

## ENEM: PONTOS POSITIVOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Positive points for brazilian education*

*Enem: points positifs pour l'éducation brésilienne*

**Silvana Malusá\***

Universidade Federal de Uberlândia

**Luma Lemos de Medeiros Ordones\*\***

Universidade Federal de Uberlândia

**Elisabete Ribeiro\*\*\***

Universidade Federal de Uberlândia

**Resumo: Enem: pontos positivos para a educação brasileira.** Utilizado como instrumento de avaliação da educação básica brasileira, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, desde sua criação, difunde seus objetivos e concepções sustentando a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento do raciocínio lógico e para a vida cidadã dos estudantes. Diante de suas ênfases e sua influência na educação brasileira, espera-se uma reforma no ensino médio e, com isso, uma mobilização dos professores que nele atuam, objetivando estimular habilidades indispensáveis nos alunos preparando-os para trajetória acadêmica. Toda essa reestruturação do ensino teve como propósito democratizar o acesso ao ensino superior bem como desenvolver a reorganização do currículo do ensino médio. Essa ação levou as universidades a uma maior autonomia com a opção de uso do Enem em seus processos seletivos e, na atualidade, seu resultado é considerado para ingresso no ensino superior. Este estudo apresenta e discute concepções e objetivos que tornaram o Enem um instrumento para a reforma do ensino médio visando compreender a influência dele na qualidade da educação brasileira. O procedimento metodológico da pesquisa é documental juntamente com artigos científicos sobre o tema.

**Palavras-Chave:** Enem. Educação. Reestruturação.

---

\* Doutora em Educação com pós-doutoramento em formação docente. Professora Associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. *E-mail:* silmalusa@yahoo.com.br

\*\* Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior. *E-mail:* luma\_lemos@hotmail.com

\*\*\* Licenciada em Pedagogia com especialização em Inspeção e Supervisão Escolar. *E-mail:* elisabete\_ribeiro@yahoo.com.br

**Abstract: Positive Points for Brazilian Education.** Used as an evaluation tool of Brazil's basic education, National High School Exam – Enem, since its inception, diffuses its goals and concepts supporting the idea of an education focused on the development of logical reasoning and the civic life of the students. Given its emphasis and influence in Brazilian education, it is expected to cause a reform in secondary education and with this, a mobilization of teachers who work. This study presents and discusses concepts and objectives that made the Enem an instrument for the reform of secondary education in order to understand their influence on the quality of Brazilian education using as a methodological procedure to document research and scientific articles on the subject.

**Keywords:** Enem. Education. Restructuring.

**Résumé – Enem: points positifs pour l'éducation brésilienne.** Utilisé comme instrument d'évaluation de l'éducation de base brésilienne, l'Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Examen national de l'Enseignement secondaire) diffuse, depuis sa création, des objectifs et conceptions basés sur l'idée d'une éducation dirigée au développement du raisonnement logique et de la vie citoyenne des élèves. En raison de cette insistance et de son influence sur l'éducation brésilienne, l'on s'attendait à ce qu'il provoque une réforme de l'enseignement secondaire et une mobilisation des professeurs qui y travaillent. Cette étude présente et discute des conceptions et objectifs ayant fait de l'Enem un instrument pour la réforme du secondaire et cherche à comprendre son influence sur la qualité de l'éducation brésilienne. La procédure méthodologique de la recherche est documentaire avec des articles scientifiques sur ce thème.

**Mots-clés :** Enem. Éducation. Restructuration.

## Introdução

*Bem aventurado é aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*  
Cora Coralina

**I**nfere-se que há a necessidade de mudanças para uma nova configuração da educação brasileira para torná-la mais utilitária e adequadamente qualificada em uma sociedade cada vez mais globalizada, principalmente ao se considerar a possibilidade de equiparação

dela com os demais países desenvolvidos. Para tanto, é inevitável a implementação das diversas políticas educacionais, constituindo mecanismos de sustentação dessa mudança.

Várias dessas políticas educacionais destinam-se a avaliar a qualidade da educação no país. Dentre elas, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que além de avaliar estudantes ao final de seus estudos básicos e criar novas políticas educacionais de ingresso na educação superior, também vem acarretando mudanças positivas na prática pedagógica dos docentes que atuam no ensino médio da educação básica.

O Enem, desde sua criação em 1998, vem-se submetendo a reformulações em seus objetivos centrais. Inicialmente utilizado apenas como instrumento de critério de seleção de alunos que almejavam uma bolsa integral ou parcial no Programa Universidade Para Todos – Prouni, destinado aos estudantes de baixa renda que possuem diploma de curso superior, agora também poderá ser usado como critério geral para o ingresso em instituições federais e privadas.

