

Dimensões identitárias do Enem sob a percepção de docentes e discentes de escolas públicas

Vitor Sergio de Almeida

Maria Vieira Silva

Leonice Matilde Richter

173

Resumo

A centralidade atribuída ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política de Estado, indutora de currículos, reformas educacionais e práticas docentes, tem produzido efeitos significativos na organização do trabalho escolar. O presente artigo discute o papel desse exame a partir das percepções de docentes e discentes – principais sujeitos que conferem materialidade a essa política pública. Os processos investigativos pautaram-se em uma abordagem quanti-qualitativa, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas com discentes e docentes de escolas públicas. O estudo evidenciou que a maioria dos sujeitos da pesquisa não possui informações sobre a natureza do exame e suas ações derivadas. Além disso, a pesquisa documental e bibliográfica permitiu-nos constatar oscilações identitárias do Enem entre os processos de avaliação externa e as sete funções atribuídas ao exame.

Palavras-chave: Enem; ensino médio; políticas curriculares.

Abstract

Identifying dimensions in the National High School Examination from the perspective of public school teachers and students

The centrality attributed to the National High School Exam (Enem) as a State policy, capable of inducing curriculum design, educational reform and teaching practices has had a significant effect on the organization of school work. This article discusses the role this Exam has based on the perceptions of teachers and students - the main subjects who give materiality to this public policy. The research processes were based on a quantitative and qualitative approach, through data collected from surveys and interviews with public school teachers and students. The research showed that the majority of the research subjects are poorly informed about the nature of the Exam and its derived actions. In addition, the documentary and bibliographic research allowed us to see Enem's identity variations between external evaluation processes and the seven functions attributed to the Exam.

Keywords: Enem; curricular policies; high school.

Resumen

Dimensiones identitarias del Enem bajo la percepción de profesores y alumnos de escuelas públicas

La centralidad atribuida al Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) como política de Estado, que induce los planes de estudio, las reformas educativas y las prácticas pedagógicas, ha producido efectos significativos en la organización del trabajo escolar. Este artículo analiza el papel del examen a partir de las percepciones de los profesores y alumnos, los principales sujetos que dan materialidad a esta política pública. Los procesos de investigación se basaron en un abordaje cuanti-cualitativo, a partir de los datos recogidos mediante cuestionarios y entrevistas con alumnos y profesores de escuelas públicas. El estudio evidenció que la mayoría de los sujetos de la investigación no tienen información sobre la naturaleza del examen y sus derivadas acciones. Además, la investigación documental y bibliográfica nos permitió constatar las oscilaciones identitarias del Enem entre los procesos de evaluación externa y las siete funciones atribuidas al examen.

Palabras clave: Enem; Educación secundaria; políticas curriculares.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, assumiu expressiva relevância como processo avaliativo para discentes egressos do ensino médio e da modalidade de educação de jovens e adultos, na realidade brasileira. O Enem tem assumido grande capilaridade no contexto da organização escolar, constituindo-se em um referente nucleador de políticas e práticas curriculares do ensino médio. Paradoxalmente, a materialidade do exame, no contexto da escola pública, tem evidenciado dimensões lacônicas, fluidez identitária e tênue alcance para os sujeitos da educação pública. Tais ambivalências e antinomias instigaram as reflexões presentes neste artigo, o qual tem como propósito problematizar a constituição do Enem na escola pública a partir das percepções de docentes e discentes do ensino médio sobre o referido exame.

As análises presentes nas seções que se seguem são derivadas da pesquisa de doutoramento “Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: o Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública”, concluída, em 2019, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação de Maria Vieira Silva e coorientação de Leonice Matilde Richter. O estudo apresenta uma abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos, que foram coletados por meio de questionários e entrevistas.

