), a percentagem de participantes na faixa **insuficiente a regular** mantém-se alta, se considerarmos o perfil socioeconômico destas populações.

Da mesma forma que no ano anterior, houve uma participação maior de alunos das escolas de Ensino Médio da rede privada e com pais com renda superior a 5 salários mínimos. Neste ano, o Relatório do INEP passou a se basear no critério de voluntariedade do exame para determinar que, embora as médias obtidas estivessem dentro de um padrão esperado, ainda tínhamos um índice muito alto de examinados na faixa de insuficiente/regular.

No ano de 2001, o Relatório conclui que, ao analisar os diferentes graus de desempenho dos participantes na Redação e na Parte Objetiva da prova, uma característica que podemos supor destacada é de natureza estrutural desse desempenho, e refere-se ao domínio precário de leitura compreensiva, básico para a realização das duas partes da prova.

Afirma também que o que os resultados do desempenho na Redação do ENEM 2001 parecem evidenciar que o domínio precário da leitura compreensiva foi o fator determinante do desempenho, pois apenas o domínio da competência linguística, embora muito importante, não garante, por si só, o domínio de outras competências do autor de um texto.

A parte objetiva da prova foi elaborada a partir de situações-problema que procuraram representar situações do cotidiano e requeriam o domínio de leitura compreensiva, uma vez que os principais elementos implicados na solução dos problemas estão enunciados no texto expositivo.

Para o INEP, o aumento significativo da abrangência do ENEM em 2001 foi basicamente determinado pela concessão de gratuidade à grande maioria (82,8%) dos participantes, muito embora seja significativo o aumento do número de instituições de ensino superior que passaram a usar os resultados em seus processos seletivos.

Do total de participantes, 50% declararam ter feito o ENEM para obter pontos para o vestibular. Podemos inferir que o ENEM está associado a uma diminuição da autoexclusão tradicional dos alunos da escola pública motivada por baixa autoestima e, também, que o objetivo primeiro do ENEM começa a ser compreendido, introduzindo na vida dos jovens brasileiros o uso de um instrumento que serve de referência para autoavaliação.

Os resultados de 2001, porém, evidenciaram que a maioria dos participantes ainda não desenvolveu a estrutura fundamental para interagir de forma autônoma com o mundo que o cerca, que é a leitura compreensiva, base de toda nossa comunicação e expressão.

Mais uma vez, o resultado não foi o esperado para os organizadores. Naquele ano, voltamos a ter a maioria dos examinados oriundos de escolas de Ensino Médio da rede pública. O INEP verificou que existe uma falta de comprometimento do examinado para com o ENEM, haja vista que 50% estavam fazendo o exame com o intuito de obter pontos para ingresso no ensino superior. Do mais, verificou que o desempenho precário se deve à falta de domínio de leitura, e que a baixa autoestima do examinado não ajudou na melhora dos índices. Parece que o INEP ainda não percebeu até o momento é a necessidade de se melhorar a estrutura da educação básica.

Segundo o Relatório, novamente, em 2002, a ausência do domínio de leitura compreensiva parece ser a causa principal de situar-se o desempenho entre insuficiente e regular para a maioria dos participantes.

Além da análise específica do desempenho dos participantes em cada item da parte objetiva da prova, merecem ser destacados aspectos incongruentes nos desempenhos demonstrados, vinculados principalmente à leitura superficial e fragmentada das situações-problema e à ausência dos conceitos estruturais das várias ciências.

Consta no Relatório que os resultados evidenciam que, entre os múltiplos desafios apresentados para a escola brasileira, o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como o mais valorizado e exigido pela sociedade. O acesso à leitura é o único meio de alcance da

democracia e da autonomia individual que permite compreender “porque as coisas são como são”. Só o domínio da leitura permite ir além do que é evidente, possibilitando a descoberta das relações por trás das circunstâncias e situações.

Continuamos na mesma situação que o ano anterior, a dificuldade com a leitura e competência e habilidade para resolver os problemas apresentados no dia a dia.

O Relatório de 2003 que, numa primeira aproximação dos números da sexta edição do exame, nos permite chegar a algumas, provisórias, certezas:

Sendo um exame de caráter voluntário, e com o acento da inclusão social, ao se financiar integralmente a inscrição dos alunos provenientes da rede pública, o Enem com quase 1,9 milhões de inscrições consolidou-se, seja ao nível do seu público alvo – o concluinte do ensino médio, seja no âmbito do sistema escolar.

Concebido, como foi, um exame de caráter autoavaliativo, que busca no seu resultado fornecer as congruências e as capacidades dos jovens frente aos desafios da vida adulta, nesse aspecto é novamente o Enem vitorioso.

Ao analisar as médias das competências dos candidatos na redação verificamos que o pior desempenho ocorreu na competência V: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos”.

Continua o Relatório a dizer que esses poucos números, dentre muitos outros, já nos garantem algumas conclusões:

O Exame Nacional de Ensino Médio se consolida, seja como instrumento de autoavaliação e valorização do final do ensino médio, seja como instrumento desviado de sua função original, mas reconhecido pela sociedade e incorporado ao sistema de ingressos no ensino superior.

Naquele ano, o Relatório apresentado nos mostra alguns pontos interessantes como: alega que após o resultado de 2003 pode-se chegar a provisórias certezas, uma vez que o caráter do exame é voluntário e busca a inclusão social, e o governo resolveu financiar integralmente a inscrição dos alunos oriundos da rede pública. Não resta dúvida de que tal política beneficiou um grande número de estudantes que ficavam impedidos de participar por não ter condições de arcar com a inscrição. O resultado desta política foi o aumento substancial de inscritos.

Afirma, ainda, que a concepção do exame é o caráter de ser autoavaliativo, e neste aspecto o ENEM está sendo vitorioso ao mostrar ao examinado suas reais condições para os desafios da vida adulta. Porém, os resultados ainda deixam a desejar, não atingindo o objetivo de ter a maiorias das notas na faixa de regular/bom, devido à precariedade do Ensino Médio oferecido pela maioria das escolas públicas.

No Relatório de 2004, encontramos que, dentre os motivos alegados para realizarem o ENEM, os mais apontados foram testar conhecimentos e capacidade de raciocínio (44,68%) e entrar na faculdade (42,73%).

A média dos participantes na parte objetiva foi de 45,58. A maioria dos candidatos (53,24%) teve desempenho na faixa de “**regular a bom**”, ou seja, com mais de 40% de acertos. A média das cinco competências foi inferior a 50,00. Os participantes alcançaram resultados mais altos nas Competências I (dominar linguagem) e V (elaborar propostas) com médias 47,70 e 47,69, respectivamente. Em seguida, vieram as Competências II (compreender fenômenos), III (enfrentar situações-problema) e IV (construir argumentações), respectivamente, com as seguintes médias: 45,44; 44,90; 43,89. Ainda na parte objetiva, os melhores desempenhos referem-se às Habilidades 12, 18, 16, 14 e 6 (com mais de 70% dos participantes com três acertos) e os piores desempenhos (mais de 40% dos participantes sem nenhum acerto) referem-se às Habilidades 15 e 1.

