

*Leila Pacheco Ferreira Cavalcante*¹

*Ricardo Castro de Oliveira*²

*Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali*³

*Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi*⁴

RESUMO: Este artigo teve como objetivos apresentar e discutir os pressupostos teóricos e o desenho metodológico, bem como analisar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM no ano de 2005. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico que trata desse dispositivo de avaliação, incluindo também obras que abordam questões relacionadas à adoção das

competências pela escola e às políticas públicas de avaliação de modo geral. Esse levantamento foi realizado em publicações diversas – livros, revistas disponíveis em sites eletrônicos e na biblioteca. Os resultados foram ordenados de forma a apresentar como vem se constituindo o ENEM no contexto das políticas públicas de avaliação da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Ensino médio. Avaliação.

I. O CONTEXTO E A ADESÃO AO ENEM

O avanço no processo de globalização da modernização científica e tecnológica tem provocado, nos últimos anos, mudanças significativas em todos os campos da atividade humana. Com o intuito de acompanhar esse processo, o Ministério da Educação (MEC) propôs uma reforma para o ensino médio na década de 1990, com destaque para a implantação do sistema de avaliação em larga escala, justificada pela necessidade de se estabelecer um padrão mínimo de qualidade para a educação brasileira.

¹ Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). E-mail: <leichete@hotmail.com>.

² Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). E-mail: <ricardorpec@yahoo.com.br>.

³ Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). E-mail: <darr@ufscar.br>.

⁴ Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos (SP). E-mail: <drpt@ufscar.br>.

Nessa perspectiva, as questões da avaliação e qualidade da educação tornam-se essenciais nos projetos de governo e nas exigências da empresa em relação ao trabalhador, resultando em mudanças no plano das políticas de avaliação em todos os níveis de ensino, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que situa a avaliação como eixo ordenador das normas e prerrogativas da União, “isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país” (VILLAS BOAS, 2006, p. 27).

A LDB estabelece como principais objetivos do ensino médio o desenvolvimento da pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, a preparação básica para o mercado de trabalho e a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dando oportunidade aos alunos de continuarem seus estudos.

A partir de então foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com os objetivos de dar apoio às discussões pedagógicas nas escolas e contribuir na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Além disso, desempenham duas funções importantes: uma delas relacionada à difusão dos princípios da reforma curricular e a outra com a função de proporcionar orientação ao professor na busca de novas abordagens e metodologias de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais partem dos princípios da LDB que determinam a construção dos currículos no ensino fundamental e médio, “com uma base nacional comum e uma parte diversificada, a ser complementada em cada sistema de ensino”, segundo as especificidades de cada região (LDB, art. 26), com vistas às competências e habilidades (MEC/INPE, 1999) que se pretendem. O currículo estabelecido pelos PCN prioriza a capacidade de aprender por transferência promovida pela interdisciplinaridade e pela contextualização.

A contextualização desempenha papel fundamental na construção dos significados, sendo estes construídos pela incorporação de relações vivenciadas no contexto de que se originam. A interdisciplinaridade fundamenta-se na interação e complementaridade e nas atividades e ações desenvolvidas nas diferentes disciplinas para dar conta dos fenômenos que acontecem dentro e fora da escola, na perspectiva da interação entre as diversas áreas do conhecimento, sem deixar para segundo plano as diversidades culturais.

Desde então, em virtude da diversidade de problemas encontrados na educação brasileira, justificou-se a necessidade de um diagnóstico preciso da situação para se estabelecer um padrão mínimo de qualidade. Investiu-se em políticas de avaliação destinadas a todos os níveis de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Prova e o ENEM. As questões da avaliação e qualidade do ensino tornam-se essenciais tanto nos projetos de governo quanto nas exigências da empresa em relação ao trabalhador.

O ENEM, criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, regulamentado pela Portaria

nº 438, de 28 de maio de 1998, é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido aos concluintes e egressos do ensino médio. Tem como objetivos possibilitar referência para auto-avaliação a partir das competências e habilidades que o estruturam e estruturar uma avaliação básica que se constitua em modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção no mercado de trabalho e, ou, de acesso ao ensino superior.