Em um universo de 29 escolas públicas estaduais de ensino médio no município de Uberlândia,¹ Minas Gerais, 23 participaram da investigação, com delimitação em turmas do terceiro ano e da última etapa da educação de jovens e adultos (EJA). O total de respondentes compreende 61 professores e, entre esses, seis concederam entrevistas; e 2000 estudantes, dos quais seis foram entrevistados. Enfim, a quantidade de respondentes e de participantes é a mesma. A coleta dos dados ocorreu entre 6 de junho de 2017 e 12 de setembro de 2017.

Idiossincrasias do Enem no debate das avaliações externas: limites estruturais

Análises concernentes ao Enem nos desafiam a estabelecer conexões com a juventude, uma vez que essa população ocupa posição predominante na realização desse exame. No entanto, não pretendemos delinear uma identidade monolítica e estática da condição juvenil; ao contrário, compreendemos a juventude como uma condição do sujeito, cujas características são plurais, heterogêneas, descontínuas e eivadas de significados cujas marcas são suscetíveis de um *modus vivendi* e das determinações de classe, gênero e etnia.

¹ Localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, Uberlândia tem uma população estimada de 699.097 pessoas (IBGE, [s. d.]). É o segundo maior município de Minas Gerais, atrás somente da capital, Belo Horizonte. Em termos educacionais, sedia uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), instância gestora e reguladora da educação básica, ligada à Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, à qual as escolas de ensino médio devem remeter questões de ordem pedagógica e de funcionamento documental.

De acordo com Dayrell (2007), a condição juvenil parece ser mais complexa, uma vez que o jovem vive experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Assim, “constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (Dayrell, 2007, p. 207). Sob tal perspectiva, a constituição das identidades e subjetividades juvenis é síntese de múltiplas determinações concebidas no curso das trajetórias de socialização, ampliando os universos sociais de referência.

Conforme o Censo de 2010, a população jovem no Brasil, compreendida na faixa de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do País. Desse total, a maioria (85%) vivia nas áreas urbanas e, em grande medida, se inseriam em famílias com renda *per capita* de um salário-mínimo, o que significa que grande parte dos jovens se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. Tendo como referência este cenário, Dayrell e Carrano (2014) asseveram que os jovens vivem uma tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Assim, a maioria deles apresenta baixos níveis de escolaridade; precisa submeter-se ao trabalho precário; é vulnerável ao desemprego e mais suscetível à violência nas áreas urbanas metropolitanas.

Esses indicadores sociais – ainda que abordados de forma sumária – constituem-se numa importante referência para a elaboração e implementação de políticas públicas, as quais, em grande medida, materializam-se à revelia dos sujeitos da educação. Em contraposição a essa tendência neste trabalho colocamos em relevo as vozes de discentes e docentes do ensino médio sobre o Enem. Tal perspectiva está em consonância com o conceito de “voz”, preconizado por Giroux (1997), ao afirmar que é necessário construir um espaço e um tempo em que as vozes dos alunos e dos professores possam ser ouvidas e consideradas, sobretudo em políticas públicas com tamanha amplitude, como o Enem.

Esse exame possui uma expressiva participação, sendo que as duas últimas edições, relativas aos anos de 2019 e de 2020, contaram com, respectivamente, 5.095.308 e 5.783.357 inscrições confirmadas (Brasil. Inep, 2019; Brasil. MEC, 2020). Com efeito, o Enem possui capilaridade em diversas ações, seja como indutor de conteúdos curriculares de distintas áreas do conhecimento do ensino médio, seja como parâmetro para aferir o desempenho de discentes egressos dessa etapa de escolarização, como avaliação externa.