Tal reestruturação teve como principal objetivo motivador a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior, o que também ajudou a estimular a reorganização do currículo do ensino médio. Dessa maneira, desde sua reformulação, as universidades adquiriram autonomia nas opções de como utilizá-lo em seus processos seletivos, sendo que atualmente o seu resultado pode ser considerado no processo de ingresso ao ensino superior.

Portanto, este artigo, de natureza exploratória e de abordagem qualitativa, apresenta e discute algumas concepções e objetivos que tornaram o Enem um instrumento para a reforma do ensino médio, compreendendo sua influência na qualidade da educação brasileira.

## 1. Enem: origem e transformações

Na história da educação brasileira, a reforma no Sistema de Educação Superior, ocorrida no final dos anos de 1960 – ainda durante o Regime Militar – fez com que a Universidade brasileira passasse a adotar, como critério para selecionar futuros discentes, o grau de conhecimento deles nas áreas consideradas um alicerce, ou seja, em língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, história, geografia e, mais tarde, língua estrangeira. Assim, deu-se forma ao Vestibular, procedimento de seleção estabelecido na aplicação de testes ou provas objetivas de rendimento, o que, no contexto histórico da época, ter conhecimento significava oportunidade para se inserir na Universidade brasileira. Segundo Andriola (2011, p.113),

a partir de meados dos anos 1990, com o advento da Sociedade da Informação, o conhecimento passou a ser um elemento secundário para o exercício profissional, visto ser um sensível às rápidas mudanças científicas e aos avanços tecnológicos. Ademais, adquiriu uma característica adicional: a portabilidade individual. Cabe aclarar, neste momento, por oportuno: qualquer cidadão pode portar consigo os conhecimentos da humanidade e as últimas descobertas científicas, desde que tenha acesso às novas tecnologias.

Dessa maneira, surge um novo modelo social, no qual os sujeitos são levados a usar inteligência, criatividade com rapidez que requer a quantidade de informações a que estão expostos todos os dias, com objetivo de solucionar problemas científicos, tecnológicos, sociais, profissionais e educacionais (Andriola, 2011).

Além disso, essa sociedade passou a exigir que os sujeitos soubessem trabalhar em grupo com o intuito de cooperação com os demais. Essa nova sociedade pedia um novo sujeito para ocupar os novos espaços criados. Diante disso, cabe à educação (ensino médio e universidade) cumprir o papel de

formadora desse novo sujeito para o mundo e, conforme Andriola (2011, p.113), basear suas “ações de formação no desenvolvimento de novas competências para a vida social e para o mundo do trabalho”.

Portanto, a travessia da primeira década de 1990 a 2000 foi num cenário agitado com inúmeras mudanças, tanto no que diz respeito às novas tecnologias quanto ao mercado de trabalho, tornando-se um grande desafio globalizado.

Chega-se ao século XXI, com a Universidade brasileira acometida por políticas públicas educacionais que promoveram um novo modelo de Financiamento do Sistema Federal de Educação Superior. As Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes foram levadas a lugares distantes dos grandes centros urbanos, objetivando atender ao crescimento dessa nova sociedade, por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, criado em 2007.

O curso de visão governamental federal mudou radicalmente. No entanto, novos desafios se apresentam no quesito de garantir a entrada de um maior número de possíveis egressos do ensino médio. Para Andriola (2011), esse novo sujeito está mais exigente, mais esclarecido, melhor politizado e consciente de seus direitos, deveres e da função social da educação. O paradigma educacional foi rompido e, ainda conforme o autor, as duas políticas educacionais que validaram e corroboraram para essa ruptura foram o Reuni e o novo Enem.

Criado em 1998 pelo Ministério da Educação – MEC, o Enem tem o propósito de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, visando aferir o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania (Andriola, 2011). Sua característica fundamental é a de ser voluntário e individual. Segundo o MEC, o exame exerce a função de um auxiliar da escola para que se construa o conhecimento do aluno,

“desenvolvendo capacidades de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (Brasil, 2000, p. 5).

Desde 2005, o Enem é empregado como critério de seleção para discentes que pretendem concorrer a uma bolsa do Prouni, que foi criado naquele ano por meio da Lei nº 11.096/2005. Atualmente, 1.117 Instituições de Ensino Superior – IES (Mundo Vestibular, 2015), públicas e privadas, já usam seu resultado como critério seletivo para ingressar no ensino superior, havendo assim uma complementação ou substituição (parcial ou total) em relação ao vestibular.