Na parte objetiva da prova, o participante foi avaliado enquanto leitor do mundo, uma vez que as situações-problema que lhe foram apresentadas pressupunham interdisciplinaridade e foram estruturadas por interlocutores – os elaboradores das questões.

Mais um ano de ENEM e os resultados se mantêm, sem perspectivas para a melhoria dos índices, mas sendo forma de ingresso nas faculdades.

Entre os motivos alegados para participarem do ENEM de 2005, os mais citados no Relatório foram entrar na faculdade (67,1%) e testar conhecimentos e capacidade de raciocínio (21,4%).

A média dos participantes na parte objetiva foi 39,4. A maioria dos candidatos (60,2%) teve desempenho na faixa de “**insuficiente a regular**”, ou seja, com menos de 40% de acertos. Os participantes alcançaram resultados mais altos nas Competências I (dominar linguagem) e IV (construir argumentações), com médias 42,4 e 39,8, respectivamente. Em seguida, vieram as Competências V (elaborar propostas), II (compreender fenômenos) e III (enfrentar situações-problema), respectivamente, com as seguintes médias: 39,2; 38,4 e 36,8. Ainda na parte objetiva, os melhores desempenhos referem-se às Habilidades 6, 16, 2 e 9 (com 3 acertos) e os piores desempenhos (sem nenhum acerto) referem-se às Habilidades 14, 15 e 10.

Na Redação, a média foi de 56, sendo que a média mais alta (64,3) foi observada na Competência I (demonstrar domínio da norma culta da língua escrita). Em seguida vieram as Competências II (compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo), IV (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação), III (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) e V (elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos) com, respectivamente, 57,4; 55,9; 55,0 e 47,3.

Naquele ano, tivemos a implantação de mais uma política pública na área educacional, da qual o ENEM se tornou parte principal, o PROUNI. Desta forma, os resultados nos mostram que, diferentemente do esperado, a maioria participou do ENEM com o intuito de concorrer a uma vaga no ensino superior, e somente uma minoria se utilizou do exame para verificar suas reais condições após o término do Ensino Médio. As médias continuam na faixa de insuficiente/regular, não tendo ocorrido melhoras nas condições de ensino.

No ano de 2006, o Relatório continuava a apontar que, dentre os motivos alegados para realizarem o ENEM, os mais citados foram entrar na faculdade (71,4%) e testar conhecimentos e capacidade de raciocínio (17,9%).

A média dos participantes na parte objetiva foi 36,9. A maioria (67,3%) teve desempenho na faixa de “**insuficiente a regular**”, ou seja, com menos de 40% de acertos. Os participantes alcançaram resultados mais altos nas Competências V (elaborar propostas) e IV (construir argumentações) com médias 37,7 e 37, respectivamente. Em seguida, vieram as Competências II (compreender fenômenos), III (enfrentar situações problema) e I (dominar linguagem), respectivamente. Ainda na parte objetiva, os melhores desempenhos referem-se às habilidades 5, 16, 19 e 21 (com três acertos) e os piores desempenhos (sem nenhum acerto) referem-se às Habilidades 17 e 14.

Na redação, a média foi de 52,1, sendo que a média mais alta (58) foi observada na Competência I (demonstrar domínio da norma culta da língua escrita). Em seguida vieram as Competências II (compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo), III (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para e

construção da argumentação), IV (demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação) e V (elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos).

Com a instituição do PROUNI e a experiência do ano anterior, em 2006 ficou mais evidente que o ENEM estava sendo utilizado como forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Naquele ano, tivemos 71% dos examinados interessados em entrar na universidade contra 18% interessados em medir seus conhecimentos. As médias continuam na faixa de insuficiente/regular, e as condições de leitura, utilizadas para a redação, ainda em patamar abaixo do esperado.

Acredito que o resultado daquele ano tenha levado os organizadores do ENEM a pensarem nele como forma de ingresso no ensino superior nas instituições públicas, principalmente nas federais.

Por fim, em 2007 o Relatório nos apresenta que, indagados sobre o motivo de fazer o ENEM, mais de 70% dos participantes responderam: “para entrar na faculdade/conseguir pontos para o vestibular”.

Os participantes da décima edição do ENEM obtiveram média de 51,52 na parte objetiva e de 55,99 na redação.

Observando os resultados segundo o tipo de escola, constata-se uma média mais baixa no grupo dos que estudaram somente em escola pública (49,20 na parte objetiva e 55,26 na redação) do que no grupo dos que estudaram somente em escola particular (68,04 na parte objetiva e 62,26 na redação).

Na parte objetiva da prova, a faixa de desempenho **insuficiente a regular** representou 28,19%; de **regular a bom**, 57,32%; e, de **bom a excelente**, 14,49% dos participantes.

Na análise da parte objetiva da prova e dos itens, os participantes foram separados em três grupos de desempenho: grupo superior, constituído pelos 27% de presentes cujos desempenhos foram mais elevados; grupo intermediário, composto pelos 46% dos presentes que não estão no grupo superior ou no inferior; e grupo inferior, formado pelos 27% de presentes com os desempenhos mais baixos. O grupo inferior de desempenho teve notas entre 0 e 39,68, enquanto, no grupo superior, as notas variaram entre 61,90 e 100,00. A média em

cada uma das cinco competências foi sempre superior a 50, à exceção da competência III (49,47).

Na redação, a média foi de 55,99. A média mais alta (63,15) foi observada na Competência I. Em seguida, vieram as Competências II, III, IV e V com, respectivamente, 60,31; 54,86; 53,25 e 48,40.

Obtiveram nota máxima (100) 1.150 (0,04% dos participantes); o percentual de redações com nota zero foi de 0,68%. O desempenho da grande maioria dos alunos (72,81%) na nota geral da redação situou-se na faixa de “**regular a bom**”.

Mais uma vez, podemos afirmar que nada mudou em comparação ao ano anterior, tanto na procura do exame como forma de ingresso na universidade quanto nas médias, que continuaram na faixa de insuficiente/regular.

Traduzindo o aproveitamento dos examinados através da média obtida na prova objetiva e na redação em tabelas e gráficos temos:

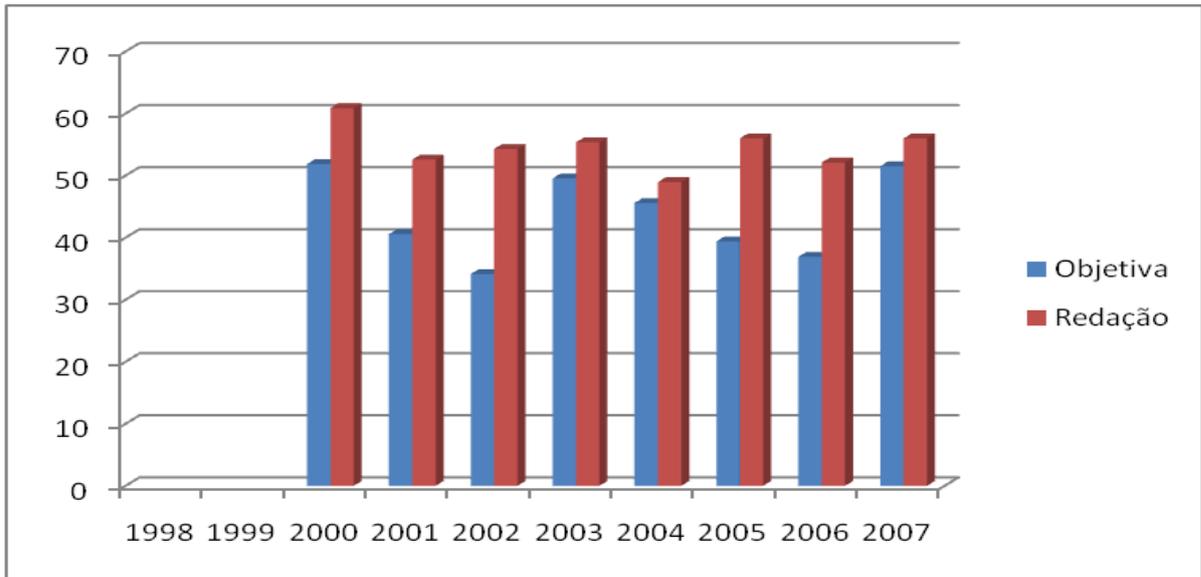
Tabela 4 – Comparativo ano a ano entre as médias da prova objetiva e da redação

