

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Robson Alessandro Cruz Fernandes

**ENEM: POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR -
UMA ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA E SUA
ABRANGÊNCIA NAS QUESTÕES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS
DE 2009 A 2016**

**Araraquara – SP
2018**

Robson Alessandro Cruz Fernandes

**ENEM: POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR -
UMA ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA E SUA
ABRANGÊNCIA NAS QUESTÕES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS
DE 2009 A 2016**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

FICHA CATALOGRÁFICA

F411e Fernandes, Robson Alessandro Cruz
ENEM: Política Pública de acesso ao Ensino Superior – uma análise da Matriz de Referência nas questões de Geografia entre os anos de 2009 a 2016./Robson Alessandro Cruz Fernandes - Araraquara (SP): Universidade de Araraquara – UNIARA, 2018.
113f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Avaliação. 2. Competência. 3. ENEM. 4. Ensino Médio.
5. Habilidade. I. Título

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FERNANDES, R.A.C. ENEM: Política Pública de acesso ao Ensino Superior – uma análise da Matriz de Referência nas questões de Geografia entre os anos de 2009 a 2016. 2015. 113 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

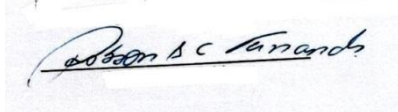
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Robson Alessandro Cruz Fernandes

TÍTULO DO TRABALHO: ENEM: Política Pública de acesso ao Ensino Superior – uma análise da Matriz de Referência nas questões de Geografia entre os anos de 2009 a 2016

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2018

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Robson Alessandro Cruz Fernandes

Endereço: Rua Arlindo Duarte Azadinho, 215, Santa Cruz, Taquaritinga, SP, 15900000.

E-mail: robsongeobrasil@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **ROBSON ALESSANDRO CRUZ FERNANDES**

TÍTULO DO TRABALHO: **"ENEM: POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – UMA ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA E SUA ABRANGÊNCIA NAS QUESTÕES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2016."**

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:




Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Laudemir Otávio Mendes
Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior - ITES

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 24/04/18



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu grande amor, Adriana, por todo apoio e compreensão da ausência, a meus pais, Miguel e Aparecida, que, me criaram e fizeram de mim o que sou, aos meus amigos de curso, por todas as boas e longas horas de aprendizado, a todos os professores que compõem o programa de Pós-Graduação da UNIARA pelas aulas enriquecedoras, em especial ao meu orientador Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira, que de forma eficiente e competente guiou-me na elaboração deste trabalho. Aos membros da minha banca de qualificação, Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina e Prof. Dr. Laudenir Otávio Mendes, pelas contribuições no desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa, através de uma análise documental, faz a apresentação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um todo, desde sua criação, em 1998, passando por sua reformulação, a partir da edição de 2009, sendo agora denominado de Novo ENEM. Dentro deste contexto de mudança também apresenta as diversas funcionalidades que passam a ser atribuídas ao Novo ENEM que o torna o principal mecanismo de acesso ao Ensino Superior no País, bem como sua utilização por parte da mídia e sociedade como indicador de qualidade do Ensino Médio brasileiro através da divulgação do *ranqueamento* das escolas. A pesquisa também realiza a análise das competências e habilidades das questões de Geografia do Novo ENEM que compõe a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo esse, o principal objetivo do presente trabalho. Para tanto, foi realizada uma análise das provas entre os anos de 2009 a 2016 seguindo a técnica de análise de conteúdo Bardin (2010). Procura-se, assim, contribuir com a reflexão acerca da abrangência da Matriz de Referência do Novo ENEM com relação à competências e habilidades avaliadas nas questões de Geografia. Nesse momento nota-se que a hipótese levantada na pesquisa não pode ser respondida em sua plenitude, pois analisando a avaliação de Geografia de forma isolada dentro do exame, nota-se que não existe um equilíbrio na distribuição das competências e habilidades nas questões avaliadas. Mas ao mesmo tempo a pesquisa mostra que o ENEM é visto pelo MEC como um exame que avalia os alunos por área do conhecimento, e como a disciplina de Geografia se insere dentro da Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Suas Tecnologias juntamente com as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia não é entendida pelos elaboradores como uma disciplina isolada.

Palavras-chave: Avaliação. Competência. ENEM. Ensino Médio. Habilidade.

ABSTRACT

This research through a documental analysis shows, in chronological order, the total presentation of the National High School Exam (ENEM), since its creation in 1998, going through its new version in 2009 and by its last version, which is called New ENEM. In this context of changes, we also present the diverse functionalities attributed to the New ENEM, which makes it the main mechanism to start the studies in the universities in the whole country. Besides, the mainstream media and society also use this evaluation as a quality indicator for the Brazilian High School by disclosing the school rank. This research also performs the analysis of the competencies and abilities of the Geography questions of the New ENEM that composes the area of Human Sciences and their Technologies, which is the main objective of this work. For that, we analyzed the exams between the years of 2009 to 2016, following the technique of content analysis Bardin (2010). The propose is to contribute to the reflection about the scope of the contents of reference for the New ENEM in relation to the competencies and abilities evaluated in the Geography's questions. By this moment, it is clear that the main hypothesis in this research cannot be fully answered. The evaluation focused on Geography in the exam shows that there is not a balance in the distribution of competences and abilities on the questions checked. However, the research shows that MEC considers ENEM an exam that evaluates the students by area of knowledge. Since Geography, along with the disciplines of History, Sociology and, Philosophy, is in the area of knowledge of Human Sciences and their technologies, the creators do not treat it as an isolated discipline.

Keywords: Evaluation. Competence. ENEM. High school. Ability.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Relação entre Habilidades e Competências.	26
Figura 2: Composição do Saeb.....	43
Figura 3: Balanço do ENEM 2016.....	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Vezes que cada Competência foi cobrada nas Questões de Geografia	82
Gráfico 2: Número de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia....	83
Gráfico 3: Número de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia....	83
Gráfico 4: Número de Vezes que cada Eixo Cognitivo foi cobrado nas Questões de Geografia	84
Gráfico 5: Número de Vezes que cada Objetivo do Conhecimento foi cobrado nas Questões	85
Gráfico 6: Total de Vezes que cada Competência foi cobrada nas Questões de Geografia.....	86
Gráfico 7: Total de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia	87
Gráfico 8: Total de Vezes que cada Eixo Cognitivo foi cobrado nas Questões de	88
Gráfico 9: Total de Vezes que cada Objetivo do Conhecimento foi cobrado nas.....	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Procedimentos de Análise dos Dados.....	18
Quadro 2: Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares do Novo ENEM.....	75
Quadro 3: Competências e Focos da Matriz de Referência da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias	78
Quadro 4: Relação entre Eixos Cognitivos, Competências e Habilidades	79
Quadro 5: Relação entre Eixos Cognitivos, Competências e Habilidades Específicas da Prova de Geografia	81
Quadro 6: Relação entre Competências e Objetivos do Conhecimento Específicas da Prova de Geografia	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: ENEM: Relação Entre o Número de Inscritos e Bolsas Ofertadas pelo ProUni29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CSF	Programa Ciência Sem Fronteiras
CSLL	Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido
EJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda Sobre Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento para Educação
PIS	Contribuição para o Programa de Integração Social
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDU	Programa das Nações Unidas Para Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFRAN	Universidade de Franca

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	16
1.1 Justificativa.....	16
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 Objetivo Geral.....	16
1.2.2 Objetivos Específicos.....	17
1.3 Problema da Pesquisa.....	17
1.4 Hipótese.....	17
1.5 Procedimentos Metodológicos.....	17
2. HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	22
2.1 A Criação do ENEM.....	22
2.2 Matriz de Referência e as provas do ENEM entre os anos de 1998-2008.....	23
2.3 Mudanças Sofridas pelo ENEM e suas Novas Funcionalidades.....	27
2.4 O ENEM como Indutor de Reformulação do Currículo do Ensino Médio.....	35
2.5 Categorias de Avaliações em Larga Escala na Educação Básica do Brasil.....	40
2.6 Histórico de Criação das Avaliações em Larga Escala no Brasil.....	41
2.7 O IDEB como Indicador de Qualidade da Educação Básica.....	46
2.8 Utilização do ENEM como Indutor de Qualidade do Ensino Médio brasileiro.....	49
3. O ENSINO NO BRASIL: UM HISTÓRICO DE SEGREGAÇÃO SOCIAL.....	55
3.1 O ENEM como Política Pública de Acesso ao Ensino Superior.....	65
4. ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO NOVO ENEM EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2016.....	74
4.1 Considerações sobre as abordagens dos Itens cobrados nas Questões de Geografia do Novo ENEM.....	85
4.2 Considerações sobre a Prova de Geografia do Novo ENEM.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	107

INTRODUÇÃO

O meu percurso profissional está estreitamente ligado à área de educação e foi exatamente esse percurso que me guiou até esse Mestrado. No ano de 2004 terminei minha licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), tendo em 2008 concluído minha especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) e no ano de 2016 terminei minha graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN).

No ano de 2002, antes até da minha primeira graduação, iniciei minha carreira como professor de Geografia na Educação Básica e em, cursos pré-vestibulares e exercendo atividade na área de coordenação pedagógica em curso pré-vestibular.

Desta forma acompanhei diretamente todas as transformações ocorridas pelo ENEM ao longo da sua história. Até o ano de 2008, o ENEM era um exame que tinha como função medir o desempenho individual dos alunos no final do Ensino Médio. Até então o processo de aprovação dos alunos nas principais universidades públicas e particulares do País ocorria através dos tradicionais vestibulares.

No ano de 2009, no entanto, o modelo de acesso dessas universidades sofreu uma forte alteração com a implantação do chamado Novo ENEM, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pois a quase totalidade das Instituições de Ensino Superior (IES) Federais e um número significativo de IES Privadas suprimiram seus exames de seleção (vestibulares) e adotaram o Novo ENEM como forma de acesso. Desde então, o currículo abordado no Ensino Médio brasileiro passou também a ser influenciado pelos conteúdos presentes na Matriz de Referência do Novo ENEM e de suas provas.

O fato de também começar a atuar como produtor e revisor de material didático para uma rede de Ensino de abrangência nacional, que tem seu foco voltado para aprovação de alunos nos principais vestibulares nacionais e ENEM, despertou o interesse de aprofundar meus conhecimentos sobre o ENEM, tanto na sua utilização como objeto de Política Pública de acesso ao Ensino Superior pelo Estado brasileiro e no entendimento de como sua Matriz de Referência foi estruturada e hoje influencia na produção de material didático e trabalho do professor em sala de aula.

Assim, no ano de 2016, iniciei o Mestrado, pois o desenvolvimento de um trabalho acadêmico permite atingir esses objetivos e contribui com o enriquecimento da minha formação profissional.

Esse trabalho foi dividido em quatro sessões:

A primeira sessão, **Organização Metodológica da Pesquisa**, apresenta ao leitor a estrutura da pesquisa: justificativa, objetivo geral e específicos, problema da pesquisa, hipótese e procedimentos metodológicos.

Na segunda sessão, intitulada **Histórico de criação e transformações sofridas pelo Exame Nacional do Ensino Médio**, aborda o processo de criação do ENEM pelo MEC e INEP, em 1998, e as transformações sofridas pelo exame ao longo de sua história.

Para fazer essa contextualização, foram utilizados documentos e portarias oficiais do MEC e INEP, como a portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, que institui o exame e explica a intenção do MEC, que veio ao encontro da proposta de criação de um novo modelo de ensino, onde os alunos fossem estimulados a compreender e interpretar fatos reais, deixando o processo de memorização de lado, ou seja, já não basta que o aluno assimile informações, é preciso transformá-las para resolver problemas cotidianos.

Ao longo de sua história, o ENEM passou por dois processos de mudanças. A primeira delas ocorre em 04 de dezembro de 2002, através da portaria do INEP nº 110, alterando seus objetivos iniciais expresso em seu artigo 2º, quando o exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso ao Ensino Superior associado à criação do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Já em 2009, sofre outra alteração através do artigo 13 da portaria nº 109 do INEP, de 27 de maio de 2009, quando passa a ganhar múltiplas funcionalidades, sendo associado a outros programas governamentais, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) e Sistema de Seleção Unificada para Educação Profissional (SISUTEC), tornando o exame quase que universal para os alunos que terminam ou terminaram a Educação Básica e que buscam acesso a níveis mais elevados de ensino.

Nesse contexto, discute-se o processo de classificação das escolas e a divulgação na mídia do posicionamento de cada uma delas, no formato de *ranking*. Também se discute o ENEM como estruturador de um novo currículo nacional unificado para a Educação Básica brasileira e como processo de seleção unificado, sendo associado ao Sistema de Seleção Unificado (SISU) em substituição aos tradicionais vestibulares isolados das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Por fim, destaca-se o espaço para apresentação da Matriz de Referência do ENEM, criada no ano de 1998, através da análise do Relatório Pedagógico do Enem de 1998.

A terceira sessão, **Educação no Brasil: um histórico de segregação social**, aborda o processo educacional do Brasil e como ao longo da história ele foi conduzido para atender a

demanda da elite econômica do País. Através da análise das mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil durante o século XX e das constituições brasileiras, traçam-se todas as mudanças que ocorreram no sistema educacional do Brasil, partindo do Governo de Getúlio Vargas no denominado Estado Novo, passando pelo Governo de Juscelino Kubitschek e o período Militar, até o Brasil adentrar na década de 1990 adotando um novo modelo político econômico denominado neoliberal. A implantação desse novo momento político econômico no Brasil ficou a cargo dos Governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso.

Também merece destaque nessa sessão a abordagem do ENEM como Política Pública de acesso ao Ensino Superior, discutindo se o exame realmente cumpriu o que está estabelecido na LDB 9394/96, ser um exame universal que possibilita o acesso ao Ensino Superior dos jovens brasileiros concluintes do Ensino Médio.

A quarta sessão, **Análise da Matriz de Referência do Novo Enem em relação às questões de Geografia, entre os anos de 2009 a 2016**, aborda especificamente, a abrangência da Matriz de Referência do Novo ENEM com relação às competências e habilidades avaliadas nas questões de Geografia presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Após o entendimento da estruturação da Matriz de Referência do Novo ENEM, abrimos caminho para realizar a classificação das questões das prova. Outro ponto relevante foi descobrir o que caracteriza essas questões agrupadas por competências e habilidades, possibilitando a geração de mais orientações aos professores acerca do Novo ENEM.

1. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1 Justificativa

O ENEM, hoje, para o sistema educacional brasileiro, apresenta-se como principal mecanismo de acesso ao Ensino Superior do País, além de ser um importante influenciador dos conteúdos presentes nos materiais didáticos. Diante desse fato, é imprescindível que todos os coordenadores e professores consigam extrair o máximo de informações do exame, principalmente sobre sua área de conhecimento.

Mas a falta da publicação de relatórios anuais dos exames do Novo ENEM associada a uma análise superficial de suas provas, por parte do MEC, prejudica muito o entendimento por parte dos professores que pretendem adquirir um conhecimento sistematizado, na área de conhecimento específico em que atuam, de quais são os objetivos das provas. (Rodrigues, 2013).

Para Lerina (2013) e Marçal (2015) em suas pesquisas estar de posse dessas informações possibilita aos professores melhorar sua prática pedagógica. Segundo esses pesquisadores nos professores trabalhamos conteúdos programáticos, porém muitas vezes sem a percepção do desenvolvimento de habilidades a serem construídas na Educação Básica.

Como professor de Geografia atuando na Educação Básica, e não tendo acesso a essas informações, e não encontrando através do levantamento bibliográfico, nenhum trabalho que contemple essa análise na disciplina de Geografia, procurei através dessa pesquisa, preencher essa lacuna existente buscando assim entender os aspectos conceituais, objetivos e o formato da prova de Geografia do Novo ENEM.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a Matriz de Referência do Novo ENEM com foco na área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias que contempla a disciplina de Geografia.

Os desdobramentos deste objetivo geral resultaram nos seguintes objetivos específicos.

1.2.2 Objetivos Específicos

I - Identificar a competência de área e a habilidade avaliadas em cada questão da prova de Geografia.

II – Identificar os objetivos do conhecimento avaliado, predominantemente, em cada questão da prova de Geografia.

III - Identificar o eixo cognitivo avaliado, predominantemente, em cada questão da prova de Geografia.

1.3 Problema da Pesquisa

Em que medida a avaliação de Geografia, na prova do Novo ENEM, está coerente com o propósito estabelecido na Matriz de Referência proposta pelo MEC.

1.4 Hipótese

Estará a matriz de referência do Novo ENEM, especificamente as questões que contemplam a disciplina de Geografia sendo dimensionados em sua plenitude? Caso isso não esteja ocorrendo, temos uma dissociação entre o discurso dos órgãos oficiais responsáveis pela elaboração desses documentos e a prática pedagógica.

1.5 Procedimentos Metodológicos

A metodologia a ser utilizada na pesquisa engloba análise documental de dados e de conteúdo, como: relatório pedagógico das provas do ENEM de 1998 e 2009; matriz de referência para o ENEM – Ciências Humanas e Suas Tecnologias, englobando a disciplina de Geografia; portarias que deram origem ao ENEM e suas reformulações ao longo do tempo e as questões de Geografia do Novo ENEM entre os anos de 2009 a 2016.

No quadro a seguir, são apresentados os objetivos e os procedimentos utilizados

Quadro 1: Procedimentos de Análise dos Dados

Objetivos	Procedimentos
. Identificar a competência de área e a habilidade avaliadas em cada questão da prova de Geografia.	. Análise documental e de conteúdo: estudo da matriz de referência, análise detalhada de cada questão, classificação de cada competência e habilidade trabalhada, organização desses dados em tabelas e construção de gráficos.
. Identificar o objeto do conhecimento e o eixo cognitivo avaliado predominantemente em cada questão da prova de Geografia.	. Análise documental e de conteúdo: estudo dos eixos cognitivos e dos objetos de conhecimento associados à matriz de referência, resolução de cada questão, classificação e organização desses dados em tabelas e gráficos.
. Investigar em que medida a avaliação de Geografia está coerente com o propósito estabelecido na matriz de referência do exame.	. Análise documental: estudo da matriz de referência, análise detalhada das questões do ENEM a serem exploradas no trabalho. Análise de dados: resolução das questões, verificação da concepção em sua totalidade, da competência e da habilidade designada para a questão.

Fonte: Ferreira (2014)

Utilizei, para chegar aos objetivos propostos, a abordagem qualitativa e a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) para descrever e interpretar o conteúdo dos documentos oficiais e as provas de Geografia, pois ela se apresenta como uma metodologia sistemática para alcançarmos os objetivos de nosso trabalho.

Segundo Bardin (2010), a análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 16).

Para Bardin (2010), o propósito da análise de conteúdo é oferecer ao leitor o máximo de informações (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (p. 45). A etapa de descrição e análise dos dados consiste na categorização ou classificação das unidades em categorias. Podemos dizer que implica agrupar os dados de acordo com as semelhanças e analogias previamente estabelecidas, por meio de critérios determinados, com base no problema, nos objetivos e elementos utilizados na análise de conteúdo.

Para Ferreira (2011), a análise de conteúdo auxilia na composição do itinerário metodológico desse tipo de pesquisa, possibilitando uma investigação de cunho qualitativo e quantitativo, firmando um compromisso de melhor apreciação e interpretação dos dados obtidos, por meio da sistematização dos enunciados das questões da prova.

Nas pesquisas em educação vastos são os caminhos para traçarmos o percurso metodológico que devemos seguir. Caso intitulemos esse percurso como uma interpretação qualitativa, devemos nos policiar para que não enveredemos exclusivamente no campo da subjetividade. Caso coloquemos esse direcionamento num sentido unicamente quantitativo, correremos o risco da perda de importantes aspectos interpretativos para o desenvolvimento da pesquisa. Direcionando-nos por esse ideário, mesclando quantitativo/qualitativo nos possibilita um caminho metodológico cerceado de uma maior segurança e rigorosidade científica. (FERREIRA, 2011, p. 38).

Para a análise das questões, utilizamos os seus enunciados para evidenciar as categorias temáticas, para sistematização dos dados. São elencadas, neste trabalho, quatro categorias de análise, que abaixo estão fundamentadas de acordo com o Relatório Pedagógico do Novo ENEM do ano de 2009.

- **Análise dos Eixos Cognitivos:** Comum a todas as áreas de conhecimento, corresponde a domínios da estrutura mental e funciona de forma orgânica e integrada às competências de área.

- **Análise de Competências:** Operações que utilizamos para estabelecer relações entre os objetos, situações e fenômenos (Mecanismos para compreensão do mundo e atuação nele). As competências organizam as habilidades à luz das especificidades curriculares em cada uma das áreas do conhecimento.

- **Análise de habilidades:** Ferramentas que se pode dispor para desenvolver competências (decorre das competências adquiridas).

- **Análise dos objetivos do conhecimento:** Conteúdos a serem abordados nas questões.

De acordo com Hernandes (2012), classificando as questões por competência e habilidade, segundo a matriz de referência do exame e, através da análise de conteúdo de Bardin (2010), delimitaremos, para cada grupo de itens inseridos em uma dada competência, um agrupamento de habilidades. A partir da observação e reflexão das categorias emergentes, conseguiremos apresentar, ao longo do texto, orientações aos docentes sobre as características das situações-problema que abordam a Geografia no Novo ENEM.