Até 2008, o caderno de provas do Enem compunha-se de sessenta e três questões interdisciplinares de múltipla escolha, elaboradas a partir de uma matriz de vinte e uma habilidades, e uma proposta de redação. Nesse período, os dois maiores objetivos divulgados pelo Enem eram avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, funcionando como um exame diagnóstico do ensino médio e possibilitar a utilização da nota do exame como um *ganhona* média final (Andriola, 2011, grifo do autor).

No entanto, a partir de 2009, as questões de múltipla escolha passaram a ser estruturadas em quatromatrizes, uma para cada área de conhecimento, sendo que cada uma das áreas se compõe de quarenta e cinco questões. Assim, o exame passou a ser dividido em dois cadernos, aplicado em dois dias e contendo, ainda, a proposta de produção de texto.

Uma nova proposta é apresentada pelo MEC, em 2010, para reformular o Enem e seu uso como forma de seleção unificada nos processos seletivos dos Institutos Federais de Ensino Superior – Ifes. O novo Enem é composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano:

- a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação);
  - b) ciências humanas e suas tecnologias;
  - c) ciências da natureza e suas tecnologias;
  - e d) matemática e suas tecnologias.
- Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em

dois dias, constituindo, assim, um conjunto de 180 itens. A redação deverá ser feita em língua portuguesa estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política. (Andriola, 2011, p. 115)

Atualmente, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada, buscando colocar o aluno diante de situações-problema para mensurar não apenas se ele conhece os conceitos, mas se sabe aplicá-los.

A distinção entre o novo Enem e o de 2008 reside no fato da prova compor-se de sessenta e três itens interdisciplinares, sem conexão direta com conteúdos ministrados no ensino médio e também porque não havia a comparação das notas de um ano para outro. O novo Enem permite essa comparação e as provas são compostas 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 matemática e suas tecnologias.

Ao lançar mão do novo Enem como forma de seleção unificada nos processos seletivos dos Ifes, os objetivos são: democratizar oportunidades de acesso às vagas nas instituições federais, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Vale ressaltar que os Ifes possuem autonomia e, sendo assim, podem optar entre as quatro possibilidades de usar o Enem, conforme Andriola (2011, p.116): deliberarão entre fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado/online; como primeira fase; como combinado com o vestibular da instituição ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Na mesma esfera de ação, criou-se o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, que é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual os Ifes participantes selecionarão novos candidatos exclusivamente pela nota obtida no Enem de 2009.

Os grandes objetivos desse exame reestruturado (denominado Novo Enem), conforme proposta do MEC apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, visam produzir reformas curriculares do ensino médio e democratizar o acesso de estudantes de diferentes regiões a vagas em universidades públicas de outras tantas diferentes regiões do país. Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep:

Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (Brasil, 2005)

Na atualidade, percebe-se que, apesar do seu “caráter voluntário”, o Enem caminha a passos largos para uma universalização entre estudantes que chegam ao término do ensino médio, uma vez que inúmeras IES têm passado a usar os resultados do exame como um componente dos seus processos seletivos.

## **1.2. Enem: reestruturação curricular**

Há algum tempo, ocorrem debates no Brasil sobre a direção que se deve tomar quando o assunto é a reestruturação do currículo no ensino médio. As transformações sociais ocorridas no plano político-econômico, a chegada das novas tecnologias e a globalização tornaram essa reestruturação uma necessidade decorrente do rumo natural que as coisas assumem.

No Brasil, a educação tem sido alvo de inúmeras reformas curriculares, organizadas por políticas públicas que visam qualidade e equidade para o ensino público. Nos anos de 1990 houve uma intensificação dessas reformas, conduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996,

que garantiu a ampliação da educação básica e estabelecer novas condições ao ensino.

Conforme Lautério e Nehring (2012), a publicação das LDBs é um avanço no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras. O pensamento pedagógico no Brasil do final da década de 1920, segundo os autores, ainda traduzia, com certa fidelidade, o pensamento da educação tradicional jesuítica. Para Gadotti (1993, p.231), “os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos”.

Ainda na linha de pensamento de Gadotti (1993), somente com a Constituição de 1934 é que se criou um capítulo inteiro dedicado à educação, fazendo com que a União ficasse com a responsabilidade de traçar um plano com normas de procedimento para a educação brasileira.

Assim, a primeira LDB é dada a conhecer somente em 1961, com uma proposta com “direitos e deveres do Estado e da família em relação à educação de todos os brasileiros” (Lautério; Nehring, 2012, p.2). Para esses autores, nela se afirmava que a educação pública era direito de todos, mas a educação escolar era obrigatória somente no ensino primário; o ginásial e o colegial não tinham obrigatoriedade. Portanto, por um período de uma década, a educação brasileira foi suficiente apenas para iniciar o processo de alfabetização.