Além de forma de ingresso no ensino superior brasileiro por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o exame tem assumido diferentes finalidades, como: acesso ao ensino superior de Portugal; acesso a programas governamentais de isenção de mensalidades, em instituições privadas, por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni); financiamento de estudos via Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); acesso ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF);² parametrizador para

² O CsF para graduação encerrou com o último edital de 2014 (Brasil. MEC, 2017).

certificar a conclusão do ensino médio;³ propósito de autoavaliação dos participantes, visando à reflexão acerca do próprio processo formativo; mecanismo de avaliação externa; ferramenta de mensuração do desempenho acadêmico dos ingressantes na educação superior (Brasil. Inep, 2009). Além desses aspectos, o Enem tem sido considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como um indutor de mudanças curriculares no ensino médio e nos processos de avaliação (Brasil. MEC, 2000), bem como de disseminação e sustentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Quanto à configuração do Enem como política de avaliação externa, por meio da Portaria Inep nº 109/2009, o exame passou a ter o objetivo de promover a avaliação do desempenho das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar recebesse o resultado global dos alunos concluintes, assim como os resultados por municípios. Esse *ranking* foi divulgado de 2009 a 2017, quando o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciou o fim desse tipo de divulgação, entre outras mudanças, justificadas oficialmente com base na consulta pública realizada no início daquele ano. Nesse período, evidencia-se a intensificação dos processos de publicização, ranqueamento e reforço de um ideário corrente de competitividade, especialmente diante de um exame relacionado ao acesso ao ensino superior, criando uma imagem enviesada da qualidade da educação. Segundo Travitzki (2013), esse processo ampliou a competição entre as escolas, o que é passível de crítica, uma vez que

[...] o ranking do Enem contempla uma amostra distorcida da totalidade do ensino médio brasileiro, em que escolas com melhores condições já estariam pré-selecionadas. Conclusão semelhante foi obtida quando comparamos a renda média por estado no Enem e no IBGE. Existiria aqui, portanto, um problema de seleção amostral também ao nível das escolas, não apenas ao nível dos alunos. Este seria um argumento contrário ao uso do Enem como um indicador de eficácia escolar nas políticas de *accountability* brasileiras. (Travitzki, 2013, p. 217).

Evidencia-se, ainda, que o próprio discurso oficial do Estado quanto à acepção e à função da avaliação externa é fragilizado ao assumir o Enem com essa atribuição, pois oficialmente se afirma que a avaliação externa é um mecanismo para diagnosticar a realidade da educação básica por meio de testes e de dados (como fluxo escolar), para refletir e explicar os níveis de aprendizagem dos estudantes e, assim, oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, com base em evidências. Considerando que a avaliação externa seja planejada, elaborada e corrigida, e que os resultados sejam analisados e tomados como indicadores da realidade escolar, que passam a avaliar políticas públicas educacionais por parte do governo, pode-se questionar: no caso do Enem, como garantir evidências confiáveis quanto a esses dados do ensino médio, uma vez que o exame tem como característica a triagem prévia dos participantes na avaliação?

³ A certificação do ensino médio voltou a ser feita por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), conforme Edital nº 43, de 24 de julho de 2017 (Brasil. Inep, 2017).

Nesse sentido, o Enem radicaliza os problemas da associação dos resultados das avaliações em larga escala como indicador de qualidade da educação, pois seus resultados retratam um processo que exclui grande parte da população que concluiu o ensino médio, a qual não participa do exame devido à falta de expectativa em continuar a sua formação, às suas condições socioeconômicas ou à limitação do processo formativo realizado na educação básica, entre outras razões que influenciam no “interesse” em participar ou não do Enem, o que coloca em relevo algumas ambivalências do exame no bojo dessa função.

Percepções de docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas sobre o Enem

As configurações do Enem como política pública, apresentadas na seção anterior, evidenciam seu caráter multifacetado, assim como os dados de adesão a esse exame são emblemáticos de sua repercussão sobre discentes e docentes do ensino médio e da modalidade de educação de jovens e adultos. Paradoxalmente, os dados da pesquisa revelam incompatibilidades entre a amplitude que o Enem assume e a compreensão de sua proposta ou de sua ingerência sobre a dinâmica curricular.