A análise das categorias também permite que consigamos avaliar a aproximação das questões selecionadas com as orientações da matriz de referência do Novo ENEM, respondendo à hipótese dessa pesquisa “estariam as questões de Geografia da prova da área de ciências humanas e suas tecnologias do Novo ENEM em consonância plena com sua matriz de referência?”.

Vejamos um exemplo prático do exposto acima na classificação de uma questão de Geografia, dentro da Matriz de Referência do exame:

Prova ENEM (2011)

Caderno	Azul	Amarelo	Branco	Rosa
Questão	28	29	28	30

Subindo morros, margeando córregos ou penduradas em palafitas, as favelas fazem parte da paisagem de um terço dos municípios do país, abrigando mais de 10 milhões de pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

MARTINS, A. R. A favela como um espaço da cidade.

Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 31 jul. 2010.

A situação das favelas no país reporta a graves problemas de desordenamento territorial. Nesse sentido, uma característica comum a esses espaços tem sido:

A) o planejamento para a implantação de infraestruturas urbanas necessárias para atender às necessidades básicas dos moradores.

B) a organização de associações de moradores interessados na melhoria do espaço urbano e financiadas pelo poder público.

C) a presença de ações referentes à educação ambiental com consequente preservação dos espaços naturais circundantes.

D) a ocupação de áreas de risco suscetíveis a enchentes ou desmoronamentos com consequentes perdas materiais e humanas.

E) o isolamento socioeconômico dos moradores ocupantes desses espaços com a resultante multiplicação de políticas que tentam reverter esse quadro.

O quadro a seguir, ilustra de maneira mais simples a relação existente entre os elementos norteadores de tal matriz de referência.

Competência de Área	Habilidade	Eixo Cognitivo	Objeto do Conhecimento	Alternativa Correta
C6	H26	DL (1)	OC (4)	Letra: D

Competência de Área - (C6): Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Habilidade – (H 26): Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Eixo Cognitivo - (Dominar Linguagens – DL1): Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científicas.

Objeto de Conhecimento- (OC4): Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente.

Conclusão: A questão preenche os requisitos requeridos na Matriz de Referência da prova, pois foi possível classificá-la em todos os aspectos de abrangência.

Após a identificação das competências, habilidades, objetivos de conhecimento e eixos cognitivos avaliados em cada questão das provas de Geografia do Novo ENEM, serão elaboradas tabelas e gráficos com finalidade de organizar as informações levantadas. Parte-se, então, para a análise de dados com o intuito de se estabelecerem as conexões e as relações entre as partes referentes à problemática investigada.

2. HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

2.1 A Criação do ENEM

O ENEM foi instituído pelo MEC e INEP através da portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, no Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Maria Ines Fine, em entrevista, no dia 11 de setembro de 2016, ao site da Uol Educação, há 19 anos, o ministro da educação, Paulo Renato Souza, falecido em 2011, convidou-a com o intuito de organizar um exame num contexto mais amplo da reforma do Ensino Médio no País.

Dessa forma, o ENEM foi consubstanciado frente os seguintes marcos legais: LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer nº 15/1988 do Conselho Nacional de Educação/Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCN's de 1997 e Orientações Complementares aos PCN's denominados de (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM +).

Os objetivos do ENEM constam em sua portaria no artigo 1º:

Artigo 1º. Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à Educação Superior;
IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
(BRASIL, 1998b, p. 5).

Segundo a educadora, a inspiração de sua equipe para a criação do ENEM estava na Conferência Internacional de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, no ano de 1990. A conferência preconizava que não bastava só o indivíduo guardar na memória informações, mas era fundamental que os alunos soubessem transformá-las para resolver os problemas cada vez mais complexos da vida cotidiana.

Cabe ressaltar que os documentos estruturantes para a criação do ENEM, como a LDB 9394/96 e os PCN's também foram fundamentados a partir da Conferência de Jomtien, que já direcionavam para uma pedagogia das competências e habilidades.

Daí surge a premissa de que informação não é conhecimento e de que memória não é inteligência, ou seja, ganha espaço a medição das estruturas de inteligência mais do que os conteúdos.

Outro fundamento do ENEM é o de estabelecer um agrupamento de disciplinas em áreas do conhecimento. O objetivo geral do ENEM está na aferição das competências adquiridas pelos estudantes ao término da Educação Básica, e como objetivos específicos, propiciar a autoavaliação das pessoas acerca de seu processo de escolarização. Já em sua concepção inicial, constata-se a baixa relação do ENEM com o Ensino Médio em si, uma vez que se vincula mais a uma ideia de balanço de todo percurso da educação básica. (CORTI, 2013, p. 203).

2.2 Matriz de Referência e as provas do ENEM entre os anos de 1998-2008

A Matriz de Referência do ENEM foi inicialmente estruturada para que se verificasse o domínio das competências e habilidades, estimulando o raciocínio, assim como, a capacidade de aprender por transferência promovida pela interdisciplinaridade e pela contextualização das experiências (CAMPOS, 2015, p. 13).

Lopes e López (2010 apud CAMPOS, 2015, p. 12) afirmam que as competências se inserem em uma perspectiva curricular, e tal processo pode ser desenvolvido quando a organização curricular é instituída por meio das competências e habilidades. Uma das orientações mais críticas é a perspectiva de conhecimento situado, contextualizado, buscando sintonia com a dimensão do cotidiano.

Os documentos oficiais referentes do ENEM definem competências como:

Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. BRASIL (1997 apud FERREIRA, 2011, p. 12).

Logo, as competências são entendidas como mecanismos fundamentais para a compreensão do mundo e atuação nele, isto é, o saber fazer, conhecer, viver e ser. Não basta o domínio dos conteúdos, mas é necessário aplicá-lo ao contexto em que se encontra (CAMPOS, 2015, p. 13).

Já no que diz respeito às habilidades, temos a seguinte explicação:

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se, possibilitando nova reorganização das competências. BRASIL (1997 apud FERREIRA, 2011, p. 12).

Daí, é possível entender que as habilidades são as ferramentas que se podem dispor para desenvolver competências. Portanto, para saber fazer, conhecer, viver e ser, é necessário

ter instrumentos que conduzam para que a ação se torne eficaz. Esses instrumentos são exatamente as habilidades. (CAMPOS, 2015, p. 13).

Nessa versão do exame, a prova era composta por 63 questões de múltipla escolha nas disciplinas de Geografia, Matemática, Português, Física, Biologia, Química, História e uma Redação, aplicadas em um único dia, questões essas centradas na avaliação individual de desempenho por competências, com eixos estruturados na interdisciplinaridade e na contextualização de conhecimentos expressos na forma de situações-problema.

O exame foi estruturado a partir de uma matriz de 5 competências, que correspondiam a domínios específicos da estrutura mental, expressas por 21 habilidades.

Como consta no relatório pedagógico do ENEM de 1998, pressupõe-se a complementaridade e interação entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. (BARROSO e GOLÇALVES 2014, p. 1402).

A seguir, está a matriz que foi referência na elaboração do exame do ENEM, no período de 1998 a 2008 e que está presente no Relatório Pedagógico do ENEM de 1998. Assim, poderemos, mais à frente, comparar as mudanças inseridas nesse exame, que, ao longo dos anos, foi recebendo novas finalidades.

Competências do ENEM no período de 1998-2008:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. (DL)
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. (CF)
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (SP)
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (CA)
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (EP). (BRASIL, 1998a).

Habilidades do ENEM no período de 1998-2008:

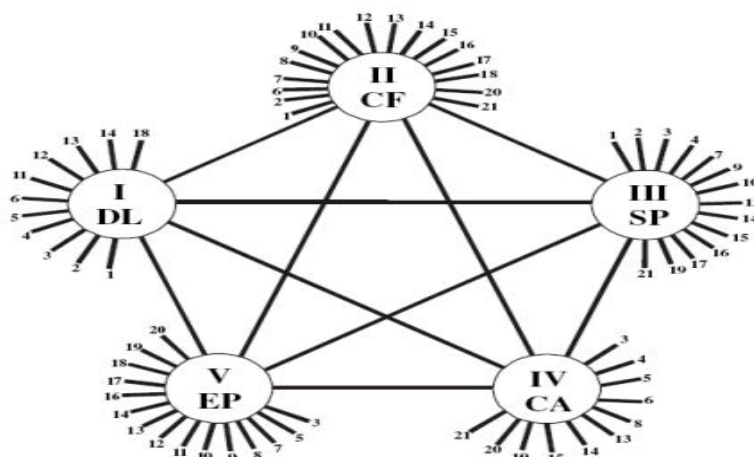
1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes ou selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação dele.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar os valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia, em diferentes processos e sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento e às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices e analisar implicações sociais, econômicas ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais. (BRASIL, 1998a).

O diagrama a seguir, mostra como cada uma das habilidades está relacionada com uma ou mais competências, de tal forma que se estabeleça um conjunto de interconexões entre elas.

Figura 1: Relação entre Habilidades e Competências.



2.3 Mudanças Sofridas pelo ENEM e suas Novas Funcionalidades

O ENEM desde sua criação passou por dois processos de aferição de novas funcionalidades; a primeira, iniciada no ano de 2002, perdurou até o ano de 2008, e uma segunda com início no ano de 2009 que permanece até os dias atuais.

O marco dessas mudanças ocorre com o início do Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva que chega ao poder no ano de 2002. Nesse momento, as políticas públicas sociais brasileiras, em que se enquadra o sistema de ensino do País, começam a passar por transformações.

Com a saída do poder do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), após oito anos de Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, abre-se caminho para a hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) até o ano de 2015, com a saída da Presidente Dilma Vana Rousseff.

Esses dois partidos, que nas últimas duas décadas polarizaram o cenário político nacional, possuem um projeto político de País ideologicamente divergentes em diversas áreas da esfera pública. O PSDB projetou um Brasil com um viés mais neoliberal, pregando a menor participação do Estado na vida do cidadão, deixando o Estado de ser um agente interventor, assumindo um novo papel como agente fiscalizador e provedor de mecanismos para uma maior atuação do setor privado.

Na esfera educacional essas políticas adotadas ficam mais claras quando analisamos as propostas dos dois partidos para o Ensino Superior.

A comparação entre as matrículas em 1994 (ano imediatamente anterior ao início do governo do PSDB - 1995), 2002 (último ano do governo do PSDB e o ano anterior à posse do governo do PT) e 2012 (os últimos dados disponíveis no Censo da Educação Superior no sítio do INEP – www.inep.gov.br) mostra que, em termos percentuais, as matrículas federais cresceram bem mais no governo do PT (+104,5%) do que no do PSDB (+46,2%) e as privadas aumentaram mais no governo do PSDB (+ 150,2%) do que no do PT (+111,7%). (DAVIES, 2016, p.6)

Enquanto no governo do PSDB abre-se espaço para expansão do setor privado na Educação Superior, mas sem vinculação com projetos sociais que facilitem o acesso da camada mais pobre da população a esse nível de ensino.

O governo o PT tende a aderir ao que podemos denominar de uma política mais próxima do Estado de bem-estar social, implantando programas de distribuição direta de renda, também denominado de políticas afirmativas, ele consegue suprir, segundo a proposta

do partido, desigualdades sociais que atingem os estratos da população menos favorecida economicamente facilitando o acesso ao Ensino Superior.

Uma diferença significativa entre os dois governos foi que o do PT implementou política de cotas privilegiadas de acesso ao ensino superior federal, com o discurso de que com isso estaria democratizando o acesso a ele. Foi instituída a Lei de 2012, de Nº 12.711, previu cotas (no mínimo 50% até 2016) e subcotas dos 50% das vagas por cursos e turno em instituições federais de Ensino Superior (IFES) para quem cursou integralmente o ensino médio em escolas públicas, e de ensino técnico de nível médio, para quem fez o ensino fundamental apenas em escolas públicas.. (DAVIES, 2016, p.7).

O que pretendo apontar é que dentro do contexto ideológico-partidário polarizado, existente no Brasil desde 1994, entre PSDB e PT, as mudanças sofridas pelo ENEM ao longo dos seus 19 anos de existência se enquadram perfeitamente como um exemplo de política social com viés antagônico, visto que, a criação das políticas públicas de acesso ao Ensino Superior para as camadas menos favorecidas da sociedade estão atreladas ao Novo ENEM implantado a partir do ano de 2009, situação que não ocorria antes da reformulação deste exame, pois até então o ENEM era apenas um exame que avaliava de forma individual os alunos concluintes do Ensino Médio.

Veja que o intuito aqui não é a discussão política partidária e muito menos aprofundar o embate de qual modelo político econômico é mais eficiente. O que pretendo apontar é que dentro do contexto ideológico-partidário polarizado, existente no Brasil desde 1994, entre PSDB e PT, as mudanças sofridas pelo ENEM ao longo dos seus 19 anos de existência se enquadram perfeitamente como um exemplo de política social com viés antagônico.

As políticas públicas foram e são implantadas, reformuladas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos, sendo que, com relação à proposição de políticas educacionais isso não é diferente. GIRON (2008, p. 2).

Assim para Giron (2008), a cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, ou seja, as políticas educacionais defendidas pelo Governo refletem, como ele entende o mundo e as relações que se estabelecem na sociedade.

Dessa forma, no dia 04 de dezembro de 2002, no Governo do PT, a Portaria nº 110 define a primeira mudança nas funções do ENEM, alterando seus objetivos iniciais o que fica expresso em seu artigo 2º.

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.

II – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho.

III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao Ensino Superior (BRASIL, 2002).

Nessa primeira reestruturação, o ENEM passou a se constituir em um instrumento de seleção, por meio do qual o governo passa a conceder bolsas de estudos integrais ou parciais a estudantes de cursos de graduação e cursos sequencias de formação específica em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

O sistema criado pelo Governo Federal para o fornecimento dessas bolsas foi o ProUni. O ProUni foi implantado através da Medida Provisória (MP) nº 203, de 10/09/2004, e institucionalizado pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Com a criação do ProUni, cumpre-se o inciso III da Portaria Ministerial 438/98, o qual afirma que um dos objetivos do ENEM passa a ser o de fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação no País.

Para o Governo Federal, o ProUni passa a ser uma ferramenta fundamental que visa a dar sentido funcional às mudanças advindas ao ENEM. Marçal (2015) aponta o ProUni como um instrumento de política e de interação entre Estado e sociedade que acredito ser as marcas do Governo PT, pois o ProUni visa a atender alunos de baixa renda com concessão de bolsas nas IES privadas.

Como consequência da implantação do ProUni e a oferta de 112.275 bolsas, o número de inscritos no ENEM salta de 1,55 milhão de 2004 para 3 milhões em 2005, um acréscimo de 93,5% no número total de participantes.

Aumento esse que se perpetua nos anos seguintes como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1: ENEM: Relação Entre o Número de Inscritos e Bolsas Ofertadas pelo ProUni

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de inscritos (em milhões)	3,74	3,59	4,02	4,15	4,63	5,38	5,79
Nº de bolsas ofertadas pelo ProUni	138.668	163.854	225.005	247.643	240.441	254.598	284.622

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de material disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em: 02 mar. 2017.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 02 mar. 2017.

Os dados dos números de inscritos no ENEM entre os anos de 2013 a 2016 não estão disponíveis pela falta da publicação dos relatórios pedagógicos oficiais do ENEM. Já o número de bolsas ofertadas pela ProUni continuam em crescente, como destaque: 2013 (252.374 mil bolsas); 2014 (306.726 mil bolsas); 2015 (329.18 mil bolsas); 2016 (329.18 mil bolsas).

Mas o ProUni possui normativas para sua adesão tanto para as IES privadas que aderem ao sistema como pelos alunos interessados.

De 1998 a 2004, as instituições de Ensino Superior sem fins lucrativos, que respondiam por 85% das matrículas do setor privado amparadas pela Constituição Federal, gozavam de isenções fiscais sem nenhuma contrapartida [...] Mas, por conta dessa omissão, garantia o gozo das isenções enquanto perdurasse a situação. Até 2004, as instituições sem fins lucrativos concediam bolsas de estudos, mas eram elas que definiam os benefícios, os cursos, o número de bolsas e desconto concedidos. Resultado: raramente era concedida bolsa integral e quase nunca em cursos de alta demanda. A isenção fiscal não resultava em uma ampliação de acesso ao Ensino Superior. O ProUni estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção. MOTA (2008 apud LERINA, 2013, p. 66).

Atualmente, as instituições podem participar do ProUni através da assinatura de um termo de adesão que possui validade por dez anos. A partir da assinatura, as instituições ficam livres da cobrança dos seguintes tributos federais: Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Também fica instituído que somente haveria dois tipos de bolsas, integral ou parcial de 50% e que os beneficiários fossem selecionados pelo ENEM e que tivessem uma nota mínima, no ano de 2016 definida em 450 pontos. Os pré-requisitos para os estudantes terem acesso às bolsas também foram estabelecidos:

I – perfil socioeconômico: brasileiros não portadores de diploma de curso superior, renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de três salários mínimos para bolsa parcial de 50%.

II – juntamente com o perfil socioeconômico, o candidato deve atender a um dos pré-requisitos:

- ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública.
- ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola.
- ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente da rede particular, na condição de bolsista integral da própria escola privada;
- ser pessoa com deficiência.
- ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrante de quadro pessoal de instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda. (BRASIL, 2004).

Mas outro ponto é relevante quando falamos em ProUni: a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES privadas para os alunos bolsistas. Desde o ano de 2011, o MEC corta do ProUni cursos que foram reprovados em dois ciclos completos de avaliação do MEC. A legislação exige dois ciclos completos de avaliação desse sistema, concluídos a cada três anos, para o descredenciamento dos cursos do ProUni.

Na escala utilizada pelo MEC, notas 1 e 2 são consideradas insatisfatórias, numa escala que vai até 5, dentro do Índice Geral de Cursos (IGC), que leva em conta o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a opinião dos alunos, a estrutura das instituições e o grau de titulação dos docentes. A nota do IGC é divulgada anualmente e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Criação do Novo ENEM

No ano de 2009, onze anos após sua criação, sob a égide do Ministro da Educação Fernando Haddad, foi criado o denominado Novo ENEM. O artigo 13 da Portaria nº 109 do INEP, de 27 de maio de 2009, definiu a reestruturação da prova, que deixa de ser aplicada em um único dia com 63 questões e passa ser aplicada em dois dias.

Art. 13 O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e uma proposta de redação. 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento: Prova I – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Prova III – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Redação; Prova IV – Matemática e suas Tecnologias. (BRASIL, 2009c).

A mesma portaria determinou os objetivos do ENEM, reformulado:

Artigo 2º Constituem objetivos do Novo ENEM:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior.
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, nos termos do artigo 38, parágrafos 1º e 2º da Lei nº 3.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.

VII – promover avaliação ao desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2009c).

Notamos que o princípio de criação do Novo ENEM é o de lhe atribuir novas funções, , dadas as múltiplas utilizações que lhe foram atribuídas com a reformulação proposta pelo MEC. (MARÇAL, 2015).

Os incisos I e III da portaria 109/2009 no que tange o acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho, não se rompem, mas se repetem. Assim, observa-se que, entre as portarias 438 e 109 não há mudanças nos objetivos, mas há um alargamento dos mecanismos de acesso, pelos programas seletivos de acesso ao Ensino Superior. O que muda é a modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médio e à educação superior. Isso aponta a ressignificação do Ensino Médio, o que dá mais visibilidade e legitimação do Novo Enem em relação ao segundo grau. (LEAL, MOTTA, SANTOS, 2015, p. 227).

Abaixo, estão destacados os programas governamentais que foram criados pelo Governo Federal atendendo ao item IV do artigo 2º que institui novas funcionalidades ao Novo Enem.

A) Certificador de conclusão do Ensino Médio de estudantes com mais de 18 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em substituição ao ENCCEJA.

Com a instituição do Novo ENEM, o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do Novo ENEM. A certificação pelo Novo ENEM destina-se a todas as pessoas que não conseguiram terminar o Ensino Médio no tempo regulamentar. Também pode ser utilizado para quem esteve preso ou sob medidas socioeducativas.

O candidato interessado em obter a certificação de conclusão do Ensino Médio precisa fazer essa indicação no ato da inscrição para o exame. Ele também deve apontar qual instituição deverá emitir o documento sendo que para isso existe uma lista com mais de uma centena de órgãos certificadores no edital (Secretarias de Estado da Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia).

O MEC também exige alguns pré-requisitos para obtenção do certificado: atingir uma pontuação mínima de 450 pontos em cada área do conhecimento da prova, ter no mínimo 18 anos completos até a data da primeira prova do Novo Enem.

Cabe lembrar que ainda existe outra alternativa para certificação do Ensino Médio que é o tradicional curso supletivo. E no caso de o aluno que tenha tirado nota acima de 450

pontos em Ciências da Natureza, mas ficou com 300 em Matemática, não poderá obter o certificado pelo ENEM, como alternativa, mas pode pedir uma certificação parcial. Com ela, o participante comprova que atingiu pontuação necessária apenas em algumas áreas do conhecimento e isso pode ser útil para eliminar matérias de um curso supletivo e reduzir o tempo de formação, por exemplo.

B) Associado ao FIES, concedendo bolsas restituíveis a estudantes que não têm condições financeiras para arcar com mensalidades de graduação das IES Privadas.

O FIES é um programa do MEC destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Essa avaliação ocorre por intermédio do SINAES. O FIES apenas financia os cursos de graduação presenciais ofertados com conceito maior ou igual a 03 (três) pelo SINAES.