Ano	Objetiva	Redação
1998	*	*
1999	*	*
2000	51,85	60,87
2001	40,56	52,58
2002	34,13	54,31
2003	49,55	55,36
2004	45,58	48,95
2005	39,40	56,00
2006	36,90	52,10
2007	51,52	55,99

MEC/INEP: Relatório Final/Relatório Pedagógico de 1998 a 2007

*Não foi divulgado, nestes anos, a média das provas.

Gráfico 4 – Referente à Tabela 4.



Neste gráfico, podemos verificar que os examinados tiveram melhores notas em redação, embora a média esteja baixa, tendo em vista que a maior média em redação foi no ano de 2000 (60,87). Quanto à prova objetiva, a maior média também foi no ano de 2000 (51,85). Necessário se faz lembrar que, nos anos de 1999 e 2000, a maioria dos examinados cursaram escolas privadas, e a renda familiar era superior a 5 salários mínimos.

Deduz-se que, pelas médias apresentadas, os examinados não conseguiram atender à matriz das competências determinadas pelo ENEM.

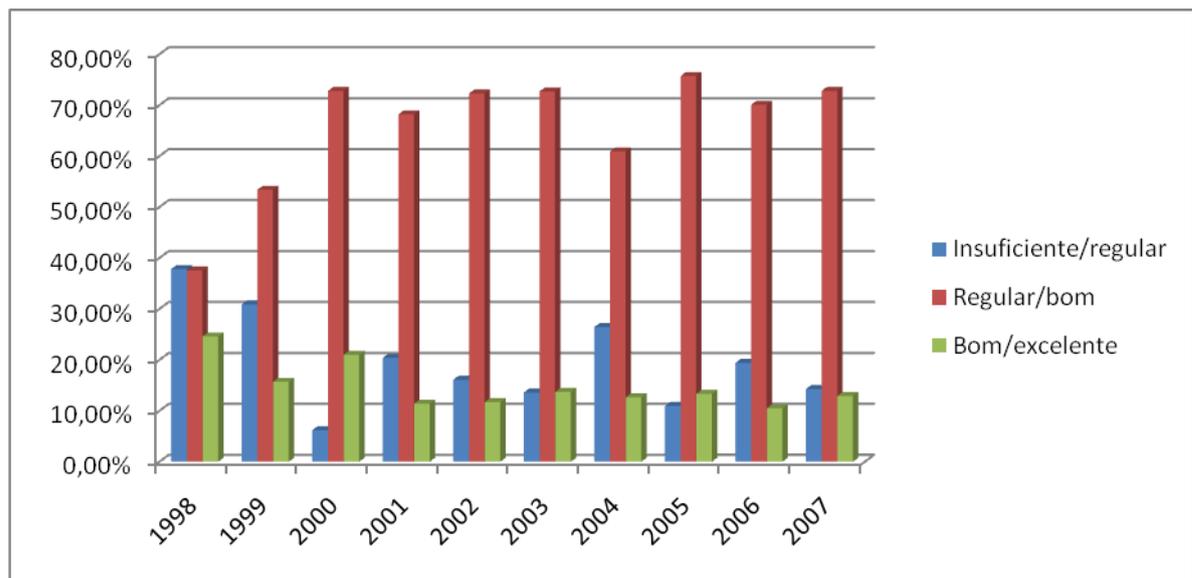
Na próxima tabela/gráfico, apresentamos ano a ano as faixas verificadas pelas médias dos examinados na prova de redação. Pode-se verificar que, embora tenha dificuldades na parte de interpretação e leitura, a maioria ficou na faixa de regular/bom, embora os índices da faixa de insuficiente/regular estejam altas.

Tabela 5 – Faixa das médias da nota de Redação

Ano	Insuficiente/regular	Regular/bom	Bom/excelente
1998	37,84%	37,56%	24,60%
1999	30,90%	53,40%	15,70%
2000	6,20%	72,80%	21,00%
2001	20,40%	68,20%	11,40%
2002	16,10%	72,30%	11,70%
2003	13,60%	72,70%	13,70%
2004	26,44%	60,92%	12,64%
2005	10,94%	75,72%	13,34%
2006	19,42%	70,08%	10,50%
2007	14,28%	72,81%	12,91%

MEC/INEP: Relatório Final/Relatório Pedagógico de 1998 a 2007

Gráfico 5 – Referente à Tabela 5



Na classificação apresentada pelo ENEM, temos que a faixa de nota para insuficiente/regular é de 0 (zero) a 40 (quarenta); de regular/bom é de 40 (quarenta) a 70 (setenta), e a de bom/excelente é de 70 (setenta) a 100 (cem).

Os resultados da prova de redação nos mostram que, embora a média esteja na faixa de regular/bom, transformado em números observamos que as notas estão muito baixas.

Quanto à prova objetiva, de conhecimentos gerais, verifica-se que os percentuais estão muito abaixo do que foi apurado na prova de redação, o que afirma o gráfico comparativo das médias, apresentado abaixo.

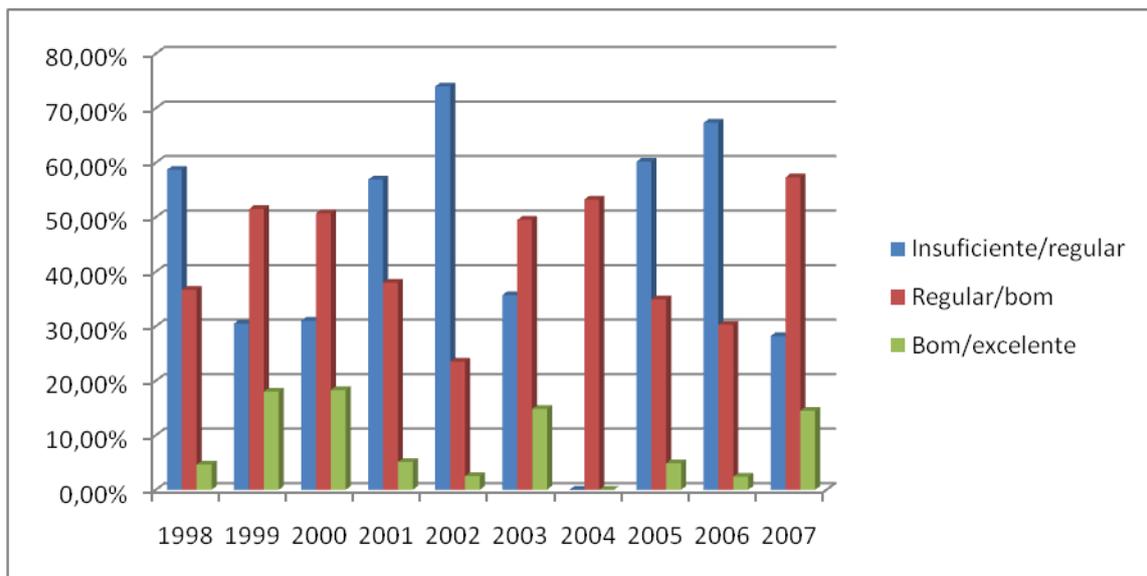
Tabela 6 - Faixa das médias da nota da Prova Objetiva