Do ponto de vista de Silva e Ribas (2003), o ENEM difere de outros exames propostos pelo MEC porque, além de centrar-se no desempenho por competências e habilidades, privilegia a interdisciplinaridade e a contextualização. Enquanto isso, Pinto et al. (2003) afirmaram que o ENEM se caracteriza, sobretudo, pela metodologia utilizada na elaboração e correção das provas.

Dias (2005) considerou que, pelas suas características, o ENEM não deveria ser usado como critério para análise da qualidade do ensino, mas reconheceu que esse exame se tornou indicador importante para o público, porque é utilizado como critério nos processos seletivos de diversas instituições de ensino superior e para a obtenção de bolsas de estudos do PROUNI⁵.

Enquanto isso, Cortelazo (2000) ressaltou que a decisão de aproveitar o ENEM como um dos componentes de acesso às universidades estaduais paulistas levou em conta o caráter individual do exame, a possibilidade de abrangência da totalidade dos egressos do ensino médio, além de permitir a redução da auto-exclusão, principalmente pela falta de auto-estima, muito comum entre os egressos da escola pública e, sobretudo, porque o aproveitamento das notas desse exame pelas universidades pode influenciar a elaboração de instrumentos de avaliação mais coerentes, que não se limitam tão-somente à finalidade imediata da classificação por desempenho em determinados conteúdos do ensino médio.

Desde a sua implementação em 1998, tem-se constatado adesão crescente tanto com relação ao número de participantes quanto das instituições de ensino superior. O fato de o MEC ter concedido a isenção de taxa a todos os inscritos concluintes da escola pública é considerado por Cortelazo (2000) e Bonamino e Franco (1999) como fator contribuinte da crescente adesão por parte dos alunos a partir de 2001. Basta ver que em 2000 havia cerca de 300 mil inscritos, e em 2001 esse número alcançou o total de 1,2 milhão de participantes, atingindo em 2006 a marca de 2.784 mil participantes, o que representa um crescimento de 26,5% em relação ao ano anterior, e 81,2% desses estudantes declararam ter cursado o ensino médio em escola pública. No segundo ano de implementação, o ENEM foi adotado por 61 instituições de ensino superior, incluindo algumas universidades de elevado prestígio acadêmico (BONAMINO; FRANCO, 1999).

O último levantamento apresentado pelo INEP em 2006 mostrou que

⁵ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa criado pelo governo federal que concede bolsa de estudo integral ou parcial para estudantes provenientes da escola pública. Ele foi regulamentado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

cerca de 460 instituições de ensino superior aceitaram em seus processos seletivos as notas obtidas no ENEM, sendo os critérios utilizados para o aproveitamento determinados pela própria instituição. Entre os critérios adotados, destacam-se acréscimos de pontos à nota dos candidatos e reservas de percentuais de vagas em seus cursos, outras instituições substituem a primeira fase pela nota do ENEM, ou substituem totalmente o processo seletivo pela nota obtida nesse exame.

A título de exemplo, pode-se citar a FUVEST, que seleciona candidatos às vagas da USP e utiliza as notas do ENEM em sua primeira fase. A PUC do Rio de Janeiro reserva 40% de suas vagas para estudantes com bom desempenho no exame, e a Universidade Federal do Mato Grosso libera sua primeira fase aos estudantes que apresentarem a nota do ENEM.

2. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O ensino médio tem por objetivos consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Com base nessas características, a matriz teórica do ENEM assenta-se em um eixo de cinco competências e 21 habilidades, baseadas nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio definidos em princípios a serem observados na organização curricular da educação básica. Nessa perspectiva, o exame está respaldado e vinculado diretamente às orientações para a educação nacional. “São, portanto intencionais e construídas, as convergências entre objetivos de avaliação do ENEM e os objetivos formativos dos parâmetros propostos de forma consonante com a LDB”, afirmou Menezes (2005).

A matriz estrutural do ENEM se traduz pela associação entre conteúdos, competências e habilidades próprias ao jovem e ao adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica. Embora correspondam a domínios específicos da estrutura mental, essas competências funcionam de forma orgânica e integrada e se expressam em 21 habilidades. Nessa perspectiva, a intenção do exame é romper com o isolamento das disciplinas e promover a complementaridade e a integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras (INEP, 2002).