Em seguida, a Lei 5.692/71, publicada durante o regime militar do Presidente Emilio Garrastazu Médici, estendeu a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos nas séries iniciais, o que se constituiu o 1º grau. Nessa lei também é citada, pela primeira vez, a necessidade de se ter uma base curricular comum (Lautério; Nehring, 2012, p.3).

Ainda conforme, Lautério e Nehring (2012), a LDB nº 9.394/96 normatiza a educação básica no Brasil até os dias atuais, ampliando a obrigatoriedade do ensino para toda educação básica, constituída por: educação

infantil, ensino fundamental e ensino médio, marcando a obrigatoriedade de uma base comum.

No artigo 9º dessa documentação, é conferido à União, juntamente com o Distrito Federal, Estados e Municípios, o dever de elaboração o Plano Nacional de Educação, estabelecendo competências e diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos assegurando, dessa forma, uma formação básica comum. Fica a União responsável por garantir os processos de avaliação do rendimento, não só na educação básica como também na educação superior (Lautério; Nehring, 2012, p.3).

Dessa maneira, justificou-se a criação das avaliações públicas pela necessidade de definir prioridades e buscar melhorias na qualidade do ensino, ficando claro o intento de uma avaliação nacional, o que viria a se constituir como política reguladora para os diferentes níveis de ensino (Lautério; Nehring, 2012, p.3).

As orientações contidas na LDB nº 9.394/96 destacam a diversidade curricular, considerando as características sociais e culturais de cada escola. Também defende o princípio da igualdade para o acesso e conhecimento escolar, bem como resguarda a necessidade de uma base comum para o currículo escolar com vistas a proporcionar uma modificação na qualidade de ensino, principalmente na rede de ensino público. Assim, essa LDB propiciou avanços na educação ao ampliar a obrigatoriedade no ensino médio como parte indispensável correspondente à educação básica no Brasil (Lautério; Nehring, 2012, p.3).

Contudo, as orientações para que o desenvolvimento desse ensino avançasse tendo a base comum curricular, só foi possível com a proposta construída em 1999 quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, o que veio a colaborar com os propósitos da LDB citada acima (Lautério; Nehring, 2012, p.4).

A configuração para essa reforma integra quatro premissas indicadas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco como eixos estruturadores para a educação nessa nova sociedade contemporânea, a saber: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (Brasil, 1999, p.14, op cit Lautério; Nehring, 2012, p.4).

Para (Lautério; Nehring, 2012), a valorização desses eixos revitaliza a necessidade de reestruturação no ensino, haja vista que as aprendizagens desenvolvidas, até o momento, não contemplavam tais eixos. Assim, surge o desafio: como apresentar mudanças num percurso escolar que, por vezes, se mantém em estado estacional perante acontecimentos no ambiente social?

Tentando responder a essa pergunta é que surgiram tais orientações, e mesmo assim, as mudanças ainda são pouco significativas. Talvez porque diretores, orientadores e professores não souberam o que fazer ou como fazer e, nessa situação, ao organizar essas orientações educacionais busca-se compreender necessidades, propondo, sugerindo e indicando mudanças no ensino (Lautério; Nehring, 2012).

Com as orientações, obteve-se um novo estímulo para a necessidade de se desenvolver competências e, assim, traçar um novo perfil para o currículo escolar conforme o texto.

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a *contextualização*; evitar a compartimentalização, mediante a *interdisciplinaridade*; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (Brasil, 1999, p. 4, grifo do autor).

Portanto, essas orientações colocam em relevo a contextualização e interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. A condução dos PCNEMs (Brasil, 1999) trabalha em quatro vertentes para orientar a reforma

curricular: consolidar uma base comum curricular ao ensino, agrupar as disciplinas em três áreas de conhecimento, explorar o conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da contextualização e destacar a necessidade de diversificar uma parte do currículo.

Tem-se, assim, a interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento, e a contextualização que trata maneiras de ensinar e aprender. Desse modo, devem possibilitar a integração das duas outras dimensões do currículo, a base curricular comum e a parte diversificada; a formação geral mais a preparação básica para o trabalho. A conformação da base nacional comum dos currículos é assim disposta: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e c) ciências humanas e suas tecnologias (Brasil, 1999).

Observa-se que todas as áreas estão vinculadas ao uso de tecnologia e, com isso, entende-se que há um processo na atualização do ensino, tendo o conhecimento científico como alicerce para a evolução tecnológica. Esse conhecimento tecnológico deverá ser trabalhado pela escola para que se compreenda que a escalada da tecnologia não banaliza o conhecimento escola e que, dessa maneira, “[...]aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico” (Brasil, 1999, p. 17).