Ano	Insuficiente/regular	Regular/bom	Bom/excelente
1998	58,70%	36,68%	4,62%
1999	30,50%	51,50%	18,00%
2000	31,00%	50,70%	18,30%
2001	56,90%	38,00%	5,10%
2002	74,00%	23,50%	2,50%
2003	35,70%	49,50%	14,80%
2004	*	53,24%	*
2005	60,19%	34,94%	4,87%
2006	67,32%	30,27%	2,41%
2007	28,19%	57,32%	14,49%

MEC/INEP: Relatório Final/Relatório Pedagógico de 1998 a 2007

*Não divulgado

Gráfico 6 – Referente à Tabela 6



Os percentuais encontrados variam entre o insuficiente/regular e o regular/bom, enquanto o bom/excelente está muito baixo, ou seja, pouquíssimos examinados conseguiram ficar na faixa de nota entre 70 e 100, sendo que as melhores percentagens desta faixa estão nos anos de 1999 e 2000, quando a maioria, como já foi dito anteriormente, era oriunda de escolas particulares e de classe socioeconômica mais alta, e cujos pais possuíam nível superior.

Pelo estudo já realizado, infere-se que os examinados têm muitas dificuldades em atender às competências e habilidades exigidas nos exames, aliados a terem cursado escolas públicas e à faixa socioeconômica estar em menos de 5 salários mínimos.

Os dados apresentados me ajudaram a entender o aproveitamento pelo inscritos no exame, e podemos ver que as médias ficaram abaixo do esperado pelos próprios organizadores do ENEM.

Uma vez que o conjunto de fatores, como tipo de escola cursada, renda familiar e escolaridade dos pais, pode influenciar no aprendizado, haja vista as dificuldades oriundas destes fatores, é de se esperar que o aproveitamento não seja dos melhores. Da mesma forma, como nenhuma política pública foi efetivada para a melhoria das condições de ensino/aprendizagem no Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas, os resultados não poderiam ter sido outros.

É de se entender que, na realidade, todos os que participaram do ENEM a partir do ano que as IES começaram a aceitar o ENEM como forma de admissão tinha como propósito obter uma condição que os levassem a ingressar no ensino superior, e não de apenas verificar as condições de sua aprendizagem, como se pode ver nos Relatórios a partir de 2005.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi o ENEM como política pública de avaliação, tendo o escopo de verificar se os resultados da avaliação do Ensino Médio estão atingindo seu objetivo, que a meu ver é a busca da melhora da educação.

Ao chegar ao final, encontro outra modificação substancial, referenciada pela alteração do exame, tornando-o agora o Novo ENEM, que, além das concepções básicas iniciais, adotou mais uma, o Sistema de Seleção Unificado.

Para atender à minha pesquisa quanto ao objeto apresentado, formulei as seguintes questões:

O ENEM é, realmente, uma política pública?

Qual a validade do ENEM como avaliação do Ensino Médio?

Desta forma, o objetivo geral a ser alcançado foi o de analisar a importância do ENEM sob dois prismas: – como uma política pública; e - como forma de avaliação do Ensino Médio; sendo o objetivo específico o de determinar se o ENEM é, realmente, uma política pública e atinge seu objetivo.

O plano da dissertação ficou dividido em quatro capítulos, sendo que, no 1º capítulo, estudei o Estado como Estado-avaliador e as Políticas Públicas, com sua divisão em políticas de Estado e de governo, com definições e conceitos para políticas públicas. Necessário se fez, ainda, um estudo sobre avaliação.

Inicialmente, foi importante este estudo, no qual busquei entender a função do Estado como responsável pela avaliação da oferta da educação. Através do estudo feito, posso concluir que, além dos preceitos constitucionais e infraconstitucionais, o Estado brasileiro é um Estado-avaliador.

Após este entendimento, precisei compreender o conceito/definição de políticas públicas, o que a princípio se tornou difícil, haja vista determinar sobre qual ângulo estamos vendo a política pública.

Política é a arte ou ciência de governar ou série de medidas para a obtenção de um fim ou conjunto de princípios ou opiniões políticas. Desta forma, a política não está relacionada diretamente ao Estado, podendo ser exercida pelo particular.

Quanto ao que diz respeito ao público e privado, temos que, pela etimologia da palavra, público vem do latim *publ/cus, a, um* – concernente ao público, do público, que é de interesse, utilizada do público, que é propriedade pública, ou seja, relativo ou pertencente a um povo, a uma coletividade.

Quanto ao que é privado, temos pela etimologia que a palavra vem do latim *privāus, a, um* - pertencente a cada indivíduo; particular, próprio, individual.

Existe, assim, uma diferença do que é público para o que é do Estado ou estatal. Como exemplo, temos a universidade pública, que é mais uma universidade estatal do que pública, na acepção da palavra, pois não dá acesso a todos, somente àqueles que conseguem aprovação em seu vestibular. Ela é pública no sentido de não cobrar pelos estudos. Da mesma forma que uma universidade particular dá acesso ao público, desde que seja aprovado no vestibular e pague as mensalidades cobradas.

Diante disto, podemos ter políticas públicas oferecidas pelo Estado ou oferecidas pelo particular. Como exemplo, podemos citar uma IES privada que presta serviços à comunidade. Ela está atuando como uma provedora de políticas públicas.

A conclusão a que chego é que políticas públicas são um instrumento, tanto do Estado quanto do particular, oferecidas para incrementar políticas em prol de uma sociedade.

Quanto às políticas públicas, podem ser de Estado, quando determinadas pela própria Constituição, ou de Governo, quando propostas pelas promessas do governo e do partido a que pertencem, fazendo parte de seu plano de governo.

Diante da pesquisa feita, posso concluir que o ENEM é uma política pública de Estado, uma vez que é determinado pela Constituição o dever do Estado de avaliar. Ele foi criado no governo Fernando Henrique, e perdura até nossos dias, com algumas alterações em seus objetivos, mas sem mudanças em sua concepção e estrutura, a não ser a partir de 2009, quando, como vimos, tornou-se também um sistema de seleção unificado.