Há duas intersecções entre o ProUni e o FIES. A primeira diz respeito à prioridade na distribuição dos recursos do FIES às instituições participantes do programa, conforme estabelece o art. 14 da Lei 11.096/05, que instituiu o ProUni. A segunda é a possibilidade de todos os bolsistas parciais de 50% contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa. As regras do FIES são as mesmas para todos os estudantes, bolsistas do ProUni ou não. Para que o bolsista do ProUni possa contratar financiamento, a instituição de ensino deve aderir a processo específico do FIES.

E vedada a inscrição no FIES a estudantes que tenham participado do Novo ENEM, a partir de 2010 e obtido média aritmética das notas nas provas inferior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos e/ou nota na redação igual a 0 (zero). Também é vedada a inscrição para pessoas cuja renda familiar mensal bruta per capita seja superior a 3,0 (três) salários mínimos.

C) Exigência do exame para estudantes de graduação que têm interesse em fazer intercâmbio no exterior pelo CSF.

Para poder participar CSF, o candidato devem cumprir alguns requisitos como: estar regularmente matriculado em Instituições de Ensino Superior, em cursos relacionados às áreas prioritárias do CSF, ser brasileiro ou naturalizado, ter sido classificado com nota do Novo ENEM superior a 600 pontos, possuir bom desempenho acadêmico e ter concluído no mínimo 20% e no máximo 90% do currículo previsto em seu curso de graduação.

Os benefícios recebidos pelo estudante são: auxílio alimentação, auxílio material didático, passagens aéreas e seguro saúde. O período de duração da bolsa é de 12 meses, podendo estender-se até 18 meses, quando incluir curso de idioma.

D) Servir como oportunidade de acesso às vagas no ensino técnico federal, por meio do SISUTEC.

O SISUTEC é um programa gerenciado pelo MEC, no qual as IES públicas e privadas de Ensino Superior e de educação tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos para candidatos participante do Novo ENEM. Ao efetuar sua inscrição, o candidato tem de escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do programa.

O candidato também deve definir se deseja concorrer às vagas destinadas aos estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou instituições privadas na condição de bolsista integral, ou às vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas.

Ao final da etapa, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas em cada curso, de acordo com sua nota no ENEM.

E) Servir como oportunidade de acesso às vagas no Ensino Superior Federal, por meio do SISU.

O SISU é um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, no qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Novo ENEM, desde que a nota da redação não seja 0 (zero). Algumas instituições adotam notas mínimas para inscrição em determinados cursos.

Ao efetuar a sua inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SISU.

Os candidatos também devem definir se desejam concorrer a vagas denominadas de ampla concorrência, ou vagas destinadas a políticas afirmativas (Lei de Cotas). Assim, em determinados cursos, pode haver três modalidades de concorrência: vagas de ampla concorrência, vagas reservadas de acordo com a Lei de Cotas e vagas destinadas a ações afirmativas da própria instituição.

Ao final da etapa, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Novo ENEM. Algumas ressalvas

devem ser mencionadas quanto a candidatos que já participem do ProUni e queiram se inscrever no SISU. Alguns critérios devem ser respeitados pelo estudante, pois os candidatos não podem ser contemplados pelos dois programas, devendo optar por uma das bolsas, pois é vedado o candidato utilizar uma bolsa do ProUni e estar, simultaneamente, matriculado em uma IES pública ou gratuita onde as vagas são destinadas pelo SISU.

F) Servir como processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação em Universidades Portuguesas.

O INEP tem acordo firmado com universidades portuguesas de aproveitamento dos resultados do ENEM para ingresso em suas graduações, desde 2014. O Governo português alterou sua legislação, permitindo que as universidades criassem processos seletivos para estrangeiros. O desempenho mínimo do aluno no Novo ENEM para ter acesso à vaga depende de cada universidade que fechou convênio com o INEP.

A Universidade de Coimbra, mais antiga de Portugal, exige nota mínima de 600 pontos na prova do Novo ENEM do candidato a uma de suas vagas ofertadas. O candidato brasileiro vai disputar 500 vagas em 35 opções de cursos de licenciatura em praticamente todas as áreas do conhecimento, exceto medicina, que é restrito para portugueses, dada a elevada procura pelo curso. Em Portugal, o termo licenciatura é utilizado para se referir ao curso superior de forma geral, diferente do Brasil que dá direito de o licenciado exercer a carreira no magistério.

Os cursos ofertados também não são gratuitos, sendo que, os alunos devem arcar com valores de mensalidade além dos custos para residir no país. Em média, uma mensalidade na Universidade de Coimbra está em 700 euros.

2.4 O ENEM como Indutor de Reformulação do Currículo do Ensino Médio

O Governo Federal envia, em 2009, um documento intitulado Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que, como o próprio nome diz, visava a fazer com que os dirigentes das IFES conhecessem os novos objetivos do que veio a ser chamado de Novo ENEM, passando a adquirir um caráter de processo seletivo, que para o MEC é o de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior.

Com o objetivo de convencer os reitores das IFES a aderirem ao Novo ENEM, como forma de processo único de seleção através do Sisu, o Governo Federal se utiliza de algumas

prerrogativas. Para o Governo Federal, a descentralização dos processos seletivos no formato de vestibulares favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções de disputa por vagas oferecidas devido aos altos custos de deslocamentos pelas diversas regiões do País para prestar os vestibulares.

Dados presentes nos relatórios apresentados aos Reitores da IFES apontam que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007 (Pnad/IBGE), apenas 0,04% de todos estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Superior, no Brasil, residem no estado onde estudam há pelo menos um ano e isso para o Governo restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.

Comparado com países desenvolvidos, o Brasil representa uma baixa taxa migratória de estudantes entre as unidades da federação, sendo que essa taxa, em países desenvolvidos como os Estados Unidos, sobe para 19,2%.

Assim, o Governo reforça o *lobby* junto aos dirigentes das IFES para o reconhecimento de ganho de uma prova unificada de seleção, o que democratizaria a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do País.

Para o MEC, um exame nacional unificado, desenvolvido com base na concepção de prova focada em habilidades e conteúdos como é a proposta do Novo ENEM, também passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinaliza concretamente para o Ensino Médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área do conhecimento.

Diante do apelo governamental, as IFES que aderem ao SISU tiveram a opção de escolher entre quatro formas de utilização do Novo ENEM como processo seletivo. São elas:

- I – Como fase única, com o SISU.
- II – Como primeira fase.
- III – Combinado com o vestibular da instituição;
- IV – Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

As IES federais que aderem ao SISU também passam a receber recursos diferenciados do Governo Federal em relação às que não participam, o que para Lerina (2013) explica o crescimento gradual dessas instituições ao programa.

O Governo Federal, por meio dessa medida de unificar os processos seletivos da IFES pondo fim aos vestibulares isolados, faz com que o Novo ENEM se torne um exame quase

que universal para os alunos concluintes do Ensino Médio e pavimentava o caminho para que o exame atenda à demanda para reestruturação curricular do Ensino Médio.

Historicamente, o currículo praticado no Ensino Médio sempre foi influenciado pelas provas de vestibulares, uma vez que as instituições de ensino básico, principalmente da rede privada, sempre estiveram preocupadas em manter elevados índices de aprovação de seus alunos nos vestibulares das universidades. Quase sempre, esses exames atuaram como influenciadores nas alterações de conteúdo e, indiretamente, na própria metodologia do ensino. As universidades escolhiam os seus programas e, dessa forma, sinalizavam aquilo que deveria ser ensinado na educação básica. (MARÇAL, 2015, p. 350).

Ainda segundo Marçal (2015), as provas de seleção de ingresso ao ensino, via de regra, abordavam conteúdos desarticulados das situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes.

Para Palhares (2014), a proposta do Novo ENEM, que é a de avaliar por competências e habilidades através de uma nova matriz de referência, não permite que os efeitos insalubres que os vestibulares tradicionais trazem para o currículo do Ensino Médio ocorram, visto que os vestibulares prezam pelo excesso de conteúdo.

O modelo de competências do Novo ENEM prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, isto é, exige o domínio ativo dos discursos nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas e charges. (ASSAIFE E BONFIM, 2005, p. 267).

Para o MEC, com o Novo ENEM, também passa a ser possível unificar o currículo do Ensino Médio no Brasil, diminuindo as distâncias das realidades brasileiras tão distintas entre as regiões do País, visto que o Novo ENEM é um exame nacional. Pelo fato de ser aplicado nacionalmente, o Novo ENEM também tem o intuito de fornecer uma imagem de educação no Brasil, por parte do Governo Federal.

Assim, o INEP sinaliza que, a partir de 2009 com o Novo ENEM, as escolas deveriam reformular metodologicamente suas propostas pedagógicas para atender à nova Matriz de Referência do exame, ou seja, o exame passa a ser um indutor para as transformações da matriz curricular do Ensino Médio, o que, para Lopes e Péres (apud MATTOS e VIGGIANO, 2013, p. 422) é plenamente possível, pois o Novo ENEM além de influenciar, cria uma forma de controle na educação básica, uma vez que para o egresso ao Ensino Superior influencia fortemente a composição desses currículos do Ensino Médio, e o Novo ENEM passa a ser esse agente de acesso ao Ensino Superior na maior parte das IFES do País.

Percebe-se, diante disso, que a preocupação do MEC, neste momento, é refletir sobre o real papel dessa etapa final da Educação Básica, tirando o Ensino Médio dessa posição de refém dos vestibulares tradicionais, na medida em que sinalizaria concretamente para o Ensino Médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área do conhecimento (BRASIL, 2009c, p. 4).

Mesmo não sendo a intenção desse trabalho a de procurar analisar se as mudanças no currículo do Ensino Médio realmente ocorreram com a introdução do Novo ENEM, faço um contraponto às intenções do MEC.

Minha experiência profissional em 15 anos de atividade no Ensino Médio e Pré-Vestibular na rede privada, leva-me a considerar praticamente que quase nenhuma grande alteração ocorreu no currículo das escolas, pois as escolas da rede de ensino privada, da qual faço parte, reorganizaram seu material pedagógico e atividades focando no processo de preparação dos alunos além dos vestibulares agora também incluindo o Novo ENEM.

Desenvolveu-se uma nova forma de preparar os alunos para que possam ter bons resultados no Novo ENEM e disputar as vagas dentro do SISU. Cursos preparatórios específicos para o Novo ENEM, material específico e simulados, buscando treinar os alunos para o exame, foram desenvolvidos.

As instituições de ensino privadas conseguiram driblar os objetivos do MEC, e o Novo ENEM passa a ser visto como mais um exame de seleção cansativo com 180 questões, realizadas em dois dias, mais uma redação que possui um enorme peso na composição da nota final, motivo por que os alunos são preparados exaustivamente nos laboratórios de redação e aulas de atualidades e tendências. Barros (2014) descreve que o ensino, na maior parte das escolas da rede privada, continua representando uma preparação ainda mais sinuosa para o ingresso de seus discentes nas IES.

Isso se justifica pelo fato de que, antes, a rede privada preparava seus alunos para os vestibulares tradicionais; hoje busca prepará-los para responderem corretamente às linguagens do Novo ENEM; assim, constatamos que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui, ainda, uma realidade.

Tudo parece girar em torno de resultados das avaliações, que vão direcionando os caminhos a percorrer, os conteúdos a ensinar, as prioridades a assumir e os projetos a serem implantados na escola.

Fundamentando-se nos estudos realizados por Marçal (2014), que confirma essa minha argumentação quando, em sua tese de doutorado realizada com professores da rede pública do Estado de Minas Gerais, aponta que ao questionar professores se a equipe

pedagógica da escola se interessa pelo Novo ENEM e procura discutir as competências e habilidades da matriz de referência 28% dos envolvidos concordam plenamente que isso vem ocorrendo nas escolas, enquanto 52% discordam, ou não sabem responder.

Segundo Marçal (2014), esse novo direcionamento das práticas pedagógicas não está ocorrendo, pois em suas pesquisas, a partir da análise das respostas dos professores, verifica-se que estes estão tentando trabalhar conteúdos programáticos, visando ao sucesso do aluno na prova do Novo ENEM, porém sem preocupação com o desenvolvimento das habilidades a serem construídas na educação básica.

Penso que a culpa por não conseguir reformular o currículo do Ensino Médio como proposto pelo Novo ENEM não deve recair sobre o trabalho dos professores. Acredito que tanto os grupos educacionais que compõem a rede privada de ensino e as secretarias de educação não conseguiram desenvolver propostas pedagógicas e direcionar investimentos no intuito de permitir que houvesse de forma objetiva uma reestruturação no currículo do Ensino Médio brasileiro, oferecendo novas ferramentas para que os professores desenvolvam novos conteúdos.

Bianchi, Frison, Madke (2013) tratam essa ineficácia na mudança metodológica, no processo de ensino/aprendizagem, como uma falha na quebra da linearidade, pois de fato não se conseguiu incorporar, ao processo de ensino, o capital cultural do aluno já existente, promovendo uma maior interação entre o ambiente escolar e seu espaço de vivência fora da escola.

Assim, acredito que as escolas não conseguem utilizar as competências e habilidades propostas pela matriz de referência do Novo ENEM, visando a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para a compreensão dos conteúdos e para a formação de um sujeito capaz de inferir a realidade de maneira consciente e crítica.

Diante desses fatos, os professores e equipes pedagógicas dos núcleos escolares foram obrigados a se adaptar a essa nova demanda preparatória instituída pelo Novo ENEM, pois a mídia e a sociedade de forma equivocada passam a entender o Novo ENEM como um indicador de qualidade do Ensino Médio brasileiro, exercendo pressão sobre as instituições com pior posicionamento no *ranking* divulgado pelo Novo ENEM.

2.5 Categorias de Avaliações em Larga Escala na Educação Básica do Brasil

Paralelo às avaliações tradicionais, as avaliações em larga escala ganharam espaço nas políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro na década de 1990, em um momento de redefinição do papel do Estado na gestão de políticas educacionais.

O Governo Federal se direcionou para implantação do SAEB antigo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). As avaliações em larga escala têm objetivos e procedimentos diferenciados das avaliações tradicionais realizadas pelos professores nas salas de aula.

Nas avaliações em larga escala, são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho.

Quanto às consequências dessas políticas de avaliação de larga escala, podem ser simbólicas, sendo denominadas de *low stakes* (responsabilidade branda) ou avaliação de primeira geração. São avaliações diagnósticas da qualidade da educação, sem consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar.

De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na internet, para a consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados sejam devolvidos para as escolas. Zaponi e Valença (2009, apud BONAMIDO e SOUZA 2012, p. 375).

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esses mecanismos de responsabilização têm como pressuposto que o conhecimento dos resultados favoreça a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como da pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Zaponi e Valença (2009, apud BONAMIDO e SOUZA 2012, p. 375).

Já as avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas. Zaponi e Valença (2009, apud BONAMIDO e SOUZA 2012, p. 375).

2.6 Histórico de Criação das Avaliações em Larga Escala no Brasil

Por ser um tema polêmico por essência, é natural que a respeito de processos de avaliação externa de larga escala surjam múltiplos olhares, oriundo de distintas concepções de educação que em um permanente campo de disputa buscam diálogo sempre intenso. Durante a leitura para construção desse capítulo, encontramos artigos que fazem defesas veementes a respeito das avaliações externas, outros que os explicitam com avanço, porém com ressalvas. Houve também artigos com críticas duras a respeito, e existem trabalhos que tenderam pela ponderação, sempre procurando equilibrar avanços com ressalvas.

Lima (2005) possui uma visão crítica quanto aos processos de avaliação em larga escala, implantados pelos Estados neoliberais. Para o autor, muitas vezes essas avaliações têm a função de configurar uma espécie de economia educacional, ou seja, a influência decisiva das ciências econômicas capitalistas globais nas políticas públicas educacionais. Seria a imposição de um novo cânone político educativo e não o estabelecimento de um grande consenso educativo e pedagógico, ou a afirmação de uma determinada corrente do pensamento educacional adaptado pelo poder político e protagonizado pelo Estado, como aconteceu diversas vezes ao longo da história.

A mesma linha de raciocínio é encontrada nos trabalhos de Ball (2010), que realça a crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia. Generaliza-se a ideia de que é indispensável estimular a competição entre as escolas e outras organizações educativas, como forma de aumentar a qualidade do serviço educativo, ideia que está longe de ser exclusiva da educação, mas que se revela central na reforma da educação pública.

Não há dúvida de que os exames em larga escala são úteis para subsidiar as ações dos operadores do estado concernentes à educação, mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos. É comum que assumam caráter tecnocrático e induzam na comunidade educativa o cumprimento burocrático e formal das exigências e padrões. (SOBRINHO, 2010, p.205).

Já Castro (2009) entende que a progressiva institucionalização da avaliação em larga escala é positiva, sendo um mecanismo para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes, norteados o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Para a autora, a consolidação da política de avaliação educacional no Brasil é hoje instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país, e assim, pode-se fomentar a responsabilidade social e profissional pelos resultados da educação.

O objetivo deste trabalho não é o de aprofundar as discussões sobre os modelos de avaliação de larga escala como SAEB, implantado pelo Governo Federal, e as avaliações implantadas pelos Estados e Municípios. Mas acredito ser de grande importância apresentar um quadro histórico e geral da evolução dos métodos de avaliação em larga escala do sistema de Ensino Básico brasileiro bem como de seu indicador: IDEB para que assim tenhamos condição de entender as intenções e as propostas do Estado brasileiro para a educação do país.

Em 1990, inicia-se o 1º Ciclo do SAEP, desenvolvido de forma descentralizada pelos Estados e Municípios. Houve uma participação ativa de professores e técnicos das secretarias de educação, tanto no tratamento como a análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para a responsabilidade INEP órgão do (MEC), conforme Bonamido. (2002, apud WERLE 2011, p. 774).

No ano de 1993, desenvolve-se o 2º Ciclo SAEP, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. Nessa fase, o INEP convoca especialistas em gestão escolar, currículo e docentes de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social, segundo Bonamido. (2002, apud WERLE 2011, p. 775).

É a partir de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos do BM e pela terceirização de operações técnicas, passando a se chamar SAEB.

Cabe ressaltar que, no final do ano de 1996, a Lei Nº. 9.394 é promulgada, reafirmando o papel da avaliação externa e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme conteúdo do Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

A partir desse momento, segundo Werle (2011), é que as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do SAEB; os professores das Universidades passam a ter posição subalterna, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas.

Ocorre, portanto, uma reordenação na avaliação básica nacional em larga escala, na direção de uma centralização de decisões da União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas, adotando seus próprios modelos de avaliação classificados como sendo de terceira geração.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por três avaliações: Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e ANRESC. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática para o 3º ano do Ensino Médio.

Hoje o SAEB é composto por três avaliações externas de larga escala:

Figura 2: Composição do Saeb



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/saeb>

A ANEB é uma avaliação que ocorre de dois em dois anos, sendo classificada como uma avaliação de primeira geração de responsabilização branda, focando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica da ANEB é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes pública e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do País.

Ademais, além de instrumentos cognitivos, provas, a avaliação envolve instrumentos contextuais, questionários, cujo conteúdo inclui a escola e a infraestrutura, equipamentos e materiais, o perfil diretor e os mecanismos de gestão, os professores, seu perfil e suas práticas e, quanto aos alunos, suas características socioculturais e sua habilidade de estudo.

A ANRESC foi implementada a partir de 2005 e dentro da classificação das avaliações de larga escala e posicionada como sendo de segunda geração. A justificativa para sua implementação indicava as limitações do desenho amostral da ANEB em retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino.

A ANRESC é aplicada de dois em dois anos, avalia tal como a ANEB, habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas diferencia-se daquela, em sua abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas, contanto que pertençam a turmas de 20 alunos ou mais.

Por ser universal, abrange todos os estudantes das séries indicadas, expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANEB, de base amostral, com vantagem de apresentar informações que discriminam os resultados para cada município e cada escola participante, auxilia os governos nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financiamento e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore.

Já as avaliações classificadas como sendo de terceira geração estão associadas a sistemas estaduais e municipais de ensino básico como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB), realizado pela primeira vez no ano de 2000, estados precursores nesse modelo de avaliação, que depois se propagou para as demais unidades federativas do País, as quais vêm desenvolvendo propostas próprias de avaliação por meio de aplicação de provas aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Os objetivos explicitados indicam que esse tipo de avaliação tem dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte das Secretarias de Educação, e orientar a construção das propostas pedagógicas e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do ensino e por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos (BONAMIDO e SOUZA, 2012, p. 380).

No caso do SARESP, ele é realizado todos os anos e em todas as escolas do Estado de São Paulo; esse sistema foi implantado pela Secretaria de Educação do Estado, em meados dos anos noventa, tendo como objetivo aferir desempenho aos alunos de toda a rede de ensino público paulista, visando à conscientização das Diretorias de Ensino e das Escolas no que diz respeito à melhoria da qualidade de ensino, através de capacitação de professores,

aprimoramento da proposta pedagógica em cada Unidade de Ensino, articulação dos resultados com planejamento escolar, identificação dos pontos críticos dos componentes curriculares e, finalmente, o reconhecimento dos fatores intervenientes.

Outra característica das avaliações de terceira geração, como ocorre no SARESP, está associada à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, que têm o propósito de criar incentivos, para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos – o denominado bônus por desempenho dos alunos.

No entanto, para Sousa (2003), o uso de resultados das avaliações de terceira geração de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como delimitadores do conhecimento que tem valor, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios, o princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito a todos à educação. (SOUSA, 2003, p. 187).

Para Bonamido e Souza (2012), é difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem com objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares, ao passo que as medidas utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática.