Ao vincular essas áreas, é necessário equipar as escolas públicas com os multimeios interativos, bem como preparar o professor capacitando-os já nos cursos para sua formação inicial e, a partir daí, fazê-lo de maneira contínua.

Portanto, currículo, formação de professores e gestão em educação, são bases que devem estar em consonância para obtenção de resultados positivos. No entanto, percebemos uma grande lacuna entre eles, o que vem a ser um sério obstáculo para que se implemente uma reforma curricular (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000, p.76).

Na primeira base, temos os princípios curriculares que abrigam a interdisciplinaridade e a contextualização mais a divisão curricular de base nacional comum e outra diversificada. Como vencer a cultura de transmissão de conhecimento, derivada da escola tradicional, para que desenvolva uma formação de atitudes, valores e competências mais amplas?

Frente a essa reflexão, entende-se que há uma lacuna na formação do professor para o Enem e também podemos incluir aqui a falta deste. Essa é uma dificuldade que atrapalha o movimento da progressão das orientações para a implantação dessa reforma curricular. Há ausência de uma política efetiva de formação de professores que os capacite de maneira adequada para os novos desafios.

A gestão em educação se refere à falta de financiamento para que seja viável a expansão do Enem e a nova proposta, particularmente, por esse nível de ensino ser de responsabilidade dos governos estaduais. Nesse sentido, é importante considerar ainda que o atual modelo deve provocar o aumento das despesas de controle e gerenciamento, sobretudo em decorrência de sua maior flexibilidade no processo de gestão, adequação e melhoria do espaço escolar e maior qualificação requerida dos professores (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000).

Ainda seguindo a linha de pensamento desses dos autores,

a gestão democrática da escola torna-se fundamental nesse empreendimento curricular. O entendimento do currículo como construção coletiva, que envolve não apenas o sistema, pressupõe alterações substantivas em relação ao que é hoje realizado nas escolas. A participação dos membros do conselho escolar, junto com a direção, coordenação pedagógica, professores e alunos, é que definirá a proposta curricular da escola, a qual é parte do projeto pedagógico da unidade. Isso significa que a unidade escolar deixa de ser simples executora de fórmulas curriculares para se tornar um *locus* de reflexão e de tomada de decisão nessa matéria. Ao que parece, isso não está assegurado na atual reforma do Ensino Médio (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000, p.76).

Dessa forma, toca ao Ministério da Educação e aos gestores do novo currículo, voltar o olhar com mais atenção para a realidade das escolas públicas, para que toda essa formulação não se torne apenas palavras em um documento, totalmente desvinculadas da prática escolar (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000).

## **2. Enem: busca pela qualidade da educação**

O desafio para o Brasil atualmente é melhorar a qualidade da educação básica principalmente no que diz respeito ao campo das políticas sociais. Reconhece-se a importância que a educação deve ter, mas também é conveniente obter um diagnóstico preciso dos problemas desenvolvendo estratégias e políticas de médio e longo prazo para que possam melhorar o panorama atual e, o mais relevante, é que tais estratégias não sofram mudanças com o término dos governos.

A preocupação com a qualidade na área educacional sempre esteve presente, no entanto, nunca se falou tanto sobre ela. É indiscutível que a sociedade brasileira está valorizando, cada vez mais, a importância da educação e, percebendo-a como imprescindível para a boa formação de sujeitos competentes. Observa-se também que há um empenho do governo e das políticas públicas para que o ensino encaminhe-se para a qualidade e equidade. Para Castro (2007, p.42),

nos últimos dez anos observam-se importantes mudanças no quadro educacional do país. De um lado, a década caracterizou-se pela universalização do ensino fundamental, melhora gradual dos indicadores de transição do sistema, queda significativa das taxas de analfabetismo e pela extraordinária expansão da educação em todos os níveis de ensino, especialmente o ensino médio e a educação superior. De outro, a educação passou a integrar uma agenda de reformas

institucionais com ênfase na expansão do sistema e na melhoria da qualidade e da equidade da educação.

O cenário das reformas educacionais, iniciadas na década de 1990, trouxe consigo a importância do sistema avaliador como um mecanismo estimulador de mudanças. E também enfatizou o aumento de recursos, melhoria dos currículos e descentralizou a gestão das redes públicas ganhando destaque novos mecanismos para melhorar o desempenho das escolas, a avaliação do rendimento dos alunos, bem como deu mais transparência reforçando os mecanismos de prestação de contas à sociedade (Castro, 2007, 43).