A princípio, o ENEM era tecnicista, ou seja, baseado exclusivamente na técnica, não possuindo fundamento teórico para fins de realização do procedimento. A pedagogia tecnicista surgiu após a LDB de 1971, no regime militar. O professor era visto como um direcionador da aprendizagem, transmissor de conhecimentos, pelo fato de considerar o aluno um sujeito passivo que sofre as influências do meio externo. A ênfase era nas aulas expositivas, no ensino dos conteúdos, na memorização, na avaliação quantitativa.

Com a LDB 9394/96, passou-se a dar o enfoque cognitivista e histórico-cultural, no qual se baseia o ENEM, onde o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, deslocando a ênfase nos conteúdos para a resolução de problemas, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades em vez do desempenho, assumindo a avaliação um caráter mais qualitativo, para fins de diagnóstico, do que classificatório propriamente dito.

O ENEM é um instrumento de avaliação verificador do desempenho dos alunos concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio, encerrando o ciclo da Educação Básica. É o que se chama de autoavaliação do concluinte ou egresso.

Será que o ENEM, como política pública, teria somente esta função – a de permitir a autoavaliação do concluinte ou egresso do Ensino Médio? Se a resposta for positiva, qual o sentido de o Estado oferecer uma política pública que irá atingir um número pequeno de cidadãos, e que não irá trazer nenhum benefício? Eu acredito que não, pois, implicitamente, na origem do ENEM, encontramos a possibilidade de o Governo verificar e acompanhar a qualidade da nossa educação e buscar formas de melhorá-la, o que até a presente data não foi feito.

Mas um ponto me chama a atenção: o ENEM é considerado um exame que permite ao aluno diagnosticar o seu processo de aprendizagem no Ensino Médio, se ele foi satisfatório. E se concluir, através de sua nota, que não foi satisfatório? O que o examinado poderá fazer, tendo em vista que já terminou o ciclo básico e, se der continuidade aos seus estudos, poderá ter dificuldades no Ensino Superior?

No mais, a educação está afeta às políticas sociais, ou seja, às políticas públicas sociais, buscando oferecer à população condições de atingir a igualdade e a cidadania, o que

só irá ocorrer se o Estado propuser políticas públicas para a melhoria do ensino, senão ela continuará elitista, atingindo somente a parte da sociedade que puder pagar bons colégios.

Para entender melhor o ENEM, já que este se direciona diretamente ao Ensino Médio, passei a estudá-lo em conjunto com sua avaliação, incluindo a validade de se avaliar, a sua reforma, e as competências e habilidades, de acordo com o Documento Básico.

Um dos pontos interessantes neste estudo foi a discordância sobre a finalidade do Ensino Médio e sua identidade. Ele deve realmente ser voltado para uma preparação geral do educando, ou deve estar voltado para o mundo do trabalho? E qual sua real identidade?

Pelos estudos feitos, deparei que, atualmente, o Ensino Médio apenas proporciona ao jovem uma educação formal e generalista. Como dizer que ele está preparando o educando para o mundo do trabalho e para a cidadania?

Embora já tenham ocorrido várias reformas no Ensino Médio, na realidade nada mudou. A cada ano, principalmente o oferecido pela rede estadual, ficou mais enfraquecido e distante das necessidades e objetivos propostos pela própria LDB de 1996.

A utilização de um ensino que dá ênfase às disciplinas de modo estanque, ou seja, estudarmos separadamente cada uma delas, não permite que o aluno alcance um conhecimento mais abrangente, que lhe prepare para o mundo do trabalho e permita que continue seus estudos.

Hoje, é de suma importância se analisar as competências e habilidades necessárias para o mundo moderno, mas sem esquecermos de oferecer um conhecimento mais amplo e de respeitarmos a autonomia, tanto do aluno quanto do professor.

Na realidade, o Ensino Médio não está satisfazendo às necessidades hodiernas, nem no que tange a preparação para o mercado de trabalho, face a falta de oferecimento de cursos técnicos de qualidade, nem para a continuidade de seus estudos, quer pelo motivo de algumas instituições superiores ainda se basearem num ensino tecnicista, promovendo vestibulares excludentes, quer pela falta de conhecimentos necessários, adquiridos durante os três anos de estudos no Ensino Médio.

Um dos princípios do ENEM é proporcionar ao examinado um diagnóstico de como foi o seu Ensino Médio, permitindo a ele optar pela continuidade de seus estudos ciente de suas necessidades.

Mas quem está interessado em cursar o Ensino Médio?

A cada dia, os jovens provenientes de famílias de classe socioeconômica média ou baixa têm mais necessidade de ingressar no mercado de trabalho, seja para ajudar na renda familiar, seja para iniciar sua vida, sozinho ou através do casamento, seja para ter uma condição de ser um consumidor.

Desta forma, ao terminar o Ensino Fundamental, estes jovens buscam uma colocação no mercado de trabalho, e adiam a necessidade de cursar o Ensino Médio.

Podemos verificar as causas que os levam a esta decisão. Primeiro, por não oferecer o Ensino Médio uma condição de que, ao terminar seus estudos, terão oportunidade de entrar no mercado de trabalho, a não ser que cursem o Ensino Profissionalizante, embora também tenhamos o problema relacionado ao mercado de trabalho, que atualmente não oferece tantos postos de emprego.

Segundo, há a dúvida sobre, se após cursar o Ensino Médio, conseguirá ingressar no Ensino Superior e concluí-lo. Muitos alegam que as políticas públicas que permitem a estes jovens ingressar nas universidades, quer através do ProUni, quer através do sistema de cotas, já trazem um grande alento. Eu discordo, pois, mesmo sendo gratuito o ensino, ainda restam as despesas para cursar, como livros, material de estudos e equipamentos, além das despesas de transporte e manutenção na universidade. Lembro que muitos cursos praticamente impedem o aluno de trabalhar durante o período de aulas, e, naqueles que permitem, temos o problema do cansaço, do desânimo de ter de ir para a faculdade após um dia exaustivo de trabalho, além do próprio problema do horário.

Exemplifico o primeiro caso com uma aluna de classe média baixa que conseguiu entrar para uma universidade pública através do sistema de cotas para cursar medicina. O pai era motorista de ônibus e a mãe lavadeira, e ela tinha irmãos. No primeiro dia de aula, na disciplina de anatomia, recebeu a determinação de que, a partir da segunda aula, em laboratório, deveria vir vestida de branco e com jaleco, e teria que adquirir três livros, cujo preço médio era de R\$3.000,00.

No segundo caso, o exemplo vem do dia a dia na universidade, onde o horário de aulas se inicia às 18 horas, mas a maioria dos alunos sai do trabalho no mesmo horário, sempre chegando atrasados para a primeira aula, além de terem necessidade de sair antes do final das aulas, face às dificuldades com transporte.

Já os jovens de classe socioeconômica alta e parte dos jovens da classe socioeconômica média, ao terminarem o Ensino Fundamental, ingressam no Ensino Médio apenas como etapa de preparação para o ingresso em uma IES, principalmente nas públicas. Estes não têm urgência de ingressar no mercado de trabalho.

Enquanto o Estado não tiver condições de receber todos os estudantes do Ensino Médio que pretendem dar continuidade a seus estudos na universidade, a avaliação continua sendo o marco divisório entre o Ensino Médio e a universidade. Somente aqueles que obtiverem o melhor resultado poderão ingressar no Ensino Superior.