178

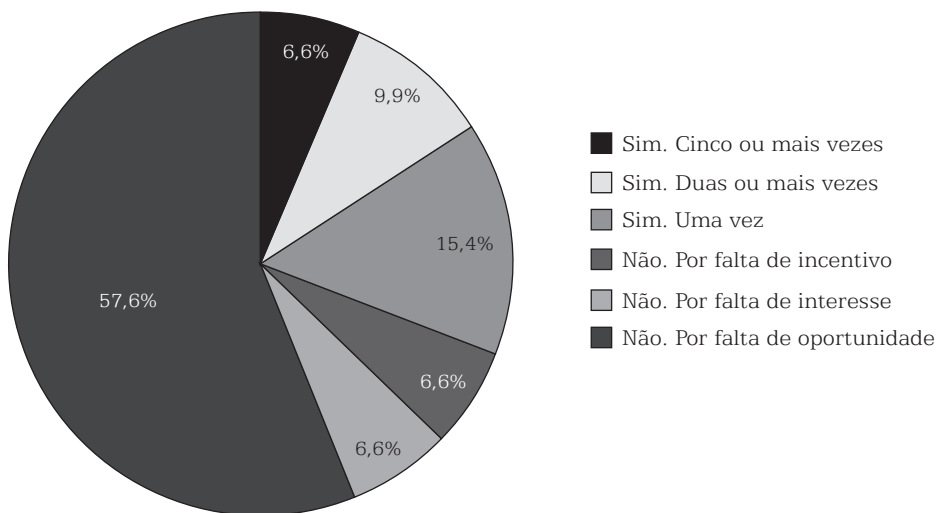


Gráfico 1 – Participação dos docentes em atividades relacionadas ao Enem

Fonte: Almeida (2019, p. 202).

O Gráfico 1 evidencia que 70,8% dos participantes da pesquisa jamais participaram de atividades referentes ao Enem sob a justificativa de falta de oportunidade/incentivo ou desinteresse, elucidando expressivo grau de alheamento dos docentes da escola pública com a dinâmica do exame:

Total falta de informação! [...] Nós somos os últimos a sabermos (sic) das ações e mudanças, às vezes, a mudança já entrou em vigor e ela ainda não foi passada para nós. Às vezes, ela nem chega até nós. Outro problema é que nunca perguntaram a nossa opinião em relação ao Enem. Não existe contato. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Tudo bem, eu trabalho muito e não tenho muito interesse, mas, nunca tive oportunidade, nunca soube de nenhum evento relacionado ao Enem [...]. Acho que se tem, precisa ser mais divulgado. Inclusive, se tiver, dificilmente poderemos ir, pois, o governo até fala na importância da constante qualificação do professor, mas, ele não dá condições para isso, pois, se o professor se ausenta das aulas para ir em um evento ou uma formação continuada, a escola não tem profissionais disponíveis para substituí-lo, o governo não contrata. (Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

Com efeito, não há uma política de promoção de processos formativos aos profissionais da educação, especialmente aos professores.

O meu desinteresse decorre do fato de nunca termos sido procurados a respeito do Enem, somos ignorados, não sabemos de nada, como sempre acontece. Se me chamasse, eu daria umas broncas. Cobraria, em todos os sentidos, mais respeito com a classe dos professores, acho que isso é o mínimo que merecemos. É uma via de mão dupla, como demonstram desinteresse com a gente, é normal que muitos professores demonstrem também desinteresse. (Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

A falta de conhecimento do exame pelos docentes e discentes de escolas públicas se torna mais acentuada quando se trata das múltiplas funções do Enem, conforme a Tabela 1.

As informações da tabela corroboram as antinomias presentes nessa política pública: se, por um lado, o exame assume capilaridade em razão de múltiplas atividades agregadas, por outro, a maioria dos sujeitos envolvidos no processo não as conhece. A compreensão da função do Enem como avaliação externa é bastante tênue, comprometendo o caráter identitário dessa face do exame. A segunda ação, ainda menos conhecida, é o uso da nota do Enem por instituições portuguesas e, em seguida, aparece a autoavaliação. Em quarto lugar, está o uso do resultado do Enem para compor a análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a qual apresenta um aspecto de natureza técnica, mas importante para mapear o desempenho de estudantes dessa etapa de escolarização.