A definição das competências na perspectiva cognitiva consta dos documentos oficiais do MEC, tal como se lê abaixo:

Competências são modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio de ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 1999, p. 7)

Na fundamentação teórica e metodológica (INEP, 2005), discutem-se as competências e habilidades que orientam a elaboração das provas desse exame, de modo a permitir uma avaliação global do desempenho do participante e uma interpretação desse desempenho em cada uma das competências, a saber: dominar linguagens e delas fazer uso; compreender fenômenos na perspectiva da universalidade do conhecimento científico e artístico; tomar decisões e enfrentar situações-problema; construir argumentação consistente em situações concretas; e elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.

Nessa ordem, a relação que se estabelece entre a formação do cidadão e a formação escolar situa-se no plano individual, porque abstraem do contexto os fatores econômicos e sociais que condicionam essa trajetória e atribui ao aluno a responsabilidade pela sua competência. Por conseguinte, o conhecimento assim construído deve ser efetivado pela capacidade de julgamento e pela aplicação de procedimentos diante das situações-problema apresentadas, demonstrando autonomia do sujeito.

No campo da educação, a ascensão da noção de competência e os usos que são feitos dela se materializam a partir de diferentes perspectivas e de múltiplos significados. No entanto, “o reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, assim como na didática” (PERRENOUD, 1997).

Para alguns, competência significa capacidade de selecionar e utilizar conhecimentos para resolver situações-problema, de maneira eficiente, em condições reais e concretas (BRASIL, 1999), entendidas como ações e operações mentais que não se limitam ao conhecer, mas “sobretudo agir pela capacidade de mobilizar informações e conhecimento e fazer julgamentos em situações reais e concretas” (INEP, 2005).

As propostas curriculares embasadas nesse conceito levariam a uma reavaliação da quantidade e qualidade dos conhecimentos transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados para situações determinadas, “dizendo de outra forma, a escola não poderia limitar-se a ensinar conhecimentos inúteis à ação” (COSTA, 2005).

Para outros, o conceito e significado de competência ultrapassam as fronteiras da apropriação e mobilização de conhecimentos, relacionadas à capacidade efetiva de desempenho, definindo-se um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino (ARAÚJO, 2001 *apud* COSTA, 2005), porque envolve tanto a dimensão cognitiva expressa no saber fazer quanto à capacidade de compreender e de estabelecer relações entre o conhecimento e o contexto. Perrenoud (1997), ao tratar da construção das competências desde a escola, mostrou que são múltiplos os significados da noção de competência e as definiu como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Ora, se as competências manifestas por essas ações não se limitam aos conhecimentos, pode-se dizer que essa relação ultrapassa a aplicação de uma regra

na determinação dos tipos de conhecimentos a serem aprendidos na escola, senão pela justificativa de que, como não há tempo suficiente para trabalhar com todos os conteúdos necessários à formação do aluno, se aceita limitar a quantidade de conhecimento adequado ao tempo disponível, de tal forma que se torne possível exercitá-los, em função das competências desejáveis (PERRENOUD, 1997).

Observa-se, então, como apontou Ropé (2002) *apud* Costa (2005), que a noção de competência surge como ferramenta para orientar a seleção e limitação de conteúdos direcionados para situações em que estes podem ser utilizados e mobilizados com a finalidade de construir competências consideradas fundamentais para o desempenho e sucesso do aluno.

Nesse sentido, a ascensão da noção de competência na escola está associada às novas demandas do mundo do trabalho, motivadas pela mudança na produção e difusão de bens e conhecimentos gerados pelos avanços científicos e tecnológicos em nossa sociedade, tornando-se salutar o desejo e a preocupação da escola com o modo de organização dos seus currículos e com o desenvolvimento de competências que lhes correspondem, entretanto não o suficiente para explicar o que Romainville (1996) *apud* Perrenoud (1997) chamou de uma “irresistível ascensão”, a noção de competência em educação escolar.

Para Perrenoud (1997), a explicação mais evidente estaria, por assim dizer, vinculada a uma “espécie de contágio”, porque “como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos e busca da qualidade total”.