Quanto à avaliação, não resta dúvida de que faz parte do cotidiano educacional, e se torna necessária à medida que, através dela, podemos corrigir o aprendizado e a qualidade da educação.

O processo de avaliação formalizado pelo ENEM considera as competências e habilidades do educando, conforme o Documento Básico do ENEM. Ao estudar o assunto, verifiquei que existe uma divergência entre as competências e habilidades propostas pelo Documento Básico e as utilizadas na maioria das escolas do Ensino Médio, sendo que estas se voltam às disciplinas estanques, com competências e habilidades ligadas ao aprendizado da Língua Portuguesa, Matemáticas, Física, Química e Biologia separadamente, enquanto as competências e habilidade pretendidas pelo ENEM estão interligadas através da interdisciplinalidade, embora os PCNEM organizem os currículos abrangendo três áreas, a das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e a das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O que na realidade se pretende dos jovens egressos do Ensino Médio? Uma educação voltada para o conhecimento, ou uma educação que os leve a resolver problemas concretos e compreender diferentes fenômenos sob diferentes pontos de vista?

No meu entender, não resta dúvida que o educando deve ter um conhecimento geral, sem que nos esqueçamos da necessidade de estar integrado ao mundo moderno e ao trabalho.

No desenvolvimento da dissertação, passei a estudar o próprio ENEM, perpassando pelas suas concepções e fundamentos até o ano de 2008, o modelo de avaliação utilizado, e a avaliação do desempenho dos examinados, terminado com o novo ENEM, e acrescentando alguns fatores relevantes ao ENEM a partir de 2008.

Como disse anteriormente, o material produzido pelos estudiosos no assunto é quase nenhum. Reparei que existe pouco interesse em se falar sobre o ENEM, e mesmo sobre o Ensino Médio. Encontramos literatura no tocante à avaliação, à avaliação institucional (principalmente quanto ao SAEB e ao SINAES), e ao Ensino Básico. Desta forma, foram estudados, principalmente, os documentos oficiais colocados à disposição pelo MEC/INEP.

O ENEM surgiu como avaliação do Ensino Médio em 1998 e perdura até hoje. A partir de 2009, porém, passou a ter outras funções. Seu objetivo inicial, explícito, era o de conferir ao cidadão parâmetros para a autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de Ensino Médio; fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à Educação Superior; e constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. Implicitamente, encontramos a possibilidade de servir de parâmetro para políticas públicas de melhoria do Ensino Médio.

Analisando criticamente os objetivos, continuo a perguntar, embora confira ao jovem um parâmetro de autoavaliação, se ele através do resultado verificar que não foi bem sucedido, qual a solução que poderá ser dada? Quanto ao segundo objetivo, qual seria esta referência? Será que ela atende realmente às necessidades educacionais do jovem brasileiro? Será que atende às diversidades de nosso país, principalmente devido às nossas dimensões continentais? O terceiro e o quarto, a meu ver são objetivos de uma política pública, pois permitem que o ENEM seja utilizado para o ingresso em instituições de ensino superior ou em cursos profissionalizantes pós-médio.

Lembro que, no início de 2009, tivemos a reformulação do ENEM, passando a ser chamado de Novo ENEM, onde os objetivos básicos são os de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Porém, continua a ser um exame voluntário, permitido aos concluintes e egressos do Ensino Médio.

Anteriormente, várias IES passaram a se utilizar dos pontos obtidos pelo examinado como forma de ingresso em seus cursos superiores, além da possibilidade de ingresso na universidade através do ProUni. A partir de 2009, com as mudanças propostas, teremos uma participação mais significativa das instituições públicas federais.

Continuando minha pesquisa através das informações dos documentos, observei que o ENEM buscou modelos e processos avaliativos diferentes dos tradicionais, levando em consideração as tendências internacionais, onde se dá maior importância à formação geral na Educação Básica.

Para concluir o estudo, relatei sobre o modelo avaliativo utilizado pelo ENEM, e o que se espera como desempenho do examinado.

Qual a validade do ENEM como avaliação do Ensino Médio? Posso afirmar que, até o ano de 2008, o ENEM só estava servindo para que o examinado tivesse um diagnóstico de como foi seu Ensino Médio e como possibilidade de ingresso no Ensino Superior, principalmente em rede privada.

Nenhuma política foi feita no sentido de se melhorar a Educação Básica, nada foi proposto para adequar as competências e habilidades exigidas ao currículo do Ensino Médio.

Na realidade, a meu ver, passou-se a ranquear as escolas, mostrando quais foram as melhores de acordo com a média obtida pelos seus alunos. Não resta dúvida de que poderíamos dizer que é válida esta ação, uma vez que permite aos pais escolher as melhores escolas para seus filhos estudarem, mas não é bem assim, pois muitas famílias não teriam condições de matricular seus filhos nestes estabelecimentos.

Alguns pontos foram positivos com o ENEM. Dentre eles, destaco a preocupação de muitas escolas do Ensino Médio em melhorar a oferta de um ensino de qualidade, objetivando que seus alunos pudessem obter médias altas no exame. Outro ponto foi o retorno a um sistema de ensino, não utilizado por todos os estabelecimentos, no qual a importância maior é dada a um estudo interdisciplinar, e não fragmentado, dando ao estudante uma visão mais abrangente.

Mas o ponto mais importante foi a transformação do ENEM em Novo ENEM. Manteve seu objetivo principal, que é permitir ao examinado um diagnóstico de seu

aproveitamento no Ensino Médio, e o caráter voluntário das inscrições, mas passou a permitir que a avaliação sirva como forma de ingresso no Ensino Superior de muitas universidades públicas federais, estaduais e municipais, passando a ter a opção do Sistema de Seleção Unificado.

A primeira aplicação do Sistema de Seleção Unificado teve a adesão de 22 das 55 universidades públicas federais do Brasil, como forma de vestibular único ou como forma parcial em seleção para ingresso. Ocorre que, dois dias antes da realização das provas, que seriam realizadas no sábado e domingo, houve o vazamento da prova a ser aplicada, ocasionando a suspensão do exame e seu adiamento. Tal fato levou muitas universidades a desistirem do aproveitamento do resultado para não prejudicar seu calendário, o que por sua vez fez com que a abstenção fosse a maior desde sua implantação, 37,7% dos inscritos, de um total segundo o INEP, de 4,1 milhões. Soma-se a isso o fator da reclamação sobre a prova ter sido muito cansativa e ter questões anuladas.

É importante frisar que, hoje, o ENEM é considerado um avanço em termos de avaliação, haja vista que se embasa no princípio da reflexão sobre os assuntos nela abordados, não sendo apenas uma “decoreba”.

A nova proposta do ENEM é a de avaliar no que diz respeito à educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, tornando o momento da avaliação um momento de aprendizagem sem culpa, direcionando o educando ao desenvolvimento baseado na pluralidade integrada entre as disciplinas estudadas como um todo, e não de forma fragmentada.

Uma consequência muito importante é a proposta de uma nova reforma curricular para o Ensino Médio, que está sendo chamado de Ensino Médio Inovador, esta sim uma proposta de política pública para a melhoria do Ensino Médio consequência da aplicação do ENEM.