Os depoimentos são evidências significativas da distância entre a sociedade política e a sociedade civil, expressa pelo hiato entre as políticas públicas e os sujeitos para os quais elas foram elaboradas.

O Enem deveria ser mais divulgado para a população. Quem divulga na minha escola é a faculdade particular, que divulga o Fies, trata-se de uma investida deles para captação de alunos. Usa algo do governo pra obter benefício. Eu não vejo ligação do Enem com eles. (Escola 23, professor, História, 38 anos).

[...] não divulgam muito bem o que se pode fazer com a nota do Enem, quando fazer, como fazer. A gente fica meio perdida e busca informações com colegas,

professores na internet e na TV, mas, nem sempre achamos informações verdadeiras. (Escola 13, aluno, 17 anos).

[...] inventam [Estado] e nem explicam direito o Enem, Sisu, Fies e o resto dos planos [políticas]. A gente tem que se virar, é mais serviço, já que tem que estudar, trabalhar e fazer serviço de casa [...]. (Escola 14, aluna, 18 anos).

Falta de divulgação [...] já ouvi falar pelos colegas e professores, mas, não me foi detalhado e explicado tais conceitos e pra que servem. Tenho muita vontade de conhecer. Poderiam explicar pra nós. Ajudaria bastante [...]. (Escola 23, aluno, 19 anos).

Para os estudantes e os professores, o Enem contribui de forma tênue para a adesão das matrizes de competências e habilidades do ensino médio.

É largado, não explica. Mesmo o inglês utilizando poucas habilidades e competências não há explicação [...] a escola não dá nenhum suporte. Eu tive uma experiência, esse ano, de uma aluna que foi muito bem na prova do vestibular e estava estudando para o Enem e eu percebi que ela dominava a questão de habilidades e competências, então, eu a levei para falar com os alunos dos três anos e vi que eles não têm nenhuma informação. A escola não leva nenhuma informação. Então, se o professor não levar essa informação, eles vão ficar sem. Eles podem até fazer a inscrição do Enem, mas não sabem como funciona. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Mesmo com baixa significação, as ações mais divulgadas nas escolas são o Sisu, o Prouni e o Fies, o que alude à ideia de o Enem ter, na contemporaneidade, um comprometimento maior com o ensino superior e menor com o ensino médio.

[...] o curso que eu quero só tem entrada pelo Sisu, no início do ano. Tenho que aproveitar bastante a oportunidade. Sei que é complicado, mas me esforço para conseguir. (Escola 13, aluno, 20 anos).

O Sisu é o meio que precisa para ingressar em uma universidade federal e eu faço questão de passar em uma federal. Pelo Sisu posso tentar ingressar em uma federal em qualquer parte do país, o que faz aumentar as minhas chances. (Escola 23, aluna, 16 anos).

[...] financiamento dos estudos, vejo sempre na televisão. Vou pagar após formar, já que não consigo pagar o curso no ano que vem quando entro (sic) na faculdade. Já fiz este plano. (Escola 13, aluna, 19 anos).

Estudar gratuitamente, como estudo hoje, já que não tenho dinheiro para pagar a mensalidade. Quero muito conseguir o acesso a faculdade e a bolsa [...] vai ser uma dupla vitória e se conseguir, vou me esforçar muito na faculdade. (Escola 3, aluno, 19 anos).