Podemos concluir, então, que a coexistência das avaliações estaduais como o SARESP, juntamente com as avaliações de nível nacional como ANRESC, fez com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização.

Responsabilização essa que, para Ball (2010), ocorre dentro das escolas envolvendo os agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem sem que as condições sociais,

econômicas e culturas externas à unidade de ensino sejam consideradas, demonstrando um descomprometimento do Estado como agente de distribuição social.

Os diferentes sujeitos, professores, alunos e gestores, trazem consigo bagagens de conhecimento e experiências que são desconsiderados, mas que influenciam diretamente no aprendizado e, por conseguinte, na avaliação, mas que esse é um detalhe não levado em consideração pelo Estado, sendo a avaliação realizada da mesma forma em escala nacional, estadual e municipal. (MADKE, BIANCHI e FRISON, 2013).

Para Bourdieu, as bagagens de conhecimento e experiências adquiridas pelos sujeitos podem ser classificadas como o peso do capital cultural herdado do seu meio e que podem reinvestir espontaneamente esse capital nas atividades escolares. Os sujeitos devem assimilar um conjunto de conhecimentos e de técnicas não dissociados de valores sociais e, geralmente, distantes de sua classe social de origem. Para eles, a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade. (BOURDIEU, 1996, p. 59).

2.7 O IDEB como Indicador de Qualidade da Educação Básica

Com a introdução do SAEB, a ideia de que, além dos indicadores de rendimento, uma medida de aprendizado dos alunos deveria ser usada para o monitoramento do sistema foi ganhando espaço dentro da política educacional do ensino básico no Brasil. Isso culminou, em 2007, na introdução do IDEB.

O IDEB hoje é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Fernandes e Gremaud (2009, apud BONAMIDO e SOUZA 2012, p. 375).

O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar¹ e as médias de desempenho nas avaliações². Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar³, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP-SAEB.

O IDEB também é uma ferramenta de acompanhamento do Governo Federal das metas de qualidade estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ para Educação básica, estabelecendo, como meta, que em 2022 o IDEB do Brasil fosse de 6,0. Em muitos textos sobre o IDEB, principalmente publicados pela grande mídia, é recorrente a ideia de que se trata de um indicador de fácil compreensão, já que usa valores entre 0 a 10.

Para Cavalcante (2011), na realidade, a escala do IDEB tem características difíceis de serem apreciadas, em um primeiro momento, por um não especialista. Dessa forma, em seu artigo, o autor usa o exemplo de um IDEB de 4,5. Esse seria um valor médio, não baixo, e está longe e não perto do valor 6,0. Isso é consequência do fato de que valores extremos da escala, acima de 6 e abaixo de 3, são raros e valores acima de 8 e abaixo de 2 são quase impossíveis.

Segundo Cavalcante (2011), outro erro recorrente da mídia tem sido descrito como se se um IDEB igual a 6,0 significasse uma escola de primeiro mundo.

Esta premissa apenas seria correta se o currículo brasileiro, cujo aprendizado é verificado pela ANRESC, fosse equivalente ao currículo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁵, o que não ocorre atualmente.

Da mesma forma que existem debates entre os pesquisadores sobre a importância e forma de utilização das avaliações externas de larga escala, nas políticas educacionais pelo Governo Federal, no caso do IDEB não é diferente.

Para Fernandes (2007), o IDEB é um indicador prático e assimilável sobre a realidade

¹ Representa a taxa de aprovação dos alunos.

² Está relacionado ao resultado dos estudantes no SAEB, aferido tanto pela ANRESC, avaliação censitária do ensino público, e a ANEB, avaliação amostral do SAEB.

³ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País.

⁴ O PDE é um conjunto de programas que visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do MEC. A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todos pela Educação.

⁵ Fundada em 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia a OCDE atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes. No âmbito da Organização, os representantes efetuam intercâmbio de informações e alinham políticas, com o objetivo de potencializar seus crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países.

da educação brasileira, impedindo que as escolas aprovelem de forma indiscriminada seus alunos para garantir boas taxas de aprovação, pois inevitavelmente eles não teriam bons rendimentos nos testes externos e também impede a reprovação indiscriminada, diminuindo, assim, as taxas de evasão escolar.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aquelas que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por seu lado, um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso eles aprendam muito pouco. Em suma, um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (FERNANDES, 2007, p. 7).

Cavalcante (2011) diz, ainda, que ao ter acesso a índices gerado pelo IDEB, a sociedade pode cobrar da instituição escolar, cujo índice seja baixo, medidas para que o nível de aprendizagem de seus alunos seja melhorado.

Segundo o autor, apenas dessa forma o Estado fica sabendo se o direito à educação de seus cidadãos está sendo atendido. E que, na ausência de um sistema como o IDEB, o direito público subjetivo estabelecido no texto constitucional não pode ser monitorado e, eventualmente, exigido.

Em oposição, há também aqueles que acreditam que o modo pelo qual se desdobra o IDEB acarreta graves consequências para a educação brasileira, como Paz e Raphael (2010) que fazem uma crítica à competição desmedida gerada entre as instituições pelo IDEB, estimulando ranqueamentos, assim como as pressões exageradas a que são submetidos alunos e professores por resultados.

Além do mais, para Duarte (2013), a frieza dos números e qualidade dos índices não conseguem dar conta da singularidade dos contextos escolares avaliados, muito menos da subjetividade presente nos alunos que realizam as avaliações externas, das quais o IDEB se utiliza para elaboração de seu índice.

Para Batista e Castro (2010), as avaliações externas avaliam a aprendizagem e o que os alunos são capazes de construir, em diversos momentos de sua vida escolar, porém não consideram as condições de vida social e econômica deles e das escolas nas quais estão inseridos, pois nem sempre os alunos se encontram no mesmo nível de aprendizagem, devido aos fatores externos como condições sociais e econômicas.

O que ocorre quando a avaliação torna-se padronizada nacionalmente e com caráter controlador é a desconsideração das especificidades enquanto aspectos: geográficos, sociais,

econômicos estruturais e de formação dos profissionais da educação. Fatores que interferem no processo pedagógico e necessitam ser analisados e considerados no processo de avaliação das escolas de educação básica (BATISTA E CASTRO, 2011. p. 5).

Assim, para Carneiro (2011), o IDEB acaba-se tornando um índice pouco confiável no que diz respeito à qualidade do aprendizado construído no espaço escolar.

Algumas outras limitações do IDEB também podem ser apontadas, pois ele dá indicações sobre a qualidade do ensino, mas ele não sinaliza claramente o que precisa ser melhorado, ou seja, qual o tipo de intervenção escolar um dado valor do IDEB sugere.

Vejamos a política de progressão continuada implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que interfere diretamente no desempenho do Estado de São Paulo no IDEB, mas ao mesmo tempo sabemos que muitos alunos progridem de ano com sérios déficits educacionais.

O IDEB apresenta obviamente pontos positivos, mas não deve ser utilizado como indicador único e isolado do sistema de ensino brasileiro, pois recorreremos no erro de não conseguir superar diversos problemas que hoje contribuem para sucateamento do ensino no País que envolve formação docente, remuneração e valorização dos quadros profissionais da educação e melhoria dos espaços físicos das unidades educacionais; dotar as escolas de tecnologia para tornar o ensino mais dinâmico e atrativo ao alunato é possibilitar o acesso aos níveis de ensino mais elevados dos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio.

2.8 Utilização do ENEM como Indutor de Qualidade do Ensino Médio brasileiro

Na concepção do modelo de Estado Gerencial as avaliações externas se tornara a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Para Sobrinho (2010) as avaliações externas produzem mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo e nas noções de pertinências e responsabilização social.

Situações essas que permitem classificar o ENEM como uma avaliação em larga escala, mas que se diferencia da proposta das provas que compõem o SAEB, que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos concludentes do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para Castro (2009), ao contrário das provas que compõem o SAEB, o ENEM não deve ser associado como uma prova que avalia a qualidade da educação no Ensino Médio, pois essa nunca foi sua proposta.

A educadora Maria Inês Fini⁶, coordenadora da equipe que concebeu a construção da matriz de referência do ENEM, em entrevista⁷ ao site da UOL Educação, em 11 de setembro de 2016, também alertou que o ENEM não foi concebido para comparações no formato de *ranking*, mostrando resistência à proposta atual do exame. Até o momento em que esteve à frente do ENEM, no ano de 2002, o exame não divulgava *rankings* de escolas nem de alunos. Era tão somente divulgado um boletim individual aos alunos onde era apresentado seu desempenho e de todos os jovens que fizeram com ele o exame. Tais resultados também eram apresentados para a escola, mas sem publicidade, para não acontecer o ranqueamento.

Para Lopes e Lopéz (2010), o foco do ENEM é centrado no indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento com vistas às suas escolhas futuras para o mercado de trabalho e continuidade dos estudos. A concepção do ENEM é a de avaliar de forma individual os alunos concludentes dessa etapa de ensino, o que invalida seu caráter diagnosticado até mesmo pelo caráter voluntário da prova, ao contrário da ANRESC que é universal dentro do sistema de ensino.

O ENEM não consegue avaliar tecnicamente a qualidade do Ensino Médio brasileiro, mas cabe a ressalva que, por ser classificado como uma avaliação de larga escala e ter seus resultados divulgados pela imprensa, também passou a ser utilizado mesmo que equivocadamente pela sociedade, como um indicador de qualidade do ensino, quando as escolas são classificadas num ranqueamento nacional, passando a impressão para a comunidade de qualidade e eficiência para as instituições mais bem posicionadas nesse *ranking* e a de fracasso e baixo nível de ensino para as mais mal colocadas.

Esses ranqueamentos possuem grandes reflexos no ensino privado, pois permitem que a sociedade exerça maior pressão para a melhoria do ensino das instituições e que os dirigentes e corpo docente das instituições mal colocadas no *ranking* sejam questionados pelos pais dos alunos, que exigem explicações e reposicionamento estratégico para que ocorra a melhoria da posição da escola no ano seguinte, configurando uma política de responsabilização. No caso

⁶ Maria Inês Fini é doutora em Educação, fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenadora do grupo de autores do ENEM, do ENCCEJA, da Prova São Paulo e da reestruturação da Proposta Curricular e do SARESP – Sistema de Avaliação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo –, foi a idealizadora do Enem e responsável pela elaboração da prova entre os anos de 1998 e 2002.

⁷ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/escolas-que-nao-existem-representam-80-dos-primeiros-lugares-no-enem>. Acesso em: 10 jan. 2017

específico do setor privado, também afeta o número de matriculados dando ao ranqueamento um viés economicista.

Mas não é tão simples assim fazer uso do ranqueamento do ENEM como indutor de qualidade das escolas como é passado pela imprensa. Anualmente o INEP divulga três notas para cada escola: média simples dos alunos da instituição nas provas objetivas, média simples dos alunos na prova de redação e média aritmética simples entre esses dois escores para cada escola. Os resultados com mais ampla divulgação na mídia é o último, que interpõem a combinação das notas das provas objetivas e de redação (ANDRADE e SOIDA, 2015, p. 258).

Para Andrade e Soida (2015), muitas escolas podem adotar um caráter oportunístico, pois é possível que acionem mecanismos diversos para expulsar os piores alunos, de forma que eles não representem a escola no ENEM, inflando artificialmente a média da escola e, por conseguinte, alcancem melhor classificação no *ranking*. Assim sendo, as escolas que adotam políticas de recuperação de alunos com dificuldades seriam as mais mal ranqueadas, mesmo que em tese possam ser mais eficientes do ponto de vista educacional.

Outros destaques são apontados por Andrade e Soida (2015) como as escolas terem dificuldades em se manterem bem colocadas por um longo período no ranqueamento do ENEM, pois uma boa colocação em um ano não necessariamente se repetirá nos seguintes. Para os autores, esses problemas estão relacionados à imprecisão da medida utilizada, a choques fora do controle da escola e à interferência de fatores transitórios, que provocam flutuações de curto prazo, de natureza estatística.

Vejamos de forma mais específica os pontos que influenciam na nota dos alunos no resultado final do ENEM. As variáveis apontadas abaixo são interessantes, pois o ranqueamento anual divulgado pela mídia para a sociedade não problematiza tais situações.

- a) Existe uma maior variabilidade no desempenho entre as escolas com um menor número de alunos, ou seja, as escolas de pequeno porte estão mais sujeitas a escores extremos (baixos e altos), enquanto as escolas de grande porte exibem escores mais centralizados. Isso se deve ao fato da menor variação amostral, pois pode existir um corte de desempenho excepcionalmente bom, o que os professores denominam de boa safra de alunos num ano, seguido de um excepcionalmente ruim no ano seguinte o que impacta na média final atingida pela escola.
- b) Dentro do sistema privado, pode ocorrer que escolas mal ranqueadas em ano reajam investindo mais para melhorar o desempenho dos seus alunos. Em contrapartida, as escolas bem ranqueadas talvez invistam menos e piorem a sua posição no *ranking*. Apesar de em tese ser possível esse tipo de reação, as escolas tendem a gerar resultados no longo prazo, pois é razoável assumir que exista um *delay* entre o investimento feito e o ganho de desempenho.
- c) O melhor desempenho das escolas particulares quando comparadas às públicas pode estar associado a características mais estáveis de um ano para outro, com

currículos mais bem definidos, corpo docente com menor rotatividade, metas de longa prazo e/ou práticas pedagógicas mais consolidadas (menos voláteis). Também pelo fato de poderem adotar uma política deliberada de escolha dos seus alunos, estarem situadas em locais de estratos sociais mais elevados onde não existam tantos conflitos sociais.

d) Escolas bem posicionadas no ranqueamento em um ano, pode ter elevada procura no número de matrículas e não estar preparada para receber esse contingente o que inevitavelmente pode levar à perda de posição no *ranking*, nos anos seguintes. (ANDRADE E SOIDA, 2015, p. 258-267).

Também destaco a matéria⁸ publicada pelo Jornal *O Estado de São Paulo* e assinada pelo jornalista Mateus Prado, no dia 05 de agosto de 2015, com o título: Escolas que “não existem” representam 80% dos lugares no ENEM.

Para nós professores que trabalhamos na rede de ensino privada, onde o foco pedagógico é voltado para a aprovação dos alunos, nos mais importantes vestibulares nacionais e também no ENEM, a matéria não traz nenhuma novidade, mas escancara para a sociedade práticas deploráveis, num sistema de ensino com administração empresarial e mercantilista.

De acordo com a matéria, o *ranking* do ENEM de 2014 revela o aumento da prática entre as escolas particulares de separar os alunos em unidades e/ou CNPJ's diferentes para parecerem ser melhores do que realmente são. Das 10 escolas com maior média no ENEM, 8 delas são escolas de muitos alunos matriculados, só que aparece nos primeiros lugares do Novo ENEM é uma escola com menos de 30 ou 60 alunos.

Ainda segundo a matéria as escolas maiores de mesmo nome na mesma cidade, ou até no mesmo endereço, também aparecem nos resultados. Porém, se ranqueadas, estão em posições muito distantes das primeiras colocadas, em geral muito ruins quando comparadas.

Por trabalhar dentro destas redes de ensino vejo que o objetivo dessas escolas é o de aumentar a captação de alunos ou a venda dos sistemas de ensino e material por elas criados, ou seja, as questões pedagógicas são deixadas de lado e entra em campo a publicidade como elemento preponderante.

Outra prática recorrente é o de garimpar os melhores alunos das escolas concorrentes e ofertar bolsas totais de estudo, para que eles ao entrarem em um curso de renome nos grandes vestibulares nacionais, como Medicina, sirva de vitrine em peças publicitárias na mídia.

Nota-se, nesse tipo de prática, que muitos alunos não foram formados por essas instituições em todo percurso escolar e sim apenas nos anos finais do Ensino Médio ou particularmente em seu último ano.

⁸ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/escolas-que-nao-existem-representam-80-dos-primeiros-lugares-no-enem/>. Acesso em: 12 fev. 2017

Fato esse é tão recorrente pelo Brasil que a prova da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 2016, abordou em uma de suas questões, mais precisamente na questão de número 55 da sua prova objetiva:

A escola que se autointitula a primeira colocada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocupa, ao mesmo tempo, a 1ª e a 569ª posição no ranking que a imprensa faz com os resultados do Enem. A escola separou numa sala diferente os alunos que acertavam mais questões em suas provas internas. Trouxe, inclusive, alguns alunos de suas franquias pela Grande São Paulo. E “criou” uma outra escola (abriu outro CNPJ), mesmo estando no mesmo espaço físico. E de lá pra cá essa ‘outra escola’ todo ano é a primeira colocada no Enem. A 569ª posição é a que melhor reflete as condições da escola. O 1º lugar é uma farsa. A primeira colocada no ENEM NÃO é uma escola, é uma artimanha jurídica que faz com que os alunos tenham suas notas computadas em duas listas diferentes. Todos estudam no mesmo prédio, com os mesmos professores, com o mesmo material, no mesmo horário, convivendo no mesmo pátio e no mesmo horário de intervalo. No Brasil todo, temos centenas de escolas que trabalham com a regra na mão para tentar parecer que são a melhor e depois divulgar, em suas propagandas, que são a melhor escola do país, do estado, da região, da cidade e, em cidades grandes, como várias capitais, até mesmo que é a melhor escola de um determinado bairro. Disponível em: http://vestibular.unesp.br/pdf/2016M/CADERNO_UNESPMEIODEANO2016_PRI_MEIRAFASE.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

Nota-se, então, a fragilidade do *ranking* do ENEM, e assim voltamos ao princípio da discussão, afirmando a impossibilidade de utilização do ENEM como indutor de qualidade do ensino ofertado pelas escolas, haja vista as diversas variáveis externas que podem influenciar o resultado e até mesmo as artimanhas utilizadas por muitas escolas para maquiar o seu real desempenho no ranqueamento.

O interesse por tais *rankings* gera apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculado, de forma imediata e simplificadora, às notas dos alunos com suposta qualidade das escolas. (LOPES e LOPÉZ, 2010, p. 101).

Diante disto, a partir do ano de 2017, o INEP que passou novamente a ser presidido pela sua idealizadora à educadora Maria Ines Fine deixou de divulgar o ranqueamento com o intuito de inibir o seu uso como material de propaganda pelas instituições de ensino privadas.

Mas mesmo assim, no dia 02 de dezembro de 2017, o Jornal a Folha de São Paulo divulgou uma matéria⁹ intitulada “Cálculo de média do ENEM mobiliza colégios privados”. A matéria explica que uma consultoria educacional foi contratada por um grupo de colégios privados para elaboração de um *ranking* utilizando os dados brutos do resultado do Novo ENEM 2016 divulgados pelo INEP.

Na matéria do jornal o CEO da consultoria aponta que a não divulgação dos dados deixam os colégios carentes de indicadores externos para ajudar a tomar as decisões, ver se as ações adotadas em sala de aula surtiram efeito. Na mesma matéria o ex-presidente do INEP

Reynaldo Fernandes sustenta que o poder público tem o dever de divulgar os dados é também se mostra favorável que o INEP seja o responsável pela tabulação e divulgação do *ranking* oficial. Para ele aluno de uma escola pública em uma determinada cidade podia comparar a nota de sua escola e da escola vizinha. Agora as informações são limitadas.

Mas como já destacado concluímos que o ENEM não é o melhor indicador para medir a qualidade da escola, até mesmo pelo fato de mais da metade dos alunos do País segundo indicadores do INEP não realizarem a prova, sendo que o grande montante desses são alunos oriundos da escola pública.

Fechando a matéria do Jornal Folha de São Paulo, a presidente executivo do Movimento Todos pela Educação, Priscila Cruz, diz que se criou nos últimos anos, uma obsessão pelo *ranking* do ENEM entre os colégios privados, o que fez com que as famílias perdessem o interesse por outras características das instituições além do desempenho da prova. Ainda destaca que o trabalho de formação integral do aluno acaba ficando em segundo plano, como as atividades artísticas, culturais, esportivas, atividade em grupo, que são habilidades importantíssimas para o futuro desse jovem e não está no ENEM.

O rumos tomados pelo Novo ENEM a partir de 2017 ainda são incertos mas algumas mudanças já passaram a ocorrer. O exame deixou de ser instrumento de certificação do Ensino Médio para maiores de 18 anos. A partir de 2017, essa atribuição volta a ser do ENCCEJA. Dos 8,6 milhões de inscritos no último ENEM segundo dados do INEP, cerca de 1,2 milhões queriam somente a certificação do Ensino Médio e pouco mais de 7,7% deles conseguiram nota mínima.

Ainda dentre as modificações as provas que eram realizadas em dois dias consecutivos, passam a ser aplicadas em dois finais de semana. Nota-se também que com o passar do tempo, o exame ficou mais complexo, o que requer uma preparação cada vez mais consistente dos alunos.

⁹ Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/calculo-de-media-do-enem-mobiliza-colegios-privados,70002105146?from=whatsapp>. Acesso em: 02 dez. 2017

3. O ENSINO NO BRASIL: UM HISTÓRICO DE SEGREGAÇÃO SOCIAL

O século XX foi marcado por um processo de grandes transformações econômicas e sociais no Brasil. Foi nesse século que o Brasil deixou de ser um País oligárquico e agroexportador integrante da antiga Divisão Internacional do Trabalho (DIT), e adentra a um novo cenário, passando por um processo de industrialização associado a um rápido e desorganizado processo de urbanização.

Essa mudança na estrutura econômica do País também trouxe reflexos diretos no modo como o Estado brasileiro passou a organizar o sistema educacional, visando atender a uma nova demanda produtiva, mas ainda sendo essas políticas educacionais fortemente influenciadas pela elite econômica do País.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro. Nascimento (2007 apud MACHADO, 2012, p. 32).