Em solo brasileiro, a implantação de um sistema de informação e avaliação educacional contribuiu para orientar na criação de políticas que impulsionassem a democratização do acesso à educação. Nas palavras de Castro (2007, p. 43),

[...] permitiu aprofundar o conhecimento a respeito dos fatores que explicam a falta de qualidade da educação brasileira. A reformulação do sistema de estatísticas educacionais, praticamente inoperante desde o final dos anos 1980, assim como a implantação de sistemas de avaliação para acompanhar o desempenho da educação em todos os níveis e subsidiar as políticas de expansão e melhoria da qualidade, foi também eixo estratégico das políticas desencadeadas nos anos 1990.

De acordo com argumentação de Castro (2007, p.44), há dois aspectos de interpretação divergentes e que devemos levar em conta. O primeiro destaca a configuração positiva do cenário atual “com a significativa expansão da matrícula em todos os níveis de ensino” e a relatividade da tendência para melhorar indicadores de “eficiência do sistema especialmente do ensino fundamental”. Esses são indícios que permitem assegurar que nossa educação avançou na última década.

O segundo aspecto seria numa perspectiva comparada, ou seja, o que nos revela os baixos índices de repetência, abandono e distorção idade/série mais o baixo desempenho dos alunos. A divulgação dos resultados das

avaliações nacionais, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, do *Programme for International Student Assessment* – Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes– Enade, e do próprio Enem têm trazido preocupações no que se refere à qualidade do ensino no país. Há aquelas reações momentâneas acaloradas e, depois de certo tempo, tudo volta ao “normal”(Castro, 2007, p.44).

No entanto, uma parcela cada vez maior da sociedade vem-se conscientizando que não deve ser assim, que a preocupação com a qualidade não deve ser interrompida, ao contrário, deve ser uma constante.

Para Vasconcelos (2013, p.1), há uma não aprendizagem dos alunos, o que do seu ponto de vista é preocupante, pois

significa anegação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados, categoriais, que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece – ou deveria acontecer – na escola. O fracasso escolar é uma outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo portanto boa parte de seu desenvolvimento comprometido.

O autor se refere à qualidade da educação comparando-a com uma casa sendo reformada, em que se sana um problema aparente, mas que algo continua não funcionando, ou seja, não se chega à causa do problema. Quando ele afirma que os alunos não aprendem, apenas nos alerta que eles não estão tomando para si aqueles elementos necessários da cultura, ou que não estão aprendendo tudo o que podem e têm direito (Vasconcelos, 2013, p.1).

Ainda sob o ponto de vista desse autor, essa é uma realidade percebida pelo próprio professor ao receber um aluno no ano seguinte, por pesquisas sobre analfabetismo funcional, por empresas ao receber “egressos do ensino superior” e pelos sistemas avaliadores. Sabedores que para dados existe sempre

certa relatividade, é preciso nos cercar de prudência, contudo, indicadores confirmam a problemática para a não aprendizagem. Segundo o autor, o fracasso escolar é uma forma outra de exclusão: “a exclusão dos incluídos” já que estes frequentam a escola e não aprendem, tendo parte do seu progresso comprometido (Vasconcellos, 2013, p.1).

Há consenso entre estudiosos em educação pública de que a prioridade na educação brasileira deve ser o aperfeiçoamento e melhoria nas séries iniciais. Esse investimento será medido nos resultados das avaliações selecionadas, devendo formar pilares para melhorar a mão de obra, a mobilidade social, a redução de criminalidade, entre outros.

Coincidente com a ideia, Castro (2007 p.49) também admite que as evidências de vários estudos e avaliações, como do Saeb, Ideb, Pisa, Enade e Enem indiciam para

o desafio atual da educação básica, sobretudo do ensino fundamental, onde está o grande nó do problema, não se situa mais no acesso e sim na melhoria da qualidade. O principal objetivo passa a ser a permanência, o sucesso escolar e a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

A concretude dos resultados para o desempenho da educação básica, sejam eles medidos por avaliações nacionais ou internacionais, confirma a baixa qualidade do nosso ensino, bem como as dificuldades que também incidem sobre o ensino superior no nosso país. Conforme Castro (2007, p.57):

Os poucos alunos que logram completar o ensino médio e ingressam no ensino superior não possuem o domínio das competências e habilidades que deveriam adquirir na educação básica, tais como capacidade de leitura, de solução de problemas, de fazer uso de informações e conhecimentos científicos para resolver questões e enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo.

A situação atual apresentada até aqui mostra o tamanho do desafio que o país tem para melhorar a qualidade do ensino na educação básica, tarefa nada fácil, que deverá contar com políticas de Estado, com ações em longo prazo, delimitadas a partir dos estudos e pesquisas na área da educação.