Tabela 1 – Atividades sobre o Enem voltadas para docentes e discentes no âmbito escolar

Ações esclarecedoras sobre	Constantemente		Muito		Mediano		Pouco		Nenhum		Não acompanhamento	
	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente
	Avaliação externa	1,50%	1,10%	1,50%	1,70%	9,00%	6,00%	15,10%	11,30%	60,00%	61,30%	12,90%
Autoavaliação dos estudantes participantes	1,60%	2,10%	1,50%	2,10%	10,80%	5,80%	20,10%	20,50%	62,90%	60,10%	3,10%	9,40%
Direcionador para o mercado de trabalho	5,50%	7,10%	5,50%	1,10%	22,10%	11,80%	15,10%	16,30%	45,70%	58,60%	6,10%	5,10%
Avaliador do desempenho dos ingressantes no ensino superior	5,10%	4,10%	0,00%	3,10%	8,90%	10,30%	20,10%	10,50%	62,00%	60,10%	3,90%	11,90%
Ingresso ao ensino superior – Sisu	9,70%	7,00%	6,60%	9,00%	1,80%	5,20%	16,60%	30,30%	58,60%	45,50%	6,70%	3,00%
Ingresso ao ensino superior – universidades portuguesas	1,80%	2,00%	2,80%	3,00%	5,50%	12,00%	18,80%	18,20%	65,20%	63,80%	5,90%	1,00%
Programa governamental – Prouni	7,70%	5,00%	3,40%	6,00%	6,20%	10,20%	19,90%	27,30%	57,70%	48,50%	5,10%	3,00%
Programa governamental – Fies	7,80%	8,00%	4,00%	9,10%	12,10%	12,20%	20,60%	19,20%	50,00%	48,50%	5,50%	3,00%
Programa governamental – Ciência sem Fronteiras	2,00%	0,00%	3,70%	3,00%	10,70%	12,20%	21,60%	18,20%	55,30%	63,60%	6,70%	3,00%
Programa governamental – expedição de diploma do ensino médio	3,00%	0,00%	8,20%	6,00%	15,20%	21,20%	26,30%	30,30%	42,90%	39,50%	4,40%	3,00%
Habilidades e competências do exame	6,70%	6,00%	2,30%	0,00%	2,70%	5,20%	40,50%	40,30%	45,00%	45,50%	2,80%	3,00%

Fonte: Almeida (2019, p. 202).

Em consonância com os números da Tabela 1, o Gráfico 2 retrata a incipiente discussão nas escolas, envolvendo os professores, sobre os indicadores extraídos da avaliação do Enem. Consta-se que não há devolutiva dos relatórios de desempenho das escolas e dos alunos para possíveis análises e debates da equipe pedagógica, o que torna o instrumental obsoleto para esse fim e provoca o alijamento dos sujeitos da educação desse debate.

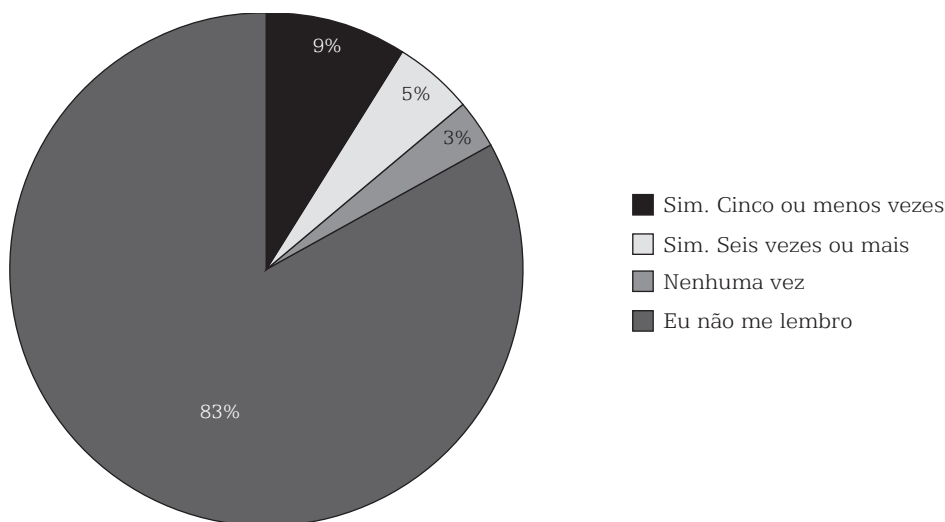


Gráfico 2 – Debate dos dados oriundos do Enem no âmbito da escola

Fonte: Almeida (2019, p. 209).