Pinto et al. (2003) entenderam competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar um tipo de situação. Competência é “o conhecimento convertido em ato, aplicado no cotidiano (...), uma competência pode ser definida como um salto ou margem entre um trabalho prescrito e um trabalho real”, o que requer a necessidade de mudar a ordem da organização curricular na perspectiva da transferência de aquisições cognitivas para contextos diferentes daqueles adquiridos. Chamaram a atenção para o fato de que é preciso estar atento ao currículo por competência que não vise apenas preparar o sujeito para viver no mundo do trabalho competitivo dominado pelo conceito da empregabilidade.

Diante da problemática aqui brevemente exposta, compreende-se competência como a capacidade de agir com discernimento diante das situações que ocorrem na vida cotidiana, no ambiente da escola e, ou, do trabalho. Agir com discernimento é muito mais do que mobilizar ou transferir conhecimento, é, sobretudo, reconhecer a realidade, suas características e suas especificidades, é pensar e agir diante das necessidades apresentadas, tomando como referências o conhecimento, as experiências e as aprendizagens de diferentes naturezas apropriadas em contextos diversos.

3. O DESENHO METODOLÓGICO DO ENEM

O desenho metodológico do ENEM está organizado em três eixos: a

contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade. Os instrumentos de avaliação são constituídos de duas provas: uma de questões objetivas e uma de redação.

No que se refere à contextualização, o pressuposto é de que os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da inteligência e do resgate dos sentidos e dos significados presentes nos conteúdos escolares.

A situação-problema é outro eixo estruturador. O exercício da problematização resgata a capacidade de inquietar-se, primeira condição para o movimento no sentido da aprendizagem significativa. Por sua vez, as respostas a essas situações não podem ser alcançadas sem a perspectiva interdisciplinar. Portanto, sempre que possível as questões do ENEM exigirão a articulação de aspectos de vida local com aspectos sociais mais amplos.

A prova de questões objetivas é um instrumento de medida baseado na matriz de cinco competências e 21 habilidades. Cada uma das habilidades é avaliada três vezes, gerando um conjunto de 63 questões objetivas de múltipla escolha de igual valor.

A avaliação de cada participante compõe-se de dois resultados correspondentes ao seu desempenho na redação e na parte objetiva da prova; para cada uma delas são atribuídos 100 (cem) pontos. A redação é avaliada por meio de cinco competências, que estruturam a parte objetiva da prova, porém traduzidas para uma situação específica de produção de texto escrito desdobradas, cada uma, em quatro níveis, que determinam os critérios de avaliação em cada competência. A nota da redação é a média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências. A avaliação por competência difere das outras propostas de avaliação à medida que ela estabelece *a priori* um limite a ser avaliado a partir das competências.

4. ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AO ENEM DE 2005

O Exame do ENEM de 2005 atingiu sua oitava edição e teve o maior número de participantes desde a sua criação, em 1998. Foram mais de três milhões de inscritos, sendo a maioria composta por estudantes do sexo feminino (62,2%).

Para fins de correção e análise dos dados, a nota final da parte objetiva e da redação é dividida em três partes. A pontuação é feita através de uma escala que vai de 0 a 100. Os estudantes que obtiverem nota entre zero e 40 estarão na faixa de desempenho insuficiente a regular, entre 40 e 70 na faixa de regular a bom e os estudantes que obtiveram nota acima de 70 estarão incluídos na faixa de desempenho entre bom e excelente.

O relatório fornecido pelo INEP mostra algumas discrepâncias com relação ao desempenho dos participantes nas diferentes regiões do Brasil. As Regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram os piores resultados. Cerca de 80% dos participantes da Região Norte e 71% da Região Nordeste tiveram desempenho na faixa de insuficiente a regular, enquanto essa porcentagem atingiu 54,1% no Sudeste e 55,2% no Sul do Brasil. A Região Centro-Oeste ocupa uma

posição intermediária entre as regiões mais desenvolvidas (Sul e Sudeste) e as menos desenvolvidas (Norte e Nordeste), com 64,8% dos participantes com desempenho na faixa de insuficiente a regular.