O Conselho Nacional de Educação já aprovou a mudança da estrutura do Ensino Médio, sendo que as novas diretrizes preveem a ampliação da carga horária para 3.000 horas por ano, no lugar das 2.400 horas, e o currículo será organizado em torno de quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sendo que 205 horas-aulas serão dedicadas a disciplinas escolhidas pelo aluno.

As mudanças iniciais propostas acima a princípio não valerão para todos, somente cerca de 100 escolas em todo o país deverão ser beneficiadas com os novos projetos e recursos para implantá-los.

Em conformidade com a legislação, é atribuição do Estado organizar e oferecer o Ensino Médio, mas é o Conselho Nacional de Educação que, nacionalmente, define o currículo mínimo e as diretrizes nacionais, apresentando o que um educando precisa saber após os três anos de Ensino Médio.

O que o MEC pretende é tirar da inércia o modelo atual de educação, dividido em disciplinas rígidas e com decoreba e pouca prática, tornando este ensino mais interessante e prazeroso para os jovens. Embora a interdisciplinaridade e a contextualização já estejam previstas como princípios do Ensino Médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, como podemos ler no artigo 6º:

Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

Encontramos, ainda, outro ponto interessante a ser visto, que demonstra que na realidade o Ensino Médio Inovador, não é tão inovador assim, uma vez que coloca em ação as diretrizes de 1998.

O artigo 8º da diretriz de 1998 diz que “Na observância da Interdisciplinaridade, as escolas terão presente que:” Seguem cinco incisos que falam da interdisciplinaridade, podendo ser destacado que ela, nas suas variadas formas, partirá de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Que o ensino deve ir além da descrição e procurar construir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir. Que as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimento que representam. A aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo. Por fim, encontramos que a característica do ensino escolar, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a construção de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Em suma, e respondendo às perguntas formuladas como objetivo desta dissertação, assevero que o ENEM é uma política pública, porém não atingiu todos os objetivos esperados,

principalmente no tocante à melhoria do Ensino Médio. Podemos esperar que, agora, com a transformação do ENEM em Novo ENEM e com a proposta de reforma do Ensino Médio – Ensino Médio Inovador – possamos verificar que ele atingiu todos os seus objetivos (da melhoria do Ensino Médio).

Quanto aos problemas da melhoria do Ensino Médio, mesmo com a aplicação do ENEM e considerando-o uma política pública, trago dados extraídos de uma série de reportagens feitas pelo jornal O Globo do Rio de Janeiro, no período de 27/12/2009 a 31/12/2009, sobre “Vida de Estudante”, que coletou dados de diversos órgãos, corroborando com a conclusão de que não tivemos melhoria no Ensino Médio:

- Síntese de Indicadores Sociais do IBGE nos informa que, dos jovens de 15 a 17 anos na escola, apenas 48% frequentavam o Ensino Médio.
- Infraestrutura precária – dados do Censo da Educação Básica 2007 confirmam que a precariedade está espalhada pelas instituições públicas de ensino de todo o Brasil. Das 166.240 escolas públicas de educação básica, 71% não têm biblioteca; 77% estão sem quadras de esportes; 13% não contam com água filtrada para os alunos; e 8% sequer têm esgoto.
- Evasão escolar. O desinteresse é o principal motivo do afastamento de jovens entre 15 e 17 anos das salas de aula, de acordo com pesquisa feita sobre evasão escolar da Fundação Getúlio Vargas. O estudo mostra que 40,3% dos alunos nesta faixa etária que abandonaram a escola o fizeram por falta de interesse; 27,1% por razões de trabalho ou renda; 10,9% por falta de oferta; e 21,73% por motivos diversos. As maiores taxas de abandono são encontradas em São Paulo (19,43%), Porto Alegre (18,70%), e Rio de Janeiro (10,69%).
- Falta de professores. Segundo relatório elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, em 2007, o Brasil possuía defasagem de 235 mil professores para o Ensino Médio. As disciplinas mais afetadas eram Física, Química, Matemática e Biologia. Além disso, levantamento do MEC/INEP mostrou que, dos 1,8 milhões de professores em atividade, 382 mil precisam de diploma.

- Escolas sem computadores. De acordo com dados do Censo Escolar de 2007, 80% das escolas do país sequer têm laboratório de informática.
- Falta de professores e de planos. De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), divulgada em 2007 pelo IBGE, apenas 30,9% das cidades têm plano municipal de educação para os ensinos fundamental e médio, alfabetização de adultos e educação infantil, no campo ambiental, indígena e especial.
- Defasagem escolar no Ensino Médio. De acordo com dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2007, 30% dos estudantes brasileiros com 16 ou 17 anos não concluíram o Ensino Médio e ainda cursam o Ensino Fundamental.

Quanto à segunda pergunta, posso asseverar que o ENEM é uma política pública avaliativa, e que sua validade só agora, com as mudanças propostas a partir de 2009, está sendo verificada, pois, anteriormente, a validade do ENEM como avaliação do Ensino Médio só servia para que os examinados fizessem um diagnóstico de seu Ensino Médio e para ranquear as instituições.

Minha preocupação quando da escolha do tema estava ligada a alguns fatores de suma importância para a educação. A primeira é a qualidade de ensino, que deveria ser igual para todos. A segunda é a possibilidade de tornarmos a educação menos excludente, dando possibilidade a todos que assim desejam possam prosseguir com seus estudos. Desta forma, espero que, no futuro, o ENEM seja esta solução, que seja uma política pública de Estado, mantendo sua condição de avaliação do Ensino Médio através do Estado-avaliador, que os resultados possam trazer as necessárias mudanças ao Ensino Médio, e, por fim, que atinja o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior.

Mas algumas preocupações ainda me restam, como a de saber se até 2008 o ENEM era realmente necessário, tendo em vista que o Estado tem outra avaliação que atinge o Ensino Médio, que é o SAEB. Será que a verba utilizada todos esses anos na aplicação do ENEM não poderia ter sido utilizado de outra forma, como subsidiar a melhora do Ensino Básico?

Com o adiamento do ENEM 2009, tomamos conhecimento do custo que representa a aplicação deste exame. Quantas toneladas de papel foram utilizadas para a confecção das

provas e descartadas face à anulação da prova? Qual o custo de distribuição dos malotes de provas e do pessoal que participaria da aplicação? Lembro que o exame seria aplicado em diversos municípios dos estados brasileiros, e que em alguns, devido à distância, todo material já estava no local quando da anulação do exame.

Tomando como parâmetro o ocorrido neste ano de 2009, podemos verificar que, nos anos anteriores, o custo de aplicação do ENEM foi altíssimo, e somente para permitir que o examinado tivesse um diagnóstico de como foi seu Ensino Médio, uma vez que o ingresso nas universidades, para determinadas localidades, seria praticamente inócuo, uma vez que a maioria delas se encontra em grandes centros.

Além do exposto acima, ainda outros problemas surgem com este estudo. Será que tivemos, realmente, a participação da academia na discussão da implementação do ENEM? Ocorreu a participação acadêmica ou um estudo mais apurado quanto à possibilidade de se implantar o Sistema Unificado de Seleção? Lembro que, anteriormente, já tivemos por muitos anos o vestibular unificado para todos os cursos superiores, que, posteriormente foi descartado pelas universidades públicas.