Assim essa sessão busca traçar um panorama da evolução econômica do Brasil e como o sistema educacional brasileiro foi sendo reestruturado para entender essas demandas, através das constituições brasileiras no decorrer do século XX.

O momento histórico do Brasil que marca esse processo de mudança foi a década de 1930, sob o Governo do Presidente Getúlio Vargas. A chegada ao poder do Presidente Getúlio Vargas foi marcada por uma crise do sistema econômico internacional. A crise mundial de 1929, com a quebra da bolsa de Nova York, levou milhares de investidores à falência, a uma inflação descontrolada e ao desemprego em massa.

Essa crise também teve fortes repercussões na economia brasileira, prejudicando as exportações de café, base da economia nacional, e provocando profundas mudanças econômicas, políticas e sociais no País.

Em seu Governo ocorre a primeira reforma educacional brasileira, denominada de “Reforma Francisco Campos”. Essa reforma foi responsável por organizar o Ensino Secundário e Comercial do Brasil e também a reforma do Ensino Superior.

A reforma Francisco Campos, como o conjunto de decretos ficou conhecido, organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2anos). Romanelli (1993) reconhece os méritos da reforma, ao dar

organicidade, estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico). Nascimento (2007 apud MACHADO, 2012, p. 36).

Na reforma, aquilo que era tradição passa a ser lei, pois se impõe a gratuidade ao Ensino Secundário, sem contudo, garantia de vagas. Podemos relacionar essa medida como o populismo que marcava o Governo de Getúlio Vargas, que era baseado em modelos europeus autoritários como o “Fascismo na Itália”. Para Machado (2012), o Governo agia como se estivesse garantindo acesso às camadas economicamente mais baixas da sociedade e, ao mesmo tempo, mantendo o elitismo no setor educacional.

O Ensino Secundário que fazia parte do Ensino Tradicional da elite brasileira, apesar de ser a etapa posterior do Ensino Primário, era extremamente seletivo e, por conseguinte, muito pouco acessível à maioria da população brasileira.

O Ensino Secundário sucedia o Ensino Primário (quatro anos) após o qual o candidato devia se submeter obrigatoriamente ao exame de admissão para ingressar naquela modalidade. O Ensino Secundário tinha duração de sete anos e em caráter preparatório ao Ensino Superior uma vez que, daí em diante, direcionava para os cursos de Medicina, Direito, Odontologia, Farmácia, Engenharia e Arquitetura ou Educação. (MACHADO, 2012, p. 36).

A Constituição de 1937, no que tange à educação, traz semelhanças com a política de Bem-Estar-Social, um tipo de organização, onde o Estado é o agente regulador da vida social, política e econômica do País em parceria com os sindicatos, e empresas privadas, conforme constava através dos artigos 129 e 132.

Art. 129 - É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público; O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais; (BRASIL, 1937) Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. Brasil (1937 apud MACHADO 2012, p.47).

O Estado brasileiro tem a preocupação de garantir a formação profissional para servir a comunidade industrial de forma mais eficaz. Esse momento é marcado pelo período denominado “industrialização pelo processo de substituição de importações”, que ocorreu no período entre Guerras, origem do processo de industrialização de quase todos os Países latino americanos.

A dificuldade de importação de determinadas mercadorias dos Países centrais envolvidos na Guerra que tiveram seus parques industriais destruídos obrigou o Brasil a produzir o que não conseguia importar. Aí a necessidade de formação de obra técnica.

A mercê disso, ficavam as “classes menos favorecidas” – neste caso, menos favorecida até mesmo pela Constituição de seu país, já que a própria Carta Magna assim classificava os mais pobres – que deveriam aguardar essas demandas para uma melhor qualificação profissional. Como se pode constatar, nesse momento, há um retrocesso na educação no que tange à garantia de um ensino público e gratuito (universal), sob um enfático controle do Estado. Consagra-se, nesse momento, um dualismo que coloca de um lado a via do ensino profissional para os menos favorecidos e o ensino secundário para os oriundos das elites brasileiras. O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nascimento (2007 apud MACHADO, p. 47-48).

O “alto grau de seletividade” ao qual se refere a citação acima era obtido através de avaliações rigorosas, que tinham como função “peneirar” os estudantes naquele período histórico, o que, naquela concepção, garantia a alta qualidade do ensino. A avaliação em questão cumpria um papel excludente, segregando aqueles que, privados dos meios de reprodução das oligarquias, não conseguiam se encaixar no modelo padrão da Educação Secundária. Esse alto grau de seletividade das escolas secundárias constituía uma barreira quase intransponível para as “classes menos favorecidas”. Isso nos faz refletir sobre quais significados traz a expressão “educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937 Art. 129), dando mesmo a entender que essas pessoas fossem menos capazes que outras. (MACHADO, 2017).

Nesse momento cria-se no Brasil o serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI) através da Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942.

Para efetivar o ensino industrial – a mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e destinado a uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril - , por exemplo, o governo se obrigou a recorrer à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criando um sistema paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional dos Industriários, posteriormente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nessa iniciativa estava implícito o reconhecimento da incapacidade governamental em prover a formação profissional em larga escala, tanto pela dificuldade de alocação de recursos quanto pela

inoperância do próprio sistema de ensino oficial para oferecer a formação técnica almejada. Shiroma (2007 apud Machado, 2012, p. 51).

Ao analisar a organização do ensino na Constituição de 1937 (Ensino Secundário, Comercial e Industrial), constata-se que o Ensino Secundário se propunha a preparar para a continuidade dos estudos no Ensino Superior, enquanto aos demais direcionava a formação de uma mão de obra para o mercado, o que demonstrava, por um lado, a demanda por esse capital humano no mercado industrial emergente, bem como, por outro lado, a reserva que se fazia das profissões de cunho universitário para os filhos da elite brasileira.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, com a finalidade de atender à demanda por mão-de-obra qualificada. A lei consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo. Nascimento (2007 apud MACHADO, 2012, p. 52).

Assim chegamos ao fim da Era Vargas no Brasil, momento histórico que definiu os rumos do Brasil nas décadas seguintes.

Em 1946, é promulgada uma nova Constituição, no entanto sem grandes avanços no sistema educacional do País. O Ensino Primário continua sendo o único direito garantido pela gratuidade. O Ensino Secundário continua sendo pago, e o Ensino Profissional destinado às classes menos favorecidas. (MACHADO, 2012).

Um Governo que marca esse período da nova Constituição que se estende até a década de 1960 foi o do Presidente Juscelino Kubitschek, que deu prosseguimento ao encaminhamento da internacionalização da economia brasileira do período Vargas. Juscelino continuou a realizar fortes investimentos no setor da indústria de base visando atrair capital internacional, com a entrada de grandes grupos transnacionais do setor automobilístico.

Nesse momento no Brasil, intensifica-se o processo de êxodo rural e forte urbanização, visto que a entrada desses grandes grupos empresariais de capital internacional necessitava de cada vez mão-de-obra técnica. Coube ao Governo prover essa mão-de-obra, assim como a infraestrutura necessária para a expansão industrial brasileira, calcada no capital externo.

Começa a se criar no Brasil uma forte dependência tecnológica frente aos Países centrais, visto que, o Brasil abre mão do desenvolvimento de criação de tecnologias nacionais frente à transnacionalização da economia. Assim conclui-se que ocorre a necessidade de formação de um exército de mão-de-obra técnica que novamente vai ser formada entre a classe menos favorecida economicamente da sociedade, enquanto a mão-de-obra

especializada com formação superior vai ser exclusiva da classe média alta e rica do País, que terão a quase exclusividade na formação superior.

Mas os ares democráticos do Brasil começam a ceder espaço para o denominado Período Militar (1964-1984). O período do Governo Militar no Brasil pode ser dividido em duas décadas, a primeira denomina de “Milagre Econômico Brasileiro” que marca a década de 1970. Nessa primeira década, o Governo militar tende a uma política de integração nacional com programas Governamentais como Superintendência para o Desenvolvimento Econômico da Região Norte (SUDAM) e Superintendência para o Desenvolvimento Econômico da Região Nordeste (SUDENE), com obras vultosas de infraestrutura, como a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e a abertura da Transamazônica, tudo isso calcado em empréstimos internacionais.

A forte entrada de capital internacional continua a ocorrer no Brasil, bem como o País volta-se também para exportações de produtos manufaturados. Ocorre assim a necessidade de uma mão de obra mais qualificada visando satisfazer as necessidades desse capital internacional que investia pesadamente no País através de investimentos diretos em unidades produtivas e indiretamente através de empréstimos, fazendo com que o País aumentasse sua dependência dos Países centrais e instituições financeiras como o BM.

Até 1968, as forças agrárias, mercantis, financeiras e industriais e os setores da classe média que apoiaram o Golpe de 1964 buscaram a hegemonia do processo, que passou pra as mãos do grande capital. A partir de 1968, a burguesia monopolista industrializada, em aliança com o Estado, comandou o novo ciclo de expansão industrial. Isso ocorreu até 1974, quando, para diluir conflitos, essa burguesia passou a assumir algumas demandas das diversas frações da classe dominante. Peroni, (2003 apud MACHADO, 2012, p. 54).

Em poucas palavras, a indústria no Brasil crescia muito e, junto com ela, crescia a demanda por mão de obra qualificada. Visando atender essa demanda, o Governo Militar promove um avanço ao compreender a educação como fator preponderante no crescimento industrial de uma sociedade capitalista e rompe barreiras que impediam o avanço de milhares de estudantes ao ensino profissional, pondo fim ao divórcio entre Ensino Propedêutico e Ensino Profissional, como se encontra no documento “Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil”. (MACHADO, 2012).

A lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, procurava dar conta da demanda por qualificação para a mão de obra, ao determinar os objetivos da educação no seu art. 1º : “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente

da cidadania” (BRASIL, 1971). Como se pode observar, ocorre uma reestruturação do ensino, passando a ser tratado como Primeiro Grau a educação obrigatória dos sete aos quatorze anos – com duração de 8 anos – e Segundo Grau a educação profissional com duração máxima de 4 anos, que fundia os ensinos secundários de segundo ciclo: propedêutico e profissionalizantes. Ocorre também a extinção do exame de admissão, ou vestibular para o acesso a qualquer desses níveis. (p.54).

A partir desse momento, o ensino de segundo grau era fundamentalmente profissionalizante, mas o problema estava longe de ser solucionado, uma vez que revelava outros problemas estruturais: junto à falta de professores, havia também a falta de recursos materiais, a dificuldade de efetuar a prevista associação das escolas às empresas, de identificar as demandas regionais por cursos de formação, além do considerável aumento no número de alunos a ingressar no segundo grau.

Essas dificuldades ocasionam um retrocesso nessa dicotomia ensino propedêutico X ensino profissionalizante, já que não havia uma estrutura para que esse “casamento” se consolidasse. Desta forma, a edição da lei n.º 7044/82 vem desfazer esse equívoco extinguindo a escola única que, na prática, jamais existiu, trazendo de volta as escolas propedêuticas e escolas profissionalizantes, conforme se pode observar no art. 1º da referida lei: § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (MACHADO, 2012, p 55).

Assim adentramos na segunda fase do Governo Militar, na década de 1980, denominada “A década perdida”. Associações de acontecimentos externos deram início ao agravamento do quadro de instabilidade econômica mundial, provocando uma crise inflacionária no mundo e a escassez de recursos para investimentos. Esses acontecimentos tiveram reflexos diretos na economia brasileira, que nesse momento já se encontrava inserida em um contexto econômico global.

Os destaques desses acontecimentos ficam marcados pelo denominado 1º Choque do Petróleo, devido a Revolução Islâmica no Irã, que rompeu com os Países ocidentais provocando um aumento substancial no preço mundial do barril de petróleo, principal fonte de energia do período, e o desmonte do bloco socialista no leste europeu que culminou com o findar da Guerra Fria.

Em decorrência disso, houve aumento dos juros em nível internacional, encarecendo empréstimos aos Países em desenvolvimento como o Brasil, o que contribuiu enormemente para o crescimento da dívida externa, da inflação e da recessão.

Assim o modelo de Estado intervencionista começa a dar sinais de esgotamento no final na década de 1980. Para os teóricos adeptos de uma nova proposta econômica denominada neoliberalismo, o pacto social entre o trabalho e o capital, em que se busca

garantir as condições de produção e reprodução do capital adotando políticas sociais, quando a esfera pública assume tarefas relativas à educação, saúde, moradia e lazer retirando-as do campo do mercado deixa de ser possível.

Nesse momento o modelo de Estado investidor, bandeira do desenvolvimentismo do Governo Militar chega ao fim e uma nova proposta de política e econômica ganha espaço.

A partir de 1990, ocorre um rearranjo no cenário mundial, ganhando espaço um novo modelo de Estado denominado neoliberal. Assim, com a adoção desse modelo, passa a ocorrer uma crescente diminuição na autonomia relativa dos Estados Nacionais, pois se tem, a partir de então, novas condicionantes inerentes ao contexto de globalização e transnacionalização do capitalismo em escala mundial.

Assim os fatores economicistas ganham preponderância, e a educação passa a ser regida por um projeto de política pública que emprega o processo de Estado avaliador e gerencial e não mais um Estado interventor.

O primeiro governo ocidental democrático a adotar o neoliberalismo foi o da primeira ministra Margaret Thatcher, na Inglaterra. Em seguida, o governo do presidente americano Ronald Reagan. Na política, neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

Na década de 1990, inicia-se no Brasil o Governo do Presidente Fernando Collor de Mello que se propõe a levar a ideologia do neoliberalismo à frente, porém isso não foi possível por conta do seu *impeachment* em 1992. Esse movimento apenas se torna possível no Brasil com a chegada ao poder do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994. As reformas introduzidas alteraram a estrutura do Estado brasileiro tornando o Brasil mais seguro para o investimento do capital internacional.

Essa ideologia implantada pelo Governo impôs mudanças consideráveis na educação, as quais foram viabilizadas por meio de estratégias de intervenção no processo de elaboração da LDB 9496/96 (KLITZIKE e VALE, 2015).

Na nova Constituição, conhecida também como Constituição Cidadã, a educação aparece como o primeiro dentre os direitos sociais elencados no o art. 6º, onde se lê: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nela o Estado aparece como provedor da educação ao lado da família e com a colaboração da sociedade. A lei traça, ainda, duas grandes metas para a educação brasileira: o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O Ensino Médio passa a ser extensivamente gratuito e obrigatório, porém, na redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996, a obrigatoriedade é deixada de lado, ficando redigido da forma como segue o inciso II do art. 208: “progressiva

universalização do ensino médio gratuito”. A preocupação com a formação para o trabalho também emerge no inciso VI do art. 214, como uma das finalidades do Plano Nacional de Educação. (MACHADO, 2012, p.60).

A informatização dos processos produtivos com a passagem do modelo Taylorista/Fordista para o modelo de produção Toyotista provocou uma verdadeira revolução nos processos produtivos das indústrias que acarretavam em uma reestruturação da educação no Brasil.

Essa educação com caráter de formação da classe trabalhadora está diretamente ligada aos princípios neoliberais, pois, vinculado o papel do Estado de protetor da propriedade privada (desde que útil para a sociedade, conforme a redação da Constituição de 1988), está o dever de oferecer às empresas uma infraestrutura e capital humano que garanta a sobrevivência das mesmas, ou seja, sua competitividade.

Diante de uma economia globalizada e da concorrência internacional, o Estado se compromete em oferecer uma educação básica que garanta serviços de melhor qualidade através da formação da mão de obra, conforme está materializado na Constituição Federal de 1988, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.70)

Nesse momento, o Brasil começa a sofrer influências das políticas neoliberais do BM. A preocupação do Banco dirigia-se para duas possíveis consequências da expansão escolar. A primeira dizia respeito ao indesejado aumento das despesas do setor público com a educação. A segunda seria a dificuldade de adaptar a expansão educacional, especialmente em relação aos egressos do ensino formal, à oferta de emprego do setor moderno da economia, caracterizado por trabalhos mais estáveis e de altos ingressos, mas de número limitado de vagas. (FONSECA, 1998).

O segundo documento setorial (BIRD, 1974) já concebia algumas formas de conter a demanda por educação, com base em soluções racionais encontradas por alguns países. Argumentava-se que a escolarização formal, concebida de forma piramidal, constituía um estímulo para que os alunos aspirassem a níveis cada vez mais altos de escolaridade. A elevação das expectativas provocaria um aumento dos gastos públicos em educação, o que seria desaconselhável para a estabilidade dos países em desenvolvimento. Com base nessas argumentações, os documentos políticos da década de 70 apresentavam algumas estratégias para diminuir o custo da educação, como a formação extra-escolar ou não-formal; a utilização do ensino de massas, via rádio e televisão e do ensino programado, entre outros. Já se cogitava, à época, na partilha das despesas educacionais com a comunidade, sugerindo-se "*que os custos do ensino fossem transferidos para os alunos*". BM (1974 apud FONSECA 1998, p. 5).

Para as nações mais pobres como o Brasil, recomendava-se que a expansão do Ensino Secundário de conteúdo mais geral deveria ser discutida com prudência, sendo desejável que a oferta se concentrasse na educação rural e na formação profissional extra-escolar. Esta última sugestão relacionava-se à necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais. (FONSECA, 1998).

A educação formal é geralmente considerada como um passaporte para o setor moderno e, em cada nível, o ensino prepara os alunos para o nível seguinte, de sorte que muitos alunos são supereducados para os empregos disponíveis. (...) Sugeriu-se, num estudo recente, que os jovens deveriam escolher modalidades de educação que se dirijam ao mercado e não às aspirações pouco realistas e as carreiras mais brilhantes. Para aumentar a chance de conseguir um emprego assalariado, os estudantes permanecem na escola o maior tempo possível e algumas vezes mais tempo do que o que seria exigido pelos empregos disponíveis. Em razão do custo pouco elevado da educação e da estrutura familiar numerosa, esta se esforça para prover educação para a maioria dos filhos, quando na verdade deveria ficar satisfeita se apenas um dos filhos conseguisse emprego. Cria-se, assim, uma ‘síndrome de qualificações’ que reforça a tendência natural de conceber todo sistema educacional como uma seqüência de níveis de ensino, onde cada um prepara para o seguinte. BM (1980 apud FONSECA, 1998, p. 7).

De outro lado, o desenvolvimento da Educação Formal, nos níveis secundário e superior, será planejado de maneira seletiva e prudente, levando-se em conta a capacidade de absorção de mão-de-obra limitada do setor moderno e as demandas por administradores e técnicos dos setores públicos e privados. BM (1980 apud FONSECA, 1998, p. 10).

Portanto, trabalhar pela promoção e regulação do mercado para o desenvolvimento do capital constitui um importante aspecto da redefinição do Estado brasileiro a partir de 1995. Desta forma, as pautas referentes às discussões sobre a LDB 9394/96 refletem os interesses do sistema como um todo, abrangendo não só o projeto de ajuste econômico do BM, mas também a preparação de mão de obra para o mercado, na “consolidação do processo de formação do cidadão produtivo”. Shiroma (2007 apud MACHADO, 2012, p. 62).

Assim os Governos Federal e Estaduais concentraram seus investimentos no Ensino Básico com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério) e FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação).

Isso pode ficar constatado, por exemplo, quando da análise e interpretação da LDB 9394/96 no seu Título III artigo. 4º:

Parágrafo I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

Parágrafo II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Parágrafo III – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Essa mudança no caráter do Estado, com a adoção de políticas neoliberais para a Educação Superior, tratando-a como uma mercadoria, veio acompanhada pelo veto de uma proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) assim apontada por Pacheco e Ristoff (2004)

Analisando as projeções do Plano Nacional de Educação que para atingir índices de matrícula na educação superior, minimamente comparável aos índices internacionais, ou ainda, para atingir a meta estabelecida, qual seja, abrigar 30% da população na faixa etária apropriada à educação superior até 2010 estava originalmente associada à projeção de aumento significativo de gastos públicos com educação, passando a atingir no mínimo 7%. Para tantos os recursos deveriam ser ampliados, anualmente, à a razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do plano e de 0,6% no quinto ano. Como essa meta foi vetada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, a ampliação expressiva de vagas pelo poder público ficou seriamente comprometida, passando a expansão a depender quase que exclusivamente da força de mercado. (p.8).

Assim, a partir da década de 1990, ocorre uma mudança no padrão de Ensino Superior no País, caracterizando a organização das instituições de ensino atual. Essa mudança tem procedência na diferenciação entre universidades de pesquisa e centros universitários, sendo estes um eufemismo das instituições voltadas apenas para o ensino.

Os centros universitários consistem em uma instituição educacional de segunda classe, que não precisa desenvolver pesquisa, a fim de possibilitar a expansão e, conseqüentemente, a democratização da instituição de Ensino Superior com poucos recursos. Em contrapartida, as universidades de pesquisa, que se limitavam a um número reduzido de centros de excelência, receberiam altos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista (SAVIANI, 2011).

Nesse percurso, ocorre uma aproximação das instituições de Ensino Superior com as demandas do mercado. A expansão das Universidades Públicas, principalmente as federais, sofreu uma paralização em decorrência dessa mudança, o que incentivou a ampliação de instituições de ensino privada.

Atualmente, no País, o Ensino Superior é ofertado pelos mais distintos tipos de instituições universitárias, com diversos cursos em estreita relação com os mecanismos de mercado. Dessa maneira, intensifica-se a tendência de tratar o Ensino Superior como mercadoria negociada por empresas de ensino que apelam a capitais internacionais com ações na Bolsa de Valores (SOUZA, 2017).