182

Com base nos depoimentos seguintes, nota-se que não há análise crítica sobre o Enem na prática escolar.

Eu e os meus colegas nunca discutimos notas oriundas do Enem ou de qualquer outra avaliação do governo. Nunca tivemos a oportunidade. Nunca ninguém cogitou isso na escola. Caso tenha a oportunidade de analisar esses dados, eu desejo [...]. Acredito que seja algo salutar e agregador pra escola e pro profissional. Mas, tem que ter um encaminhamento, um treinamento. (Escola 23, professor, História, 38 anos).

Não, não. Não se entrega nada. Já trabalhei em várias escolas e em nenhuma é mostrado um relatório ou se discute as notas do Enem, de nenhuma prova fora do nosso contexto, de nadinha (sic). Não sabemos quais as notas, as médias, o que precisa melhorar. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Vianna (2003, p. 45 - grifo do autor) afirma que, quando os relatórios chegam ao círculo pedagógico, eles se mostram “demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de *tecnalidades* muitas vezes desconhecidas dos docentes”. Freitas (2007), por sua vez, assevera ser equivocado o fortalecimento da ideia de que é possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados pelo MEC, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com lideranças políticas. Percebe-se que, devido à centralidade administrativa, não há cooperação com as redes de ensino, nem amparo técnico e financeiro às escolas, que respalde as iniciativas desencadeadas por elas.

O Enem gera indicadores sobre a estrutura do processo de ensino e aprendizagem, os quais podem sustentar políticas e programas nas escolas; contudo, como se observa no Gráfico 3, mais de 83% dos estudantes e mais de 89% dos docentes alegam que não estabeleceram a vinculação dos dados gerados pelo exame com as iniciativas dispostas na prática escolar.

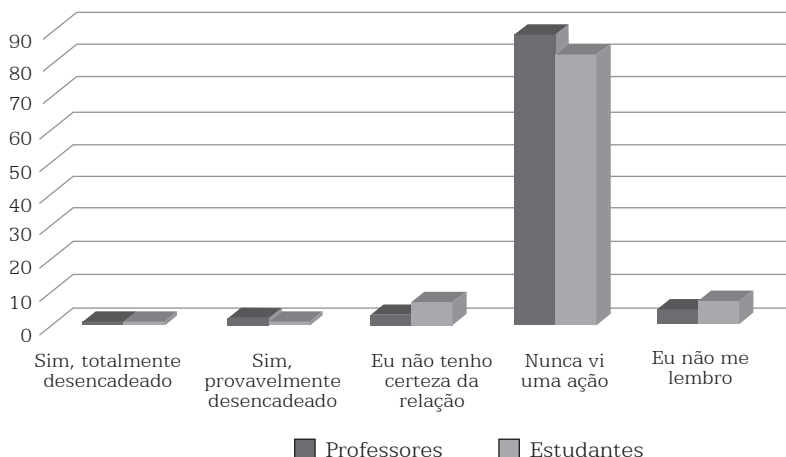


Gráfico 3 – Ação na escola desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados pelo Enem

Fonte: Almeida (2019, p. 210).

O não envolvimento dos docentes em relação à política do Enem pode ser visto como um ato de reciprocidade em relação à forma como eles consideram ser tratados pelo Estado, pelo fato de não serem percebidos como sujeitos ressignificantes das políticas. Afonso (1998) explica que há uma resistência dos atores internos em relação às decisões centralizadas nas instâncias superiores e depositadas de modo hierárquico, imperativo e até antidemocrático, as quais diminuem o poder decisório e de atuação da escola e do profissional escolar, lembrando que a não contemplação do sujeito na política que o envolve fere o princípio elementar das “questões de fundo”.