Conquistar qualidade na educação é realizar o sonho de uma escola que de fato ajude a “construir uma Nova Sociedade”, que ela seja comprometida com o crescimento humano como um todo, que sua referência seja o ser humano “em todas as suas dimensões existenciais (corporal, cognitiva, afetiva, sexual, lúdica, estética, ética, política, econômica, social, cultural, ecológica, espiritual)” (Vasconcellos, 2013, p.2).

Para isso, é indispensável que se tenha metas, condições de trabalho para professores e alunos e diálogo aberto na sociedade.

### **2.1. Enem: influência na prática pedagógica na educação básica**

A escola é um ponto de referência formalmente constituído onde se exerce as práticas pedagógicas, cabendo ao educador levar, aos discentes, conhecimentos e habilidades para que sejam capazes de desenvolver suas capacidades de pensamento crítico e criativo. Nesse contexto criado pelas políticas públicas, entreve-se um momento para repensar a prática pedagógica na educação básica.

Segundo Castro e Tiezzi (2005, p.133), o Enem poderia ser considerado um instrumento indutor de mudanças, na medida em que “expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado”. Esse cenário político projeta-se sobre o professor na medida em que se considera sua “prática pedagógica uma prática profissional que reflete as mudanças que envolvem o contexto social” (Piunti; Oliveira 2011, p.655).

No que concerne à ação pedagógica, na perspectiva de Monteiro (2005, p.56) ela

recebe interferência de saberes obtidos e produzidos em diversas nuances da vida e, conseqüentemente, depende de um momento dinâmico que acompanha as mudanças e as transformações educacionais, políticas sociais, econômicas e culturais do país e as referentes à vida pessoal.

Sendo assim, é possível inferir que o exame impacta tanto no projeto pedagógico das escolas como na prática pedagógica. Compreende-se para as novas tarefas, impostas aos docentes pelas novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, para avaliá-las e intervir com ajustes. Conforme Mizukamietal. (2000), os docentes precisam de tempo para refletir em algumas questões como

[...] o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo. (Mizukami et al., 2000, p.77)

Dessa maneira, percebe-se que, diante de todas as mudanças até aqui colocadas e as que estão por vir, é necessária uma aprendizagem continuada dos docentes, sendo um processo de construção do “ser professor” permeando uma prática profissional e fundamentando-se nos modos de conhecimento pessoal deste (Mizukami, 2002). Ao refletir sobre sua prática docente, inserida em distintos contextos, seja no social, histórico, ideológico, cultural, o docente adquire novos conhecimentos e (re)constrói e (re)significa sua prática.

Para Mello (1998), o professor manifesta-se enquanto profissional responsável por uma atividade complexa e sobre a qual reflete constantemente,

sendo que a base da docência implica construir conhecimento sobre seu trabalho e conduzir o educador a uma constante transformação e interação.

A autora afirma que o “ser professor” faz parte de um processo que se delinea por diferentes estados e condições, ainda que a condição inicial para ser professor seja a formação básica (o acesso a um corpo de saber, saber-fazer e normas e valores da atividade docente). Essa etapa é apenas o início de uma trajetória que implica “um esforço constante para atualização dos conhecimentos, a adaptação a novas demandas, o reconhecimento público do trabalho e a valorização da atividade” (Mello, 1998, p. 17, apud Piunti; Oliveira 2011).

Na mesma linha de pensamento, Knowles, Cole e Presswood (1994, p. 4) mencionam elementos da construção da profissão e identidade docente e assumem que

aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros, e no qual “a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque”. ( Piunti; Oliveira 2011, p.657, grifo do autor)

Assim, tem-se uma grande contribuição desses autores, que sinalizam para a necessidade de se considerar o conhecimento do docente como fonte indispensável para compreender processos constitutivos da docência bem como superar obstáculos comuns a essa prática.

Entender esse processo de mudanças produzidas pelo Enem na prática pedagógica contribui para evidenciar que o professor deve mobilizar diferentes saberes que atendam às expectativas das políticas públicas. O exame do Enem deve tornar-se um aliado do docente no seu processo de ensino-aprendizagem e ser, por conseguinte, um norteador no que diz respeito a fazer uso de suas questões na sua prática diária.

Tardiff (2010, p.11) afirma que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Sabe-sedos muitos desafios a serem superados pelas políticas públicas, pelo professor e pelo aluno e este é o momento ideal para repensar a educação, a escola de hoje e qual é o papel dos educadores para que possam contribuir com uma melhor qualidade do sistema educacional brasileiro.