Embora o Brasil tenha tido um crescimento constante do acesso ao Ensino Superior, ele ainda permanece quantitativamente aquém dos países desenvolvidos. No início da década de 1990, enquanto a maioria dos países analisados já possuía um sistema educacional de massa, o Brasil ainda mantinha um sistema educacional de elite.

Para Trow (2005), a graduação é considerada um ensino de elite quando, no máximo, apenas 15% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos têm acesso a esse nível de escolaridade. Essa é a primeira das etapas que as instituições de ensino superior tendem a passar enquanto inseridas em uma sociedade avançada, seguida pelas etapas de sistema de massa e de sistema de acesso universal. Segundo Trow (2005), o número de matrículas é o fator que determina a passagem de uma etapa para a outra. Quando seu volume na graduação atinge entre 16 e 50% dos jovens com idade adequada, o sistema de educação superior é classificado como sistema de massa. Dentro dessa porcentagem, quando a quantidade de matrículas alcança de 30 a 50% desses estudantes, o sistema de massa é considerado consolidado. Esse sistema caracteriza-se pela diversificação da população estudantil, que deixa de ser formada apenas pelos estudantes provenientes da elite social, econômica e cultural. (SOUZA, 2017, p. 29)

É nesse contexto que se enquadram as políticas voltadas para a democratização e inclusão no Ensino Superior, propostas pelo Governo como já mencionado anteriormente, com a implantação do denominado Novo ENEM a partir de 2009. O ENEM/SISU, segundo o discurso do Governo, são exames e formas de ingresso que buscam democratizar o acesso ao Ensino Superior por meio da igualdade de oportunidade, levando à inclusão social.

Assim, ao menos como proposta de Política Pública ocorre a desvinculação da concepção de Ensino Superior como privilégio de nascimento e classe social, passando a ser visto como um direito para as pessoas baseando em suas competências (GOMES; MORAES, 2012). Dessa forma, o Ensino Superior brasileiro caminha para se tornar um sistema de massa é propenso a responder a necessidade e interesses de um público mais abrangente e diversificado oriundo das classes sociais cujos filhos(as) concluíram o Ensino Médio. (SOUZA, 2017, p. 30)

3.1 O ENEM como Política Pública de Acesso ao Ensino Superior

Iniciamos esse tópico da pesquisa com o intuito de responder a seguinte pergunta: O ENEM funciona como um mecanismo de democratização e inclusão ao Ensino Superior, ou seria o ENEM, a continuidade de um modelo segregacionista de acesso ao Ensino Superior no Brasil com uma nova roupagem?

Na LDB 9496/96 foi estabelecida a flexibilização nas formas de acesso ao Ensino Superior, pois até então se exigia a aprovação no exame vestibular. Assim, para o INEP,

através da criação do ENEM, em 1998, cria-se um dispositivo para egressos no Ensino Superior, pois introduziu novas passarelas entre o Ensino Médio e a formação universitária.

Entre os objetivos do ENEM, consta segundo o INEP a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de Ensino Superior. Ainda segundo o INEP, o ENEM tende a amenizar as diferenças de desigualdade que marcam a sociedade brasileira no que tange ao acesso ao Ensino Superior. Uma vez que a política avaliativa do Exame Nacional constitui-se como o instrumento avaliador e quantificador das competências dos candidatos que, por sua vez, direcionam as políticas de Estado em relação ao cenário escolar, seja do Ensino Médio e/ou da Educação Superior.

É interessante utilizar os estudos de Leal, Santos, Motta (2015) que nos levam a refletir sobre a política nacional de avaliação do Novo ENEM, de maneira particular, analisando discursivamente a reformulação das portarias, isto é, ao longo das sucessivas edições, que o Exame Nacional passou por modificações, desde sua instituição, pela Portaria INEP nº 438, de 28 de maio de 1998, até suas reformulações: Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009 e Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012.

São estas portarias, as quais recortamos para análise, que permitem discorrer sobre as questões referentes ao ensino no País, via ENEM.

Ao tomarmos o ENEM como objeto de pesquisa, estamos comprometidos com um fato de linguagem que nos dá pistas da “severa” disputa do acesso ao Ensino Superior, pois o processo avaliativo do ENEM provoca efeitos de sentido nas discussões sobre o ensino no país, que diz respeito sobre a forma como são selecionados os candidatos para o Ensino Superior, o que produz gestos de interpretação que repercutem na maneira como está “posto” a distribuição de vagas nas universidades públicas e/ou privadas. Dessa forma, ao considerarmos o ENEM como uma avaliação em larga escala, assim como a reformulação das portarias, há que se pensar que os sujeitos-participantes estão inscritos nas mais diversas condições de produção, o que produz como efeito da avaliação, a aprovação de uns e a exclusão de muitos. (LEAL, SANTOS, MOTTA, 2015, p. 222)

Para o INEP, o ENEM deixa de ser conhecido pelo caráter, eminentemente, avaliativo do Ensino Médio e passa a funcionar como referência de processo seletivo para ingresso no Ensino Superior, garantindo a ele o status de modelo avaliativo. Nessa linhagem, a política nacional do Novo ENEM configura um apontamento para o Ensino Médio, uma vez que o acesso ao Ensino Superior depende da base constitutiva desta etapa de ensino. (LEAL, SANTOS, MOTTA, 2015).

O ENEM, instituído pelo MEC/INEP, Portaria INEP nº 438, de 28 de maio de 1998, vem, desde 2009, com a reformulação “Novo ENEM” (Portaria nº 109, de 27 de maio de

2009), discutindo a posição política no processo seletivo de alunos para as IES no País. Da instituição do ENEM, afirma-se:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à Educação superior. (Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998).

Observa-se no art. 1º, incisos I e II, que a política de instituição do Exame configura, por um lado, um parâmetro de autoavaliação do candidato, sua inserção no mercado de trabalho e, por outro, a possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

Do ponto de vista de Pfeiffer (2011), o discurso das políticas públicas aponta para o lugar da inclusão, do acesso. Barbosa (2013) afirma que o discurso do Exame Nacional, como política pública, funciona como o discurso do Estado, que institui, imaginariamente, o acesso para todos, inscrevendo-se no discurso da democratização do acesso ao ensino superior. Assim, do ponto de vista discursivo, a palavra acesso pode ter múltiplos sentidos. Conforme Pêcheux (1975), a palavra não tem o sentido na literalidade, mas nas diferentes formações discursivas; estas compreendidas como o que pode e o que não pode ser dito (PÊCHEUX, 2009). Dessa forma, o termo acesso, no discurso da Portaria nº 438/1998 inscreve-se em uma formação discursiva que remete a sentidos possíveis: acesso (permitido, controlado) e acesso (restrito, como mecanismo de exclusão). Chamamos a atenção para o sentido de acesso (regulado) em vez de acesso (passagem, livre), pois, trata-se de um Exame que avalia alunos que concorrerão vagas no ensino superior, embora inscrito numa política dita democrática. (LEAL, SANTOS, MOTTA, 2015, p.225)

Para Leal, Santos e Motta (2015), pode-se dizer que o termo acesso, inscrito no inciso III da Portaria nº 438/1998, desliza para sentidos de controle, uma vez que ingressar no Ensino Superior, tendo como critério a nota do Novo ENEM, é uma questão limitada. O termo acesso, ainda funciona também como um mecanismo de exclusão, de segregação.

Em 2009, institui-se uma nova Portaria (109/2009), que se fundamenta nos seguintes objetivos:

Art. 2º Constituem objetivos do Novo Enem:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade nos estudos;
II – estruturar uma avaliação no final da educação básica que sirva de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.
III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos

profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior (Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009).

Como se pode observar, a referida portaria traz alterações no ENEM, que passa a funcionar como uma nova versão, conhecida como Novo Enem. Após 2009, a prova amplia significativamente a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, pelos programas SISU, ProUni e FIES, o que provoca um deslocamento na maneira de se adentrar à Universidade, via ENEM.

Primeiramente, pensamos nos efeitos de sentido produzidos pela (re)denominação Novo ENEM. A denominação Novo ENEM projeta-se como novo, em que a adjetivação “novo” se circunscreve, imaginariamente, em outra proposição política de Estado, porém na formulação dos incisos I e III da portaria 109/2009, no que tange ao acesso ao Ensino Superior e ao mercado trabalho, não se rompem, mas se repetem. (LEAL, SANTOS, MOTTA, 2015)

Assim, observa-se que, entre as portarias 438 e 109 não há mudanças nos objetivos, mas há um alargamento dos mecanismos de acesso, pelos programas seletivos de acesso ao Ensino Superior. Entendemos, dessa forma, que a designação Novo ENEM mantém uma prática discursivo-ideológica em que, no final do Ensino Médio, o sujeito-aluno, obrigatoriamente, para ultrapassar os saberes nomeados por ‘médios’ e alcançar o status de superior, deve-se mostrar competente na avaliação proposta. Simões (2014 apud LEAL, SANTOS, MOTTA, 2015, p. 226).

Concluimos que o ENEM é um instrumento de classificação baseado no mérito inserido em um sistema educacional altamente seletivo, e não funciona como um mecanismo de democratização e inclusão no Ensino Superior. Assim como os tradicionais vestibulares, apesar da concepção no processo de elaboração das provas na serem os mesmos, concentra-se na medida do resultado final sem identificar e resolver os problemas promotores da exclusão na educação.

Dessa forma, o ENEM/SISU autuaria sob a falsa ilusão de democratização e inclusão social sob a promessa de aumento de oportunidades, porém fictícios e não reais, de acesso ao ensino superior. Assim, recai sobre o estudante a responsabilidade de seu próprio sucesso ou fracasso, colocando que o ingresso na educação superior depende exclusivamente do seu esforço individual no sucesso no decorrer de sua trajetória educacional já que a educação superior estaria acessível a qualquer interessado. (SOUZA, 2017, p.49).

Além da limitação de vagas e a alta competitividade, as chances de acesso ao Ensino Superior da rede pública pelo estudante sofrem interferências de outros fatores como seu nível socioeconômico e o capital cultural acumulado.

Fatores externos ao sistema educativo como, renda, raça, gênero, região do país e bairro de moradia numa mesma cidade, condições físicas e idade dos educando tem impacto maior ou menor neste padrão de exclusão e influenciam o processo de escolarização da população. Outras variáveis como por exemplo a presença ou ausência de estímulo em casa, a idade em que a criança começa a sua escolaridade, o nível de instrução alcançados pelos pais e as condições socioeconômicas de famílias também tendem a influenciar os indicadores escolares. (HADDAD, 2007, p. 7).

Para Bourdieu, num percurso escolar regular, sem interrupções, a escola exige, consciente ou inconscientemente, de todos os agentes uma relação natural, familiar com a cultura e a linguagem ali desenvolvida, privilegiando a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Assim exige-se uma relação com a cultura, a qual a demanda por habilidade verbal e a competência cultural que só pode ser apropriada pelo agente no interior do seu âmbito familiar, através da aprendizagem difusa, imperceptível, diária, proporcionada pela família, o que nem sempre acontece com os que não pertencem às classes sociais menos favorecidas. (SANTOS, 2010).

Assim, para HADDAD (2007), a ausência de políticas efetivas de combate as desigualdades sociais acaba comprometendo as ideias igualitárias do discurso político de educação pública. (p. 7).

Em pesquisa realizada pela UNESCO e o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE) sobre equidade educativa e desigualdade social estabeleceu quatro critérios para equidade educativa.

Igualdade de acesso – um sistema educativo é equitativo se todas as pessoas tem a mesma oportunidade de entrada; igualdade de condições ou meios de oportunidade – todos os alunos chegam com as mesmas condições e recursos para participar das praticas educativas; igualdade de resultados – os sistemas educativos são igualitários na formação dos sujeitos; igualdade de realização social – o impacto social da educação é o mesmo em cada um dos cenários sociais. (HADDAD, 2007, p. 8).

Em contrapartida, as diferenças acumuladas durante anos de escolarização, frente a fatores externos à esfera educativa, fazem com que as escolas também sejam um meio de reprodução destas desigualdades - a escola reproduz as desigualdades sociais em forma de desigualdade escolar. (HADDAD, 2007).

A escola é uma instituição social e, não pode ser considerada descontextualizada da realidade histórico-social, pois “ela é parte integrante e inseparável dos demais fenômenos que compõe a totalidade social”. Franco (1991 apud ANJOS, 2017, p. 26).

Assim, a escola, a priori, tem um papel muito significativo nesse processo, já que ela é caracterizada como um ambiente coletivo, social e diversificado, que também exerce grande

influência na construção do futuro e das expectativas de vida. Conhecer as expectativas dos adolescentes sobre o processo de escolarização, bem como estabelecer ligações com o ambiente escolar e a construção do projeto de vida é importante, pois é nesse contexto em que a formação social e pessoal está sendo construída ou pelo menos esboçada. (ANJOS, 2017).

Bourdieu (1998), por sua vez, evidencia a possibilidade da escola excluir os mais pobres, produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais, porquanto seleciona as culturas e decide o tipo de conhecimento a ser impresso nos alunos. O julgamento escolar vai muito além da avaliação dos resultados obtidos, antes é realizada pela escola uma apreciação moral e cultural dos alunos. Desenvolvem melhor as competências os indivíduos que estão mais habituados às regras estabelecidas pela cultura escolar, baseada nas relações de escrita, disciplina e regularidade. O resultado é que os efeitos sobre a escolaridade de um indivíduo variam segundo a capacidade familiar de proporcionar meios que facilitem a realização dos objetivos que lhe são fixados. Bourdieu (1998 apud CAETANO, NEY, SILVA, 2011, p. 47).

Ainda segundo Bourdieu, os indivíduos já chegam à escola com certas características sociais herdadas, como o capital econômico que é explicado pelo conjunto bens e serviços que o indivíduo possui. Por sua vez, ele dá acesso ao capital social, que determina o conjunto de influências que o indivíduo ou a família detém em determinado campo social, podendo ser utilizado como uma peça chave para a transmissão de determinado comportamento social. (CAETANO, NEY, SILVA, 2011).

Por fim, conclui-se (CAETANO, NEY, SILVA, 2011) que o capital cultural, que é definido pelo conjunto de investimentos em cultura (como livros, visitas a museus etc.) herdados, deve ser entendido como um recurso social que pode gerar distinção dentro de uma sociedade, onde o direito de posse dos diferentes recursos é um privilégio para poucos. Desse modo, quanto maior for o volume de capital cultural, social e econômico detido por uma pessoa, maior será sua chance de ter um bom rendimento dentro do universo escolar.

Na sequência, iremos mostrar com dados estatísticos do Novo ENEM como essas desigualdades sociais, econômicas e culturais se materializam.

Começamos com a apresentação de uma matéria¹⁰ publicada pelo Jornal Folha de São Paulo no dia 12 de dezembro de 2017. A matéria intitulada “Somente uma em cada dez escolas da elite nacional do ENEM é da rede pública” traça um perfil das escolas no ENEM 2016, comprovando os reflexos da exclusão social no rendimento dos alunos, que, conseqüentemente, leva ao cerceamento do direito de muitos em ter acesso ao Ensino Superior.

A reportagem aponta que só um em cada dez colégios com as maiores médias por escolas no ENEM de 2016 são públicas. Sendo quase todos federais, ou técnicos e de aplicação.

A reportagem exclui escolas com menos de dez alunos do 3º do exame e/ou menos de 50% do total desses estudantes na prova, seguindo critérios do MEC de anos anteriores.

Também levou em conta apenas escolas com pelo menos 61 estudantes no 3º ano. Esse grupo se aproxima mais do universo de escolas brasileiras – na média, há 86 estudantes para cada instituição. A tabulação dos dados não leva em consideração a prova de redação e sim as quatro áreas do conhecimento exigidas na prova.

Ao dividir o desempenho das escolas por faixa, 831 unidades aparecem entre as 10% com melhores médias. Dessas, somente 96 (12%) são públicas – sendo duas municipais, e o restante federal, técnica ou de aplicação.

Nesses 10% de elite, tanto privadas como públicas, há alunos privilegiados – com perfil socioeconômico “médio alto”, “alto” e “muito alto”. Esses são os maiores níveis numa escala criada pelo MEC nas últimas divulgações do ENEM e também usada pela matéria da Folha.

Nesse grupo, as médias variam de 569,7 a 730,6 pontos. Estudos mostram forte correlação entre nível socioeconômico e desempenho escolar. No outro extremo de escolas, das 10% com notas mais baixas, todas as 831 unidades são estaduais. Um terço tem alunos com perfil socioeconômico “baixo” e “muito baixo”, os dois menores níveis.

Entre essas escolas, a nota varia de 430,96 a 464 pontos. A pontuação mais alta do

¹⁰ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942568-somente-1-em-cada-10-escolas-da-elite-nacional-do-enem-e-da-rede-publica.shtml>. Acesso em. 10 jan. 2018.

grupo seria suficiente, por exemplo, para acessar apenas 22 carreiras, por cotas, entre as 30 mil notas de corte em 2017 no SISU.

Segundo a matéria, as escolas públicas mais bem posicionadas são federais, técnicas ou de aplicação. Em geral, essas unidades têm alunos de nível socioeconômico privilegiados selecionados por vestibulinho, professores com dedicação exclusiva, alta titulação e número reduzidos de aulas.

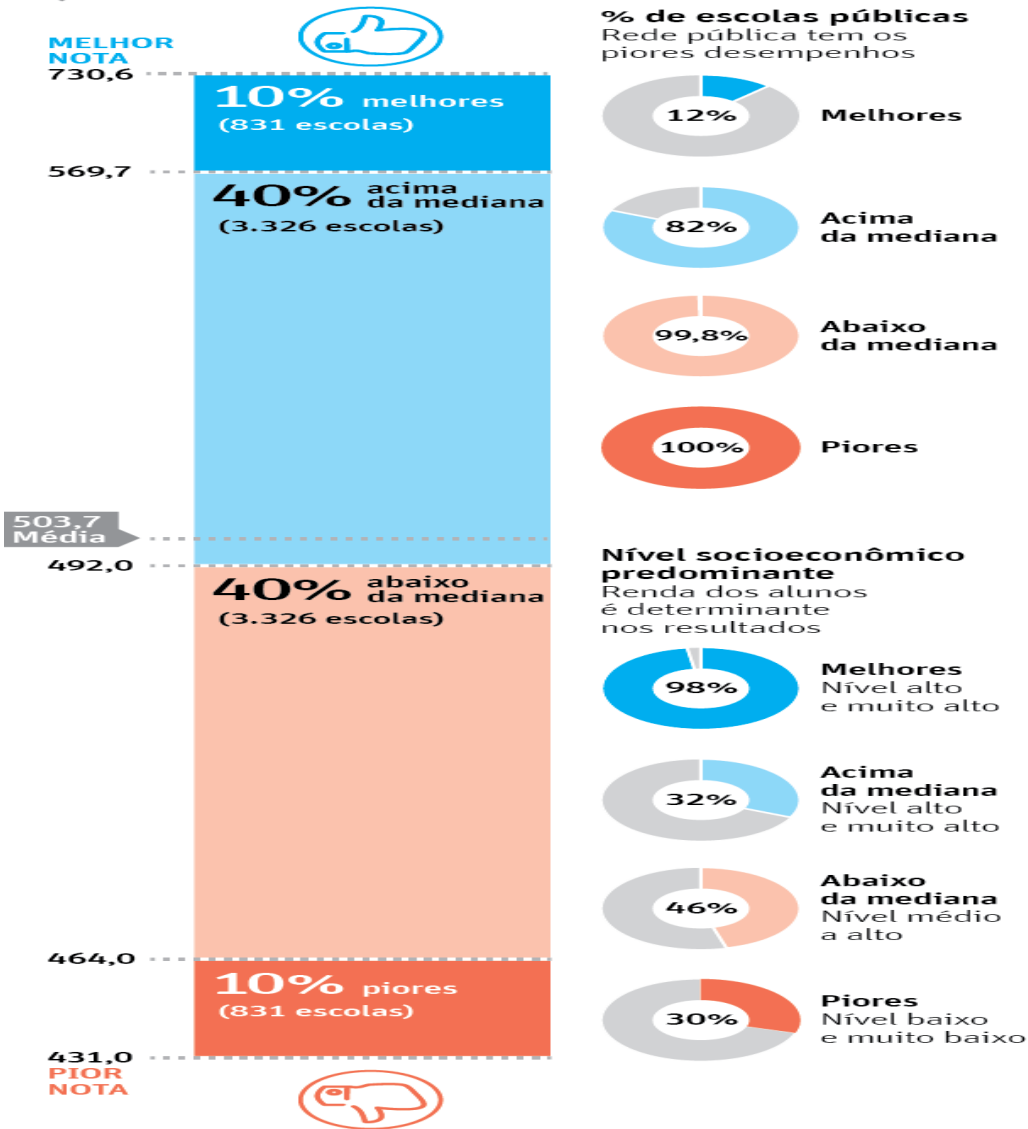
Abaixo, seguem os dados organizados na forma de gráfico e publicado pelo Jornal Folha de São Paulo.