Essa diferença ainda se torna mais acentuada se for comparado o desempenho dos estudantes na faixa compreendida entre bom e excelente. Apenas 1,1% dos estudantes da Região Norte e 2,2% da Região Nordeste obteve nota nessa faixa, enquanto 6,7% na Região Sudeste e 3,9% no Sul. Na Região Centro-Oeste, 3,1% dos participantes tiveram o desempenho nessa faixa. Na faixa intermediária, a Região Sul registrou o maior percentual (40,9%) e a Região Norte, o menor percentual, aproximadamente 23% dos estudantes.

Ainda analisando os dados referentes ao desempenho, as escolas federais, técnicas, agrotécnicas, colégios militares e escolas de aplicação vinculadas às instituições de ensino superior foram as que obtiveram os melhores resultados na parte objetiva da prova do ENEM. Já os alunos de escolas públicas estaduais e municipais tiveram fraco desempenho. Cerca de 75,4% dos concluintes das escolas estaduais e 72,3% das municipais tiveram desempenho na faixa de insuficiente a regular.

Apenas 1,0% dos alunos concluintes provenientes do ensino municipal e 0,7% da escola estadual obtiveram, no entanto, desempenho compreendido na faixa entre bom e excelente. Ainda nessa faixa de desempenho, o destaque ficou por conta das escolas federais, com uma porcentagem de 27,4% dos estudantes, bem acima dos 17,8% provenientes da rede privada de ensino. As escolas técnicas apresentaram resultado satisfatório em relação a outros níveis de ensino, devido à sua organização. Os alunos ingressantes nesses estabelecimentos passam por um exame competitivo, e os professores são muito bem capacitados. Esses dados apontam uma diferença enorme entre uma escola de excelência e a escola democrática de acesso igualitário. Esse talvez seja o maior desafio que o Brasil precisa enfrentar, o de oferecer uma educação de qualidade a todos. A grande maioria da população, cerca de 80%, está matriculada em escolas públicas. Os resultados do ENEM apontam desempenho muito abaixo do esperado, e diante disso surge a preocupação com a formação que o estudante está tendo na escola, tanto para a formação de um cidadão crítico quanto para o ingresso no mercado de trabalho e para a continuação dos estudos.

O desempenho dos estudantes na redação foi bem superior em relação à parte objetiva. Entre os estudantes, pequena parcela de 10,9% teve desempenho insatisfatório, enquanto 75,7% tiveram desempenho intermediário e 13%, resultado satisfatório.

Seguindo o mesmo panorama da parte objetiva, as Regiões Norte e Nordeste apresentaram os piores resultados. No Nordeste, 16,2% dos concluintes obtiveram rendimento de insuficiente a regular, enquanto no Sudeste foi de 12,2%. No outro extremo, a Região Nordeste teve cerca de 8% dos alunos na faixa entre bom e excelente, enquanto o Sudeste, 12,8%. Com relação aos outros critérios, como o tipo de escola em que o aluno frequentou, as notas da redação seguiram o mesmo panorama das notas da prova objetiva.

Com relação à situação socioeconômica, a maioria dos participantes é

proveniente de famílias de baixa renda. Cerca de 46,6% são oriundos de famílias que ganham até dois salários mínimos, e aproximadamente 80,9% dos participantes possuem renda familiar de até cinco salários mínimos.

Essa situação implica dificuldade de acesso aos bens culturais que lhes possibilitem competir na mesma condição que os alunos das classes econômicas mais favorecidas, ou seja, esses alunos não conseguem entrar nas universidades públicas porque não estão preparados e não ganham bolsas de estudo pelo PROUNI porque apenas aqueles que obtêm as melhores notas têm esse privilégio.

Com relação à motivação, a maioria dos participantes alegou que o motivo principal de prestar o ENEM é chegar ao ensino superior; 21% deles participaram com o intuito de testar os conhecimentos adquiridos durante o ensino médio, e aproximadamente 11% alegaram que realizaram o ENEM visando à busca de um bom emprego e para saber se estavam preparados para o futuro profissional.

Com relação ao desempenho dos alunos que trabalham durante o ensino médio, quando comparados com aqueles que se dedicam somente aos estudos, constatou-se cerca de 70% com desempenho na faixa entre insuficiente e regular e apenas 1,4% na faixa entre bom e excelente. Já entre os participantes que não trabalham 63% ficaram na faixa entre insuficiente e regular e 3,5% na faixa entre bom e excelente. Percebe-se que não há grande diferença entre os grupos, o que implica dizer que o tempo destinado ao trabalho não interfere, de maneira significativa, no desempenho do candidato. Isso nos leva a questionar se o problema está na qualidade do ensino oferecido pela escola.