Essa síntese bibliográfica mostra mais que uma política pública que tem por objetivo avaliar; mostra que o Enem estabelece um modelo de ingresso às universidades, introduzindo noções de competências e habilidades que impactam nas práticas pedagógicas e “serão desenvolvidas por meio da mediação da escola para que sejam empregadas pelos futuros universitários”(Andriola, 2011, p.117).

### **Considerações finais**

A breve discussão nos leva a inferir que mudanças da prática social dos educadores são necessárias e que as matrizes de referência para o Enem têm gerado possibilidades para (re)pensare tornar a prática pedagógica mais produtiva, favorecendo a performanceestudantil na trajetória acadêmica.

A nova prova do Enem, ao abranger todos os conteúdos, inclusive aqueles cobrados no vestibular tradicional e mencionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, atualiza aversão na qual o alunado deverá praticar sua

capacidade de compreensão afastando técnicas de estudo voltadas à memorização. Também traz o tema da integração nacional, por meio de questões que enfocam a regionalização enfatizando as riquezas culturais e históricas brasileiras, destacando problemas sociais levando o aluno a refletir sobre eles.

Nessa perspectiva, a atenção do professor poderá voltar-se para o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes e da capacidade deles em aprender a aprender; delimita-se o foco no conteúdo realmente necessário, sustentando-os com os conhecimentos gerais das ciências e linguagens para que sejam capazes de resolver problemas contextualizados utilizando lógicas criativas.

Portanto, o papel do educador torna-se essencial para a implementação da reforma no ensino médio por meio da aplicação das concepções do Enem, que visa, além de uma educação adequada para ingresso no ensino superior, uma educação alicerçada em questões voltadas para a cidadania. Os professores são os maestros, são os dirigentes desse processo de efetivação de verdadeiras mudanças e, para que melhorias sejam alcançadas, é necessário que eles estejam comprometidos com sua formação que deverá estar sempre em um processo contínuo.

É necessário haver ações governamentais e particulares que promovam uma maior capacitação institucional de professores e coordenadores pedagógicos na área de avaliação de aprendizagem. É relevante que professores, pais e sociedade entendam melhor esses instrumentos e resultados avaliativos externos para que possam fiscalizar e cobrar mais das escolas nas quais seus filhos estão inseridos e também dos órgãos governamentais responsáveis por eles.

Percebe-se que o êxito dessa formulação curricular liga-se diretamente à formação de professores, às condições de trabalho adequadas, convergindo para

um salário digno, e assim, possam eles se dedicar integralmente e com afinco a uma só escola. Cabem aos gestores dessa formulação curricular considerar a realidade das escolas públicas para que as inovações não caiam no vazio, desligadas da prática escolar, o que fatalmente poderá conduzir ao fracasso.

## Referências

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. [online]. 2011, vol.19, n.70, p. 107-125.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 20 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028. Republicação.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 3 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 18.out. 2014.

BRASIL. (Inep) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. (Inep) *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>> Acesso em: 20 out. 2014.

CASTRO, M.H.G. O desafio da qualidade. In: *O Brasil tem Jeito?* II volume. Jorge Zahar Editor, 2007.

Disponível em: <[www.rededosaber.sp.gov.br/SIGS.../DesafioDaQualidade.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/SIGS.../DesafioDaQualidade.pdf)>. Acesso em 28.out.2014.

CASTRO, M.H.G; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, [2002?].

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril de 2000.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo – SP: Editora Ática, 1993. Série Educação.

KNOWLES J. G.; COLE, A. L; PRESSWOOD, C. *Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. N.Y.: Macmillan College Publishing Company, 1994.

MEC. *Sobre ProUni*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=205&Itemid=298](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298)>. Acesso em: 20 out.2014.

MELLO, R. R., de. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental*. São Carlos: PPGE, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: Reali, A. M. M. R. & Mizukami, M. G. N. *Formação de professores práticas pedagógicas e escola*. UFSCar, Inep, Comped, 2000.

MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

MUNDO VESTIBULAR. *Prouni - quais são as universidades que aceitam o Prouni e quais são os cursos*. 2015. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/556/1>> Acesso em: 28 mar. 2015.

PIUNTI, J. C P; OLIVEIRA, R. M. M. A. Perspectivas de professores do ensino médio sobre impactos do Enem. *XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP; Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores/Livro 1. Disponível em:

[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1442p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1442p.pdf). Acesso em 26out.2014

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELOS. Celso. S. O desafio da qualidade da educação. II Conae (Conferência Nacional de Educação) São Paulo, 26 e 27 de setembro de 2013. [online] *Libertad*- Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. Disponível em: <[www.celsovasconcellos.com.br](http://www.celsovasconcellos.com.br)>. Acesso em 25. out. 2014.