Figura 3: Balanço do ENEM 2016

BALANÇO DO ENEM 2016

Desempenho de todas as escolas do país com 61 alunos ou mais no terceiro ano do ensino médio

Notas no Enem



COMO O LEVANTAMENTO FOI FEITO



Origem dos dados

A **Folha** tabulou os dados brutos do Enem 2016, divulgados pelo Ministério da Educação; só foram incluídos candidatos que não faltaram ou zeraram em nenhuma das provas objetivas (a redação não foi usada)



Foram consideradas

Escolas com pelo menos 61 estudantes no 3º ano do ensino médio, porque esse grupo se aproxima mais do universo de escolas brasileiras –na média, há 86 estudantes por instituição



Divulgação oficial

A partir deste ano, o Ministério da Educação deixou de divulgar os resultados por escola por entender que o Enem é um instrumento impreciso para avaliá-las, o que não é consenso entre pesquisadores



Foram excluídas

Escolas com menos de dez estudantes do 3º ano no exame e/ou com menos de 50% do total de seus alunos na prova, seguindo critério adotado em anos anteriores pelo MEC

Segundo Souza (2017), estudantes oriundos das classes socioeconômicas desfavorecidas disputam, em desvantagem, uma vaga pública com os demais estudantes dos estratos mais elevados, que tiveram a oportunidade de trilhar os melhores caminhos da trajetória educacional e social. Desse modo, a entrada no Ensino Superior público é fortemente seletiva, classificatória e, portanto, excludente, principalmente para os estudantes de certas camadas sociais, o que resulta na intensificação das desigualdades de acesso e das oportunidades educacionais.

Afinal, o simples fato de participar da seleção não é garantia de que o estudante conseguirá ingressar no ensino superior caso as desvantagens pelos quais muitos são submetidos não sejam consideradas. Assim, a mobilidade decorrente do Sisu estaria acontecendo apenas para a classe que já tinha a possibilidade de acesso ao ensino superior antes mesmo da proposta oficial de inclusão e democratização por meio desses programas. Nesse caso, o Enem não passaria de um falso instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e inclusão social nesse nível educacional, contrariando a proposta do governo ao reestruturar o Enem, implantando o Sisu. Na verdade, estaria acompanhando a lógica capitalista excludente, que responsabiliza o próprio indivíduo por seu sucesso, baseada na ideia de meritocracia e na competição, deixando às margens do processo educacional grande parcela da população, enquanto favorece pequenos grupos de privilegiados. (SOUZA, 2017, p. 54).

Ser adolescente no contexto atual brasileiro abarca desafios que abrangem aspectos sociais, econômicos, familiares e, por fim, pessoais. O adolescente, estando presente nestes diferentes âmbitos, toma partido sobre suas vontades, projeções e expectativas, sendo que estas características que dão conformidade ao ser adolescente são construídas em conjunto na relação entre os demais sujeitos sociais. Portanto, a adolescência e o próprio adolescente são construídos com base na organização social e através das relações estabelecidas entre seus pares. (ANJOS, 2017, p. 21).

Nesta perspectiva podemos verificar que as políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento satisfatório do adolescente e, portanto, precisam ser asseguradas e garantidas pelo Estado. Mesmo assim podemos verificar com facilidade que uma parcela significativa dos adolescentes brasileiros vive distante dos processos produtivos, não possuem condições de escolarização adequadas e não tem acesso a saúde de qualidade. Todos esses fatores nos permitem dizer que uma parcela significativa dos adolescentes vive à margem da sociedade, pois não possuem condições necessárias para seu pleno desenvolvimento (NASCIMENTO, 2013). A escassez de políticas públicas voltadas ao atendimento aos adolescentes apresenta íntima relação com o modelo econômico vivido em nosso país. Somos um país continental que ainda vivência grandes desigualdades regionais e que sofre pressão de um sistema capitalista e consumista que atende os interesses de uma minoria. Temos então uma complexidade de fatores de origem social, política e econômica, que tem grandes influências sobre o adolescente no Brasil (ibid). (ANJOS, 2017, p. 21).

4. ANÁLISE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO NOVO ENEM EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES DE GEOGRAFIA ENTRE OS ANOS DE 2009 A 2016

A matriz de referência do Novo ENEM 2009 foi elaborada tomando como base as matrizes de competências e habilidades que compõem o ENCCEJA e a matriz do próprio ENEM do período 1998-2008.

A nova matriz, validada pelo Comitê de Governança do Novo ENEM, instituído pelo MEC, é composto pelo presidente da ANDIFES, por um reitor representante de cada região do País e pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e por membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Para Brasil (2009e), a matriz de referência do Novo ENEM fornece constructos teóricos e indicações de conteúdo não apenas para subsidiar a elaboração das questões, mas também para aprimorar as práticas pedagógicas do Ensino Médio. Além disso, a matriz também assegura maior transparência para o exame.

Além dos eixos cognitivos, a matriz do Novo ENEM passou a ser estruturada por competências de área. Os eixos cognitivos e as competências de área são considerados pelo MEC como vetores orientadores do exame. A primeira, comum a todas as áreas do conhecimento, corresponde aos domínios da estrutura mental e funciona de forma orgânica e integrada às competências de área. O segundo vetor organiza as habilidades à luz das especificidades curriculares em cada uma das áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009e).

Assim, a matriz de referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, é constituída por seis competências; a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias por oito competências; a de Matemática e suas Tecnologias composta por sete e a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta nove. Em cada área do conhecimento, as competências estão distribuídas em trinta habilidades. (BRASIL, 2009e, p. 8).

Dessa forma, a prova do Novo ENEM, a partir de 2009, passa a ser formada por quatro provas, cada uma com 45 questões objetivas, totalizando 180 questões, além de uma avaliação da produção escrita dos participantes. Esse novo instrumento de avaliação abrange as quatro áreas do conhecimento, relacionando-se aos componentes curriculares da Educação Básica. (BRASIL, 2009e, p. 8).

Quadro 2: Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares do Novo ENEM

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação ¹¹	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 14)

As provas do Novo ENEM passaram a ser realizadas em dois dias. No primeiro dia, os participantes realizam as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; no segundo dia, são aplicadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação.

Como parte da avaliação, os participantes também respondem, no ato da inscrição, a um questionário socioeconômico, que permite o entrecruzamento dos resultados obtidos na prova e dos aspectos da realidade social dos participantes, que segundo o MEC são indispensáveis e estratégicos para a melhor compreensão das informações gerais fornecidas pelo próprio exame (escores, escala pedagógica e participação no exame). Como consta no relatório pedagógico do Novo ENEM de 2009, cada área do conhecimento passa a contar com competências e habilidades próprias diferentemente da versão antiga. É importante frisar também que as antigas competências presentes nas provas do ENEM, até o ano de 1998, passaram a compor o que agora é chamado de eixos cognitivos, comuns a todas as áreas de conhecimento.

Vejamos abaixo a organização da matriz de referência do Novo ENEM da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que é composta por competências de área, habilidades, eixos cognitivos e objetivos de conhecimentos que são usados pelos elaboradores para construção das questões.

Eixos Cognitivos Comuns a Todas as Áreas do Conhecimento

I – Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

¹¹ A competência 2 dessa área - “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais” – foi incluída em 2010.

II – Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III – Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV – Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V – Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009e)

Competência de Área e Habilidades / Ciências Humanas e Suas Tecnologias

Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca dos aspectos da cultura.

H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H 5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico--geográfica.

Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.

H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 – Relacionar o usos das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas. (BRASIL, 2009e)

Quadro 3: Competências e Focos da Matriz de Referência da Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias

Competência 1: Discussão de aspectos relacionados à cultura, à produção da memória pelas sociedades humanas e às representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades. A competência também envolve exercícios de comparação entre diversos pontos de vista, associações, interpretações e análises relacionando temáticas e suas construções históricas e a contextos geográficos.

Competência 2: Avalia a compreensão do espaço geográfico e suas relações, reconhecendo-se como espaço construído por fatores dinâmicos. Espera-se que o participante interprete os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações, bem como o papel dos estados nacionais, das organizações políticas e dos movimentos sociais na transformação do espaço, em diferentes períodos e escalas.

Competência 3: Avalia a compreensão do participante a respeito da produção e do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, bem como de sua associação aos diferentes grupos, conflitos e economias, bem como de sua associação aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Competência 4: Pauta o entendimento das transformações técnicas e tecnológicas, bem como seu impacto no desenvolvimento do conhecimento, na vida social e nos processos de territorialização e circulação da produção e de organização do trabalho.

Competência 5: O participante é solicitado a utilizar conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, que favorecem um atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Competência 6: Enfatiza o entendimento da relação entre a sociedade e a natureza, considerando o domínio de seus processos interativos espaciais em distintos contextos históricos e geográficos, que devem ser relacionados à ocupação dos meios físicos, às interações da sociedade com estes e aos impactos socioambientais. Espera-se que o participante compreenda a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, diante das transformações provocadas pelas ações humanas, e realize análises em diferentes escalas das relações de preservação e degradação.

teFonte: (Brasil, 2009e, p. 30)

A relação entre eixos cognitivos, as competências de área e as habilidades podem ser melhor compreendidas na tabela abaixo:

Quadro 4: Relação entre Eixos Cognitivos, Competências e Habilidades

Eixos Cognitivos	I – Dominar linguagens (DL)	II – Compreender fenômenos (CF)	III – Enfrentar situações-problema (SP)	IV – Construir argumentação (CA)	V – Elaborar propostas (EP)
Competência 1	Habilidade 1	Habilidade 2	Habilidade 3	Habilidade 4	Habilidade 5
Competência 2	Habilidade 6	Habilidade 7	Habilidade 8	Habilidade 9	Habilidade 10
Competência 3	Habilidade 11	Habilidade 12	Habilidade 13	Habilidade 14	Habilidade 15
Competência 4	Habilidade 16	Habilidade 17	Habilidade 18	Habilidade 19	Habilidade 20
Competência 5	Habilidade 21	Habilidade 22	Habilidade 23	Habilidade 24	Habilidade 25
Competência 6	Habilidade 26	Habilidade 27	Habilidade 28	Habilidade 29	Habilidade 30

Fonte: Brasil (2009e)

Objetivo do Conhecimento (OC) / Ciências Humanas e Suas Tecnologias

OC 1: Diversidade Cultural, Conflitos e Vida em Sociedade.

I – A cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.

II – A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América Colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.

III – História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.

IV – História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira.

V – Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

OC 2: Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado.

I – Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta; indireta e representativa.

II – Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.

III – Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.

IV – As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.

V – Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.

VI – O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.

VII – Políticas de colonização, migração, imigração no Brasil nos séculos XIX e XX.

VIII – A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.

XIX – Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.

X – Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-facista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.

XI – Conflitos político-culturais pós-guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.

XII – A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.

XIII – Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

OC3: Características e transformações das estruturas produtivas.

I – Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.

II – Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

III – Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.

IV – A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

V – A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

VI – Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

OC4: Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente.

I – Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.

II – As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

III – Origem e evolução do conceito sustentabilidade.

IV – Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

V – Situação geral da atmosfera e classificação climática do território brasileiro.

VI – Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

VII – Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

OC5: Representação espacial.

I – Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas e aplicadas à cartografia.

Quadro 5: Relação entre Eixos Cognitivos, Competências e Habilidades Específicas da Prova de Geografia

Eixos Cognitivos	I – Dominar linguagens (DL)	II – Compreender fenômenos (CF)	III – Enfrentar situações-problema (SP)	IV – Construir argumentação (CA)	V – Elaborar propostas (EP)
Competência 2	Habilidade 6	Habilidade 7	Habilidade 8	Habilidade 9	Habilidade 10
Competência 3	Habilidade 11	*****	Habilidade 13	Habilidade 14	Habilidade 15
Competência 4	Habilidade 16	Habilidade 17	Habilidade 18	Habilidade 19	Habilidade 20
Competência 6	Habilidade 26	Habilidade 27	Habilidade 28	Habilidade 29	Habilidade 30

Fonte: Brasil (2009e).

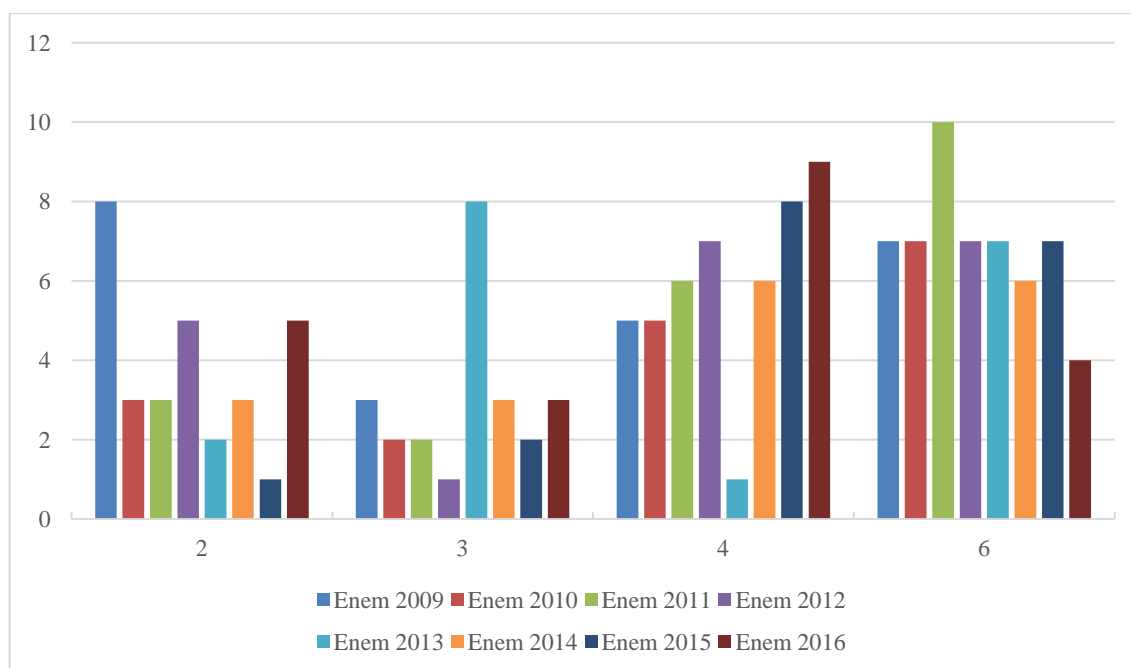
Quadro 6: Relação entre Competências e Objetivos do Conhecimento Específicas da Prova de Geografia

Competências	Objetos do Conhecimento
Competência 2	OC2 e OC5
Competência 3	OC2
Competência 4	OC3
Competência 6	OC4

Fonte: Elaboração do Autor

Competências: Entre as seis competências presentes na matriz de referência na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, quatro delas são contempladas nas questões de Geografia, sendo as competências 2, 3, 4 e 6. Nota-se que as competências 1 e 5 não são cobradas nas questões de Geografia, mas são contempladas pelas demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias como História, Sociologia e Filosofia.

Gráfico 1: Número de Vezes que cada Competência foi cobrada nas Questões de Geografia

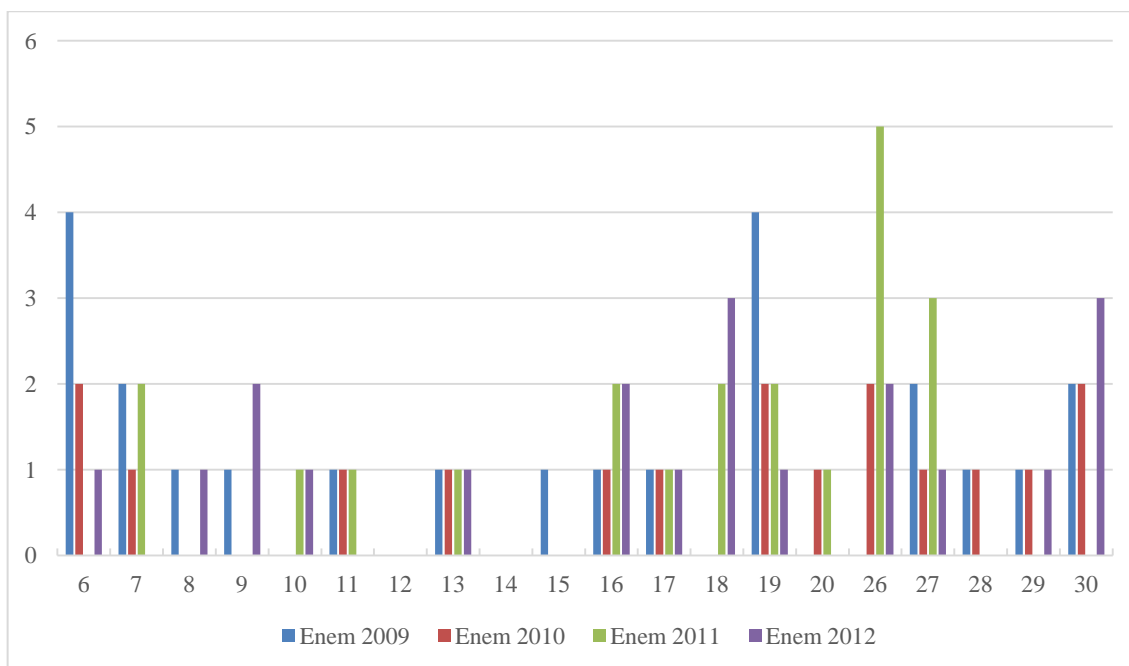


Fonte: Elaboração do Autor

Todas as competências foram cobradas nas questões de Geografia do Novo ENEM entre 2009 a 2016. Podemos destacar que a competência número 2 foi mais cobrada no ano de 2009 e menos cobrada no ano de 2015; a competência número 3 foi mais cobrada no de 2013 e menos cobrada no ano de 2012; a competência número 4 foi mais cobrada no ano de 2016 e menos cobrada no ano de 2013; a competência número 6 foi mais cobrada no ano de 2011 e menos cobrada no ano de 2016.

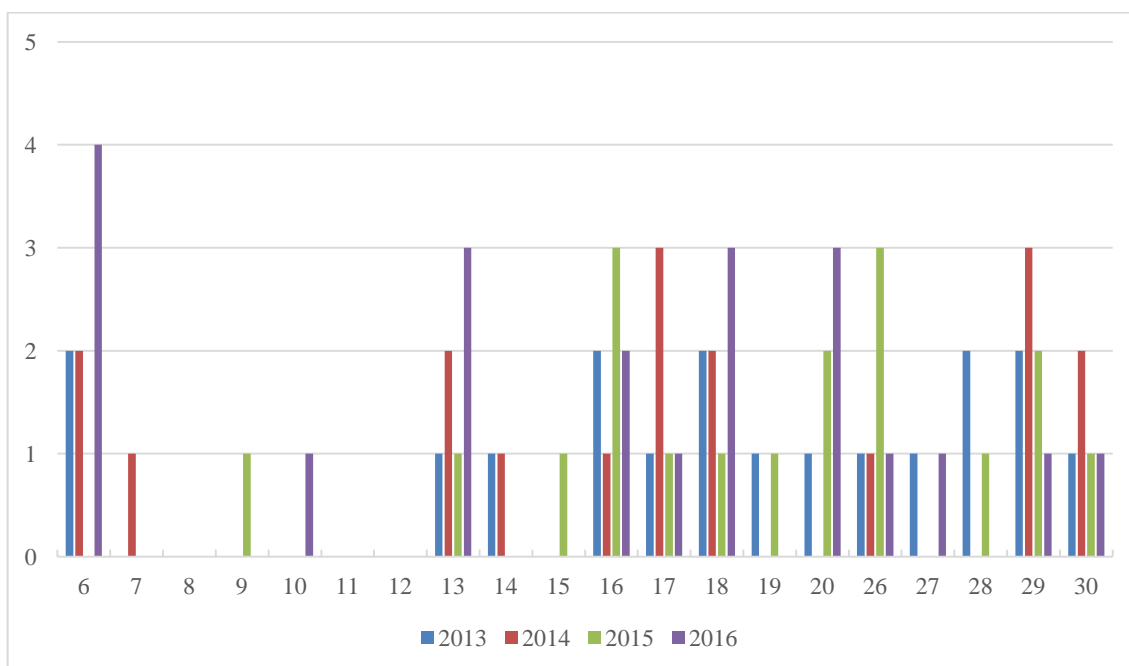
Habilidades: Entre as trinta habilidades cobradas na matriz de referência da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias não estão presentes, nas questões de Geografia, as habilidades: H1, H2, H3, H4, H5, H12, H21, H22, H23, H24 e H25.

Gráfico 2: Número de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia



Fonte: Elaboração do Autor

Gráfico 3: Número de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia



Fonte: Elaboração do Autor

No ano de 2009, deixaram de ser cobradas cinco habilidades na prova de Geografia: H10, H14, H18, H20 e H26.

No ano de 2010, deixaram de ser cobradas seis habilidades na prova de Geografia: H8, H9, H10, H14, H15 e H18.

No ano de 2011, deixaram de ser cobradas oito habilidades na prova de Geografia: H6, H8, H9, H14, H15, H28, H29 e H30.

No ano de 2012, deixaram de ser cobradas seis habilidades na prova de Geografia: H7, H11, H14, H15, H20 e H28.

No ano de 2013, deixaram de ser cobradas seis habilidades na prova de Geografia: H7, H8, H9, H10, H11 e H15.

No ano de 2014, deixaram de ser cobradas nove habilidades na prova de Geografia: H8, H9, H10, H11, H15, H19, H20, H27 e H28.