Será que a aplicação de uma prova única para todo o Brasil atenderá realmente a todos os sistemas de ensino? Devemos ter em mente que, pelas dimensões de nosso Estado, encontramos divergências curriculares, pois cada Unidade da Federação tem autonomia para criar o seu currículo do Ensino Médio. Embora esta autonomia seja restringida pela Resolução nº 3/1998, que determina uma base comum nacional, ainda assim ela é suficiente para que existam diferenças entre os currículos de um estado para outro.

Por fim, questiono a aplicação das competências e habilidades propostas, tendo em vista que, pelos estudos feitos, elas atendem a organismos internacionais. Será que não estamos ferindo nossa autonomia, principalmente a autonomia educacional, de escolhermos o que será melhor para nossos jovens?

Termino dizendo que o estudo foi profícuo e me permitiu entender melhor sobre diversos aspectos das políticas públicas no Brasil, além da agregar conhecimentos sobre educação e avaliação. As dúvidas finais apresentadas devem ficar para um posterior aprofundamento do estudo sobre o tema apresentado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

_____. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

AHLERT, Alvorí. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere: Revista da Educação da UNIPAR**, v. 3, n. 2, Curitiba: UNIPAR, 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/186>. Acesso em 20 jul. 2009.

AMARAL, J.J.F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> Acesso em: 05 ago. 2009.

ARAÚJO, A. E. **Políticas públicas**. Disponível em: http://www.ce.sebrae.com.br/paginas/produtos_servicos/politicas_pub.php. Acesso em: 06 jan. 2007.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional**: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, p.371-388, set. 2002.

_____. Hipóteses para a reconstrução do significado da noção de competência nas políticas curriculares e de avaliação da educação básica. **Teias**, v. 1, n.2, Rio de Janeiro:UERJ, 2000. Disponível em: <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/36/38>. Acesso em: 01 out. 2008.

BONAMINO, A.; BESSA, N. e FRANCO, C. (orgs). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998**. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm Acesso em: 01 out. 2008.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Portaria nº 110 de 04 de dezembro de 2002**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm Acesso em 01 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Portaria nº 7 de 19 de janeiro de 2006**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/enem/2006/portaria_n7.pdf Acesso em 01 ago. 2008.

_____. **Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica**. Brasília: MEC/INEP, 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.htm>. Acesso em: 01 out. 2008.

_____. **Enem: seu futuro passa por aqui**. Brasília: Inep, 1999.

_____. **Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Brasília, 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 01 out. 2008.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 out. 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Enem: documento básico**. Brasília: Inep, 1999.

_____/MEC/INEP. **Censo 2006**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em 22 out. 2008.

_____, **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios**. Brasília: IBGE, 2006.

BUCCI, M. P. D. As políticas públicas e o direito administrativo. **Revista Trimestral de Direito Público**, n. 13, São Paulo: Malheiros, 1996.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.109, p.7-23, mar.2000.

COSTA, Claudio Fernandes da. O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **TEIAS**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 5, n. 9-10, jan. – dez. 2004. Disponível em:

[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=140&path\[\]=138](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=140&path[]=138). Acesso em: 05 ago. 2009.

DELUIZ, N. Formação do trabalhador em contexto de mudança tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jul. - abr. 1994.

FREITAS, L.C. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. Disponível em: http://www.prg.unicamp.br/implicacoes_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm. Acesso em 22 out. 2008.

_____. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p.663-689, set. - dez. 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc. Acesso em: 21 jul. 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ensino médio integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 out. 2008.

FRIGOTTO, G e CIAVATTA M (org) **A formação do cidadão produtivo**: A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Versão para discussão. S/d. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_genesedec5154.pdf. Acesso em: 01 out. 2008.

GAMA, Zacarias Jaegger; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. **Métodos e Técnicas de Avaliação**, v. 1, Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, set. – dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>. Acesso em: 01 out. 2008.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva, EYNG, Ana Maria. **Políticas de avaliação da educação básica**: limites e possibilidades para a gestão da escola pública. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf Acesso em: 22 jul. 2009.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, poder e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIMI, Ricardo (org.) et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, maio - ago 2001, v. 17, n. 2, pp. 151-159.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais In: **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, set. – dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 01 out. 2008.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Aproximação ao modelo das competências como novo paradigma de organização da educação profissional**. Fórum sobre Ensino Médio. Rio de Janeiro: Demec, 25 out. 1998.

SANTOS, L.L.C.P. dos. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 11-13, nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a03n120.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

SILVA, Jani Alves da; LARA, Ângela Mara de Barros. **A reforma do Estado e a política educacional brasileira na década de 1990**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf>. Acesso em: 22 out. 2008.

SIMIONATTO, Ivete. **Reforma do Estado e Políticas Públicas**: implicações para a sociedade civil e para a profissão. Disponível em:

http://www.portalsocial.ufsc.br/crise_estado.pdf. Acesso em: 22 out. 2008.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis/RJ:Vozes, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, jun.2003.

_____. **“O Novo Enem” democratiza acesso ao ensino superior?** Disponível em:

<http://www.ufal.edu.br/ufal/utilidades/com-a-palavra/o-novo-enem-democratiza-o-acesso-ao-ensino-superior-e-induz-melhorias-no-ensino-medio>. Acesso em: 17 set. 2009.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. **Estado e política educacional**: uma análise a partir da relação público-popular. GT 5 - Estado e Política Educacional – ANPED. Disponível em:

www.anped.org.br/reuniões/25. Acesso em: 22 out. 2008.

TEIXEIRA, Dirce Nei. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP:Autores Associados, 2007.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 44, jan.

2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 17 set. 2009.

VALLE, Bertha de Borja Reis do, COSTA, Marly de Abreu. **Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

_____ **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de História**, v.24, n.48. Ponta Grossa/PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, s/d.

CUNHA, Maria Isabel (org). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, R. J. A Educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80 esp., p.169-200, set. 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

FRANCO, Creso (org) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. A. Gestão e Ação: avaliação externa da dinâmica da ANPAE no quadriênio 2000-2004. **Cadernos Anpae**, São Bernardo do Campo, v. 2, n. 2, p. 11-55, 2003.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v.1.

_____ **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v.2.

_____ **Cadernos de Cárcere**: Maquiavel notas sobre Estado e a política. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v.3.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1946.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, L. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP, 1999.

MACHADO, L. **Interdisciplinaridade e contextuação**. Brasília: INEP, 1999.

MALGLAIVE, Gérard. **Ensinar adultos**. Portugal: Porto Ed., 1995.

MARX, K. **O Capital**, v. 1. Os economistas. São Paulo: Victor Civita, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de GIANNOTTI, J. A.; Tradução de BRUNI, J. C. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENDERLE, Rubens; DEUS, Leonardo de. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; RANIERI, Jesus. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. S. Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Marx: A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Carlos: UFScar, 2002.

PEREZ, José Roberto Rus. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas/SP: UNICAMP; São Paulo: Annablume, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SADER, E. GENTILI, P. (org). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. In: **Educação Brasileira**, v. 13, n. 27. Brasília: CRUB, 1991.

WOOD, E. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.