Por um outro prisma, percebe-se que o não envolvimento do professor do ensino médio nas ações relativas ao Enem é interessante para o Estado, porque, sem criticidade, o docente não propicia debates, nem contesta imposições, ficando, então, vulnerável diante das disposições educacionais, como, por exemplo, a publicização tendenciosa dos resultados do Enem e a responsabilização unilateral das escolas e dos profissionais da educação por desempenhos ínfimos.

As consequências dessa postura de distanciamento, pouco prática e formativa, geram políticas abstratas e sem ressignificação.

O único sujeito da ação será o Estado, suas políticas, suas instituições e seus gestores que se propõem resolver as desigualdades. Os coletivos feitos desiguais são ignorados nessas análises e na gestão e formulação de políticas de superação de desigualdades genéricas. Consequentemente, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorada. As políticas mostram o protagonismo ou a ausência do Estado. (Arroyo, 2010, p. 215).

Necessita-se que os estudantes e os professores entendam, entre outros condicionamentos, a função do Enem, as habilidades e competências, o intuito das questões e da avaliação externa, as políticas relacionadas, o porquê da existência delas; no entanto, isso não acontece na atualidade.

Conclusão

Os dados apresentados são emblemáticos dos paradoxos que envolvem o Enem: se, por um lado, o objetivo precípua do exame é o acompanhamento da qualidade do ensino médio, a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos dessa etapa de escolarização e a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, por outro, docentes e discentes participantes desta pesquisa concordam quanto à falta de conhecimento do teor do exame, à ausência de devolutivas e de debates sobre os relatórios produzidos e à escassez de indicadores derivados de sua realização. Assim, embora o Enem se constitua como uma política educacional em curso, faz-se mister uma avaliação profunda de sua eficácia e de seu alcance. É fundamental o aprimoramento de mecanismos para dar retorno às escolas e à sociedade, entrecruzando dados do censo escolar.

As análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho evidenciam a potência do exame, mas, também, algumas vicissitudes e antinomias no que se refere ao alcance dos sujeitos organicamente a ele vinculados. Embora o MEC tenha estabelecido mecanismos para que o Enem se constitua em indutor e parametrizador da reforma curricular do ensino médio, suas ações possuem a marca de formatos hierarquizados, descontínuos e desarticulados. O Estado necessita criar mecanismos para oportunizar mediações com a dinâmica escolar, garantindo a autonomia do currículo, o protagonismo dos sujeitos da educação, considerando as dimensões epistemológicas e ontológicas nas relações educacionais e o sentido dos exames avaliadores em uma perspectiva diagnóstica, formativa e processual.

Referências bibliográficas

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

ALMEIDA, V. S. *Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública*. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 56.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Edital nº 43, de 24 de julho de 2017. Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos - Encceja Nacional 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2017. Seção 3, p. 43.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mais de 5 milhões de participantes estão confirmados para a edição do exame em 2019*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mais-de-5-milhoes-de-participantes-estao-confirmados-para-a-edicao-do-exame-em-2019/21206. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): apresentação*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *65% dos inscritos no Enem já concluíram o ensino médio em anos anteriores*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/418-noticias/enem-946573306/90701-65-dos-inscritos-no-enem-ja-concluirem-o-ensino-medio-em-anos-anteriores>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e estados: Uberlândia*. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>. Acesso em: set. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (SRE). *Dados das escolas estaduais*. Uberlândia, 2017. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/superintendencia-regional-de-ensino-sre-83. Acesso em: 11 mar. 2018.

TRAVITZKI, R. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

Vitor Sergio de Almeida, doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professor na área de Políticas e Gestão da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba, e da UFU, campus Pontal, Ituiutaba. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.

vitor.sergio@uemg.br

Maria Vieira Silva, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

mvieiraufu@ufu.br

Leonice Matilde Richter, doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – com estágio doutoral realizado na Universidade do Minho, Portugal, sob a supervisão do professor Almerindo Janela Afonso –, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFU.

leonice@ufu.br

Recebido em 22 de junho de 2021

Aprovado em 14 de outubro de 2021