Outro dado interessante pode ser visto na correlação entre o desempenho dos participantes e a sua avaliação no tocante aos conteúdos adquiridos durante o ensino médio como condição necessária para se adentrar no mercado de trabalho. Entre os participantes que declararam estar aptos para o trabalho, cerca de 57% apresentaram desempenho insuficiente a regular, 36% regular a bom e apenas 5,9% desempenho bom a excelente.

Entre os estudantes que se declararam mal preparados para a inserção do mercado de trabalho, 59,3% se enquadraram na faixa de desempenho insuficiente a regular, 35,2% de regular a bom e apenas 5,5% de bom a excelente. Muitos alunos acreditavam que esse despreparo se deve a má qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Entre esses alunos, cerca de 60% tiveram desempenho insuficiente a regular, 33,5% regular a bom e apenas 2,4% de bom a excelente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estar na sua décima edição e da constatação da crescente adesão dos participantes das instituições de ensino superior que utilizam o ENEM como parte do processo seletivo do seu vestibular, nota-se que esse dispositivo de avaliação ainda não atingiu os objetivos na forma que propôs a Reforma do Ensino Médio, justificada na época pela necessidade de se fazer um diagnóstico preciso e estabelecer um padrão mínimo de qualidade para a educação brasileira.

Isso pôde ser verificado através dos resultados que indicaram desempenho insuficiente da maioria dos alunos das escolas públicas quando comparados com os alunos provenientes das escolas privadas. Isso induz o pensamento de que o ensino médio, etapa final da educação básica, não está contribuindo de maneira eficiente para o alcance das suas finalidades, ou seja, a preparação para o mercado de trabalho, a formação do cidadão crítico e a continuação nos estudos, conforme explicitado na LDB e nos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio.

Os resultados deste estudo nos remetem ao contexto das inúmeras escolas do país que padecem da precariedade de recursos, que ainda adotam um modelo de ensino descontextualizado que não proporciona ao aluno um ambiente favorável ao desenvolvimento da capacidade de busca e da cultura do pensar e, portanto, não estão preparadas o suficiente para contribuir com o desenvolvimento das competências e habilidades desejáveis ao aluno do ensino médio. Assim, o que à primeira vista poderia ser equacionado pela implementação de políticas públicas materializadas em exames para aferir o desempenho dos alunos carece de ações efetivas e muito mais abrangentes que considerem o contexto e as singularidades de cada escola e, ou, região do país.

Nesse sentido, compreende-se a educação como processo fundamental na constituição do sujeito, instrumento auxiliar no desvelamento e compreensão da realidade, o que nos leva a pensar que, antes mesmo da preocupação em verificar o desempenho por meio de exames de aferição, seria interessante oferecer possibilidades de acesso igualitário e de qualidade a todos os alunos do ensino médio, sem caracterizá-los em bons, ruins, excelentes ou regulares.

A avaliação é necessária, mas antes mesmo de avaliar é preciso valorizar a escola como espaço em movimento, numa perspectiva histórica contextualizada que exige, a todo tempo, o acompanhamento e o investimento em políticas públicas na formação continuada dos professores e na melhoria das condições subjetivas e objetivas do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mec/default.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2007.

CORTELAZO, Angelo Luiz. Utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas do ensino médio. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 39, p. 210-220, abr./jun. 2003.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização

curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, maio/ago. 2005.

DIAS, Agemir de Carvalho. **A educação no Paraná: resultados do ENEM**, 2005.

FRANCO, Creso; BONAMIGO, Alícia. O ENEM no contexto das políticas públicas para o ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 10, nov. 1999.

MENEZES, Luiz Carlos. O ENEM e os objetivos educacionais da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no ensino médio. In: **Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico. Brasília: MEC/INEP, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 7-13.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; GOMES, Simone Caputo; LETICHEVSKY, Ana Carolina. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-281, jun./set. 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VILLAS BOAS et al. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

Recebido em abril de 2008.

Aprovado em agosto de 2008.