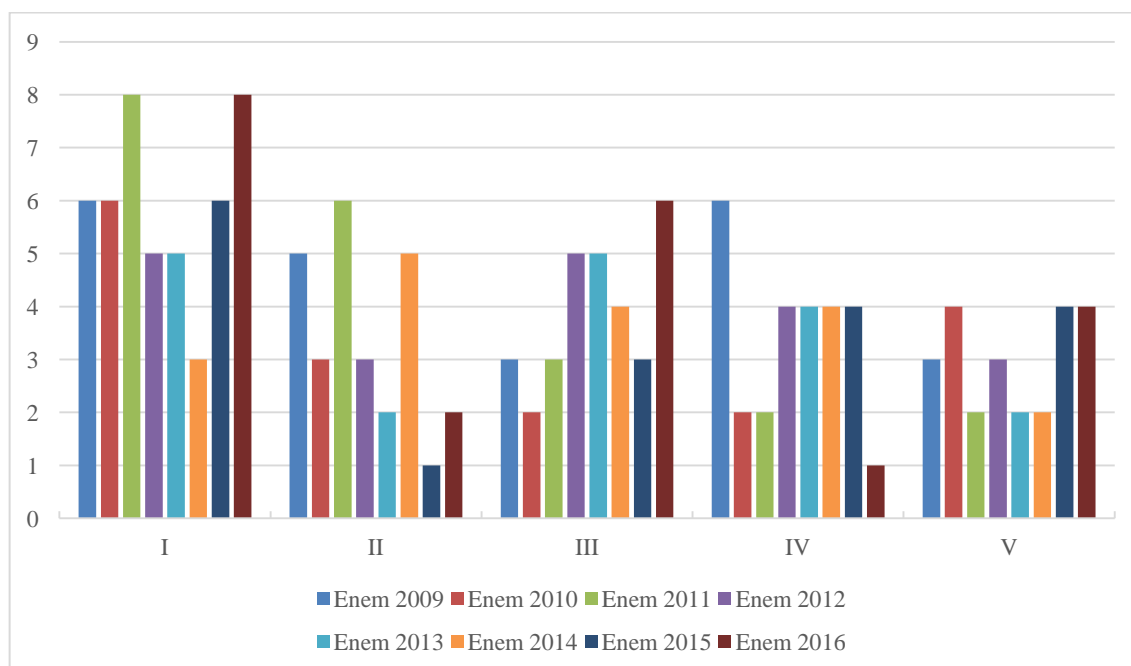
No ano de 2015, deixaram de ser cobradas sete habilidades na prova de Geografia: H6, H7, H8, H10, H11, H14 e H27.

No ano de 2016, deixaram de ser cobradas oito habilidades na prova de Geografia: H6, H8, H9, H11, H14, H15, H19 e H28.

Isso, no entanto, não implica dizer que as habilidades que deixaram de ser cobradas nas questões de Geografia não foram contempladas nas demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Eixos Cognitivos: Os cinco eixos cognitivos são comuns a todas as provas que compõem o Novo ENEM e estão presentes em todas as questões de Geografia analisadas.

Gráfico 4: Número de Vezes que cada Eixo Cognitivo foi cobrado nas Questões de Geografia



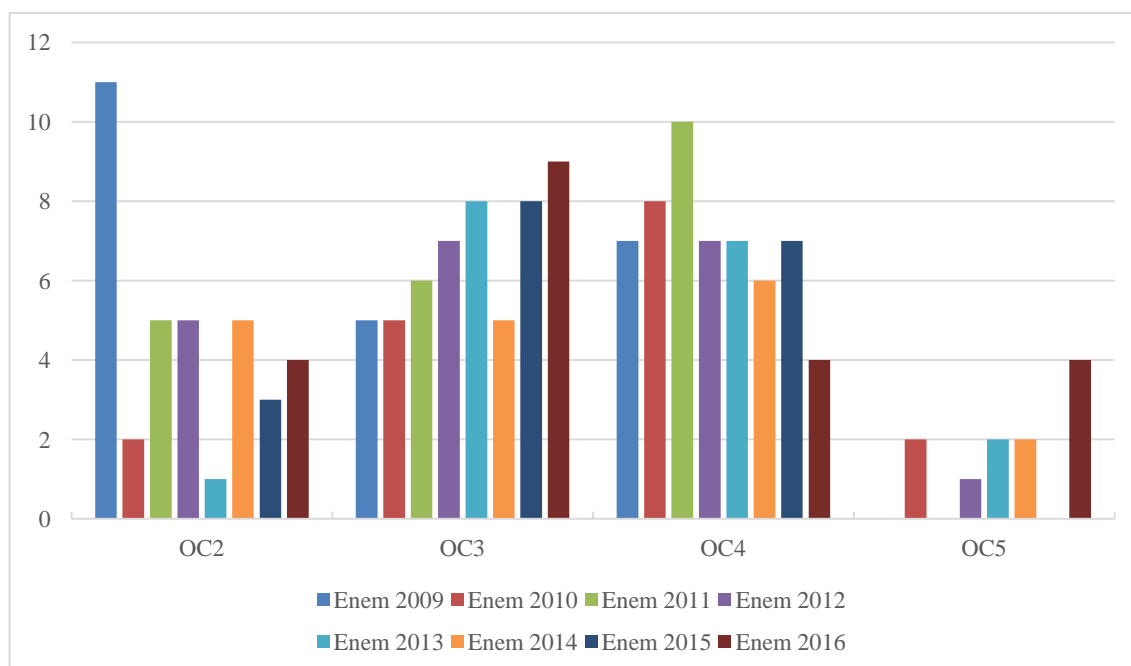
Fonte: Elaboração do Autor

Quanto aos eixos cognitivos podemos destacar que o número I foi mais cobrado no ano de 2011 e o menos cobrado no ano de 2014; o número II foi mais cobrado no de 2011 e o menos cobrado no ano de 2015; o número III foi mais cobrado no ano de 2016 e o menos cobrado no ano de 2010; o número IV foi mais cobrado no ano de 2009 e o menos cobrado no

ano de 2016 e o número V foi mais cobrado no ano de 2010 e o menos cobrado nos anos 2011, 12 e 13.

Objetivos do Conhecimento: Entre os objetivos do conhecimento estão presentes nas questões de Geografia OC2, OC3, OC4 e OC5. Nota-se que os objetivos do conhecimento números OC1 e OC6 não são cobrados pelas questões de Geografia, mas são cobrados pelas demais disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Gráfico 5: Número de Vezes que cada Objetivo do Conhecimento foi cobrado nas Questões

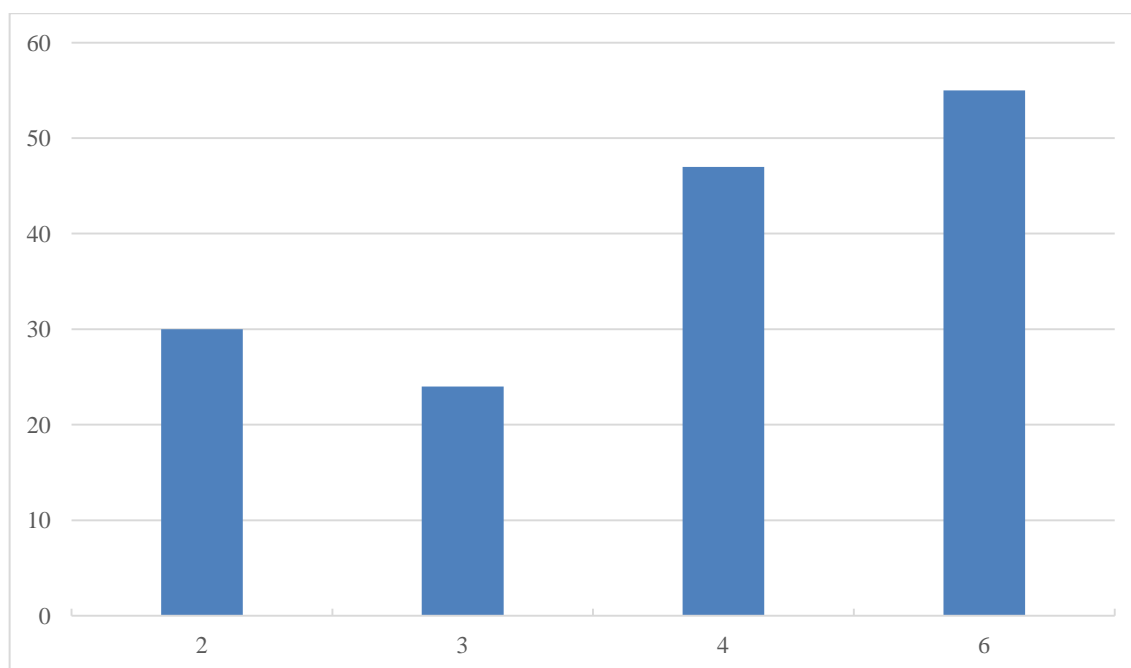


Fonte: Elaboração do Autor

Quanto aos objetivos do conhecimento, podemos destacar que o número OC2 foi mais cobrado no ano de 2009 e o menos cobrado no ano de 2013; o número OC3 foi mais cobrado no de 2016 e o menos cobrado no ano de 2009, 2010 e 2015; o número OC4 foi mais cobrado no ano de 2011 e menos cobrado no ano de 2016; o número OC5 foi mais cobrado no ano de 2016 e não foi cobrado nos anos de 2009, 2011 e 2015.

4.1 Considerações sobre as abordagens dos Itens cobrados nas Questões de Geografia do Novo ENEM

Gráfico 6: Total de Vezes que cada Competência foi cobrada nas Questões de Geografia



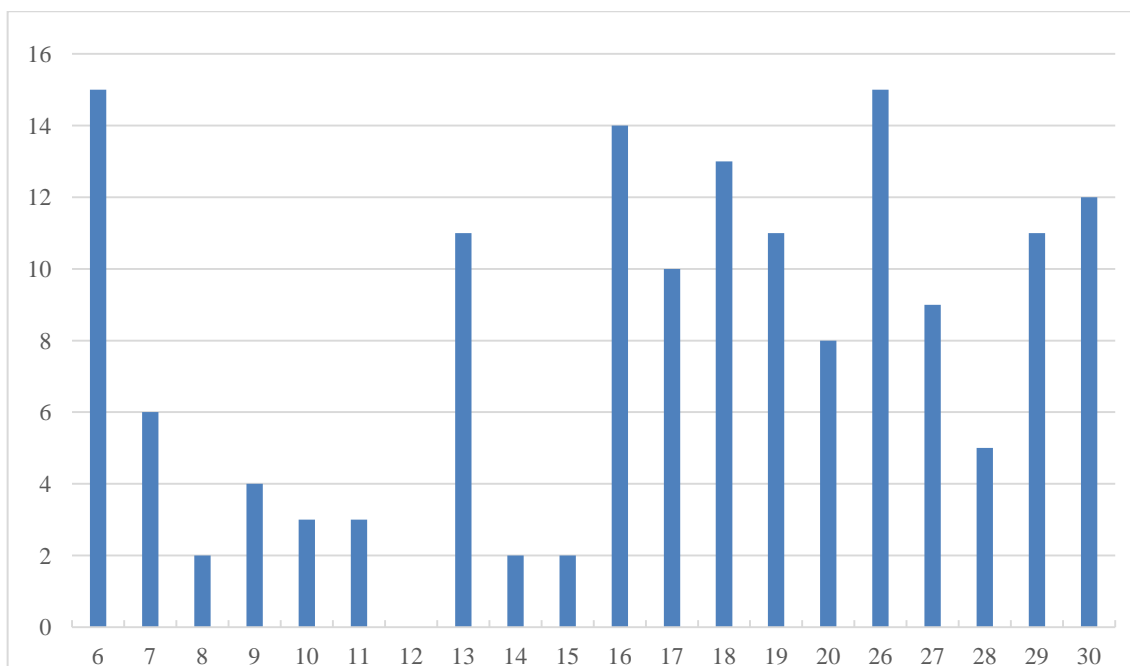
Fonte: Elaboração do Autor

Notamos claramente um desequilíbrio na distribuição das competências, nas questões de Geografia do Novo ENEM. Em um total de 156 questões classificadas como sendo da área de Geografia entre os anos de 2009 a 2016 a competência número 2 foi cobrada 30 vezes; a competência número 3 foi cobrada 24 vezes; a competência número 4 foi cobrada 47 vezes enquanto a competência número 6 foi cobrada 55 vezes.

Possivelmente ocorra esse desequilíbrio, pois os elaboradores das provas não veem a disciplina Geografia isolada dentro do Novo ENEM. Ela compõe juntamente com História, Sociologia e Filosofia a área de conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Acredito que, em se realizando a resolução das questões de todas as disciplinas dessa área do conhecimento, deva ocorrer esse equilíbrio.

Mas, infelizmente, como já mencionado no processo de pesquisa do levantamento bibliográfico não foi encontrado nenhum trabalho que contemplasse esse tipo de análise para confirmação dessa hipótese e também ocorre a falha do MEC em não divulgar essa resolução das provas com a classificação das questões em seus relatórios pedagógicos.

Gráfico 7: Total de Vezes que cada Habilidade foi cobrada nas Questões de Geografia



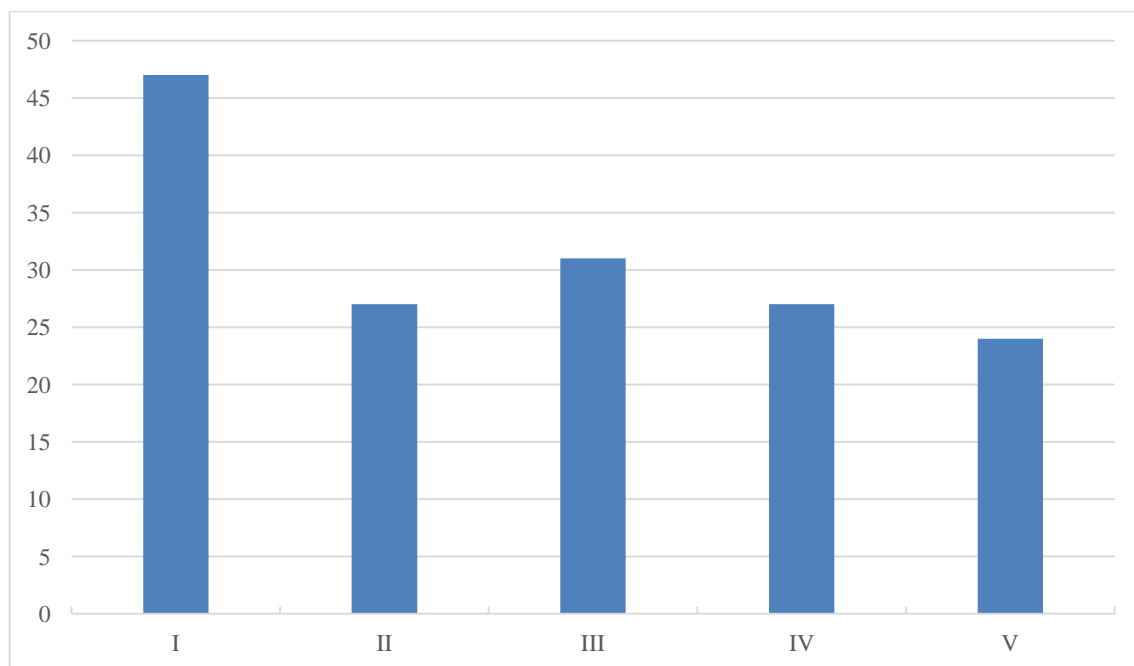
Fonte: Elaboração do Autor

Assim como já mencionado no item competências, ocorre um grande desequilíbrio na distribuição das habilidades pelas questões de Geografia do Novo ENEM. Como as competências 4 e 6 foram as mais cobradas nas provas, automaticamente as habilidades agrupadas que compreendem essas competências também foram mais cobradas nas provas.

No total de 156 questões foram cobradas:

H6 - 15 vezes; H7 - 6 vezes; H8 - 2 vezes; H9 - 4 vezes; H10 - 3 vezes; H11 - 3 vezes; H12 - 0 vezes; H13 - 11 vezes; H14 - 2 vezes; H15 - 2 vezes; H16 - 14 vezes; H17 - 10 vezes; H18 - 13 vezes; H19 - 11 vezes; H20 - 8 vezes; H26 - 15 vezes; H27 - 9 vezes; H28 - 5 vezes; H29 - 11 vezes e H30 - 12 vezes.

Gráfico 8: Total de Vezes que cada Eixo Cognitivo foi cobrado nas Questões de



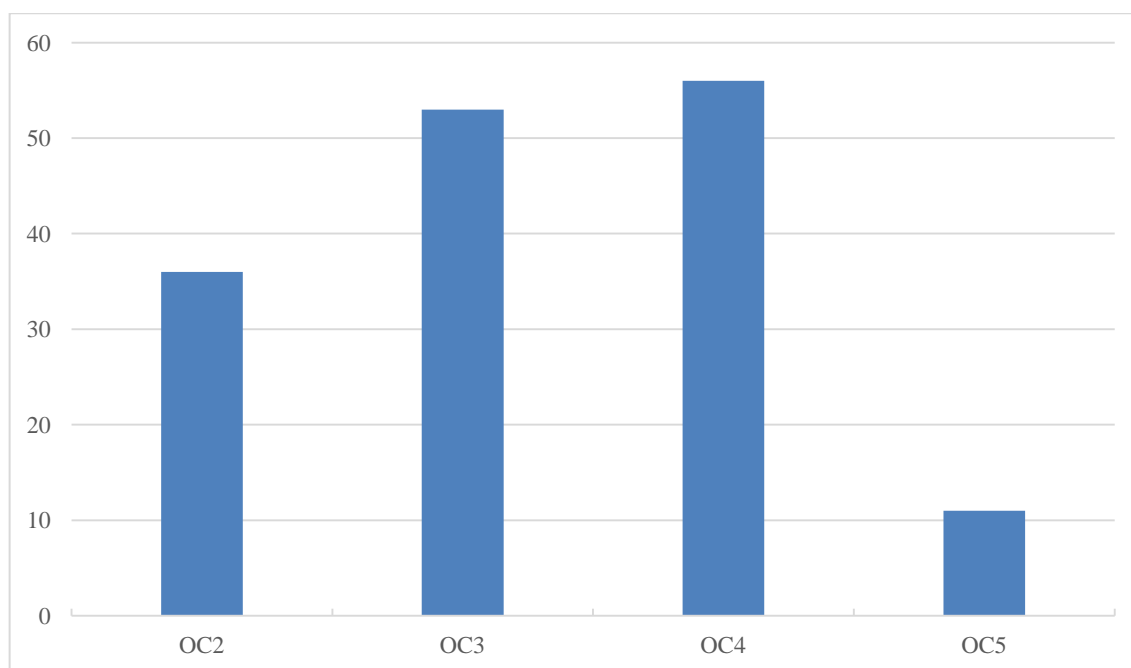
Fonte: Elaboração do Autor

A classificação dos eixos cognitivos está diretamente associada com as habilidades cobradas nas provas. Com o predomínio das habilidades H6, H8, H11, H13, H16, H18, H26 e H28 sendo exigidas num total de 70 vezes entre 156 possíveis, os eixos cognitivos predominantes foram I e III.

No total de 156 questões, os eixos cognitivos se distribuíram da seguinte forma:

I – 47 vezes; II – 27 vezes; III – 31 vezes; IV – 27 vezes e V – 24 vezes.

Gráfico 9: Total de Vezes que cada Objetivo do Conhecimento foi cobrado nas



Fonte: Elaboração do Autor

A classificação dos objetivos do conhecimento está diretamente associada com as competências cobradas nas provas. Com o predomínio das competências número 4 e 6 que juntas apareceram nas questões de Geografia 102 vezes entre as 156 possíveis, os objetivos do conhecimento OC3 e OC4, que a elas estão associados, foram os mais cobrados.

No total de 156 questões, os objetivos do conhecimento se distribuíram da seguinte forma:

OC2 – 36 vezes; OC3 – 53 vezes; OC4 – 56 vezes e OC5 – 11 vezes

4.2 Considerações sobre a Prova de Geografia do Novo ENEM

Para Rodrigues (2013), entender os aspectos conceituais, objetivos e o formato das questões do Novo ENEM permite aos professores de áreas específicas como a de Geografia reflexões, como mediação para o aprimoramento de análise das competências e habilidades que tanto são evidenciadas pelas orientações metodológicas do Novo ENEM.

Para Ferreira (2014), a matriz de referência do Novo ENEM contempla competências e habilidades essenciais à etapa do Ensino Médio, norteados pelos eixos cognitivos (Quadro número 4). Ainda para o autor, durante esse tipo de análise documental das provas que compõem o Novo ENEM, deve-se compreender bem a essência de cada competência e habilidade a ser identificada em cada questão, um dos objetivos dessa pesquisa, pelo fato de

não haver nenhuma citação por parte do INEP sobre como as habilidades são construídas pelo conjunto de provas do Novo ENEM. (p. 34)

Pactuo com Rodrigues (2013) e Ferreira (2014) ao dizerem que é um exercício bastante interessante de análise de conteúdo identificar a competência e habilidades requeridas pelos elaboradores em cada questão construída para o exame. Em concordância com os autores citados, também evidencio a dificuldade em interpretar a intenção do elaboradores em muitos momentos.

Dificuldade essa que, como já mencionei na metodologia, faz os autores ao avaliarem algumas questões de Matemática discordarem da classificação feita um pelo outro. Na classificação feita por Rodrigues (2013), algumas competências da área de Matemática e suas Tecnologias deixaram de ser cobradas nas provas em anos específicos, o que para Ferreira (2014) é inadmissível, visto que pela sua abordagem o Novo ENEM não deixaria de cobrar nenhuma competência nas provas.

Para Ferreira (2014), quando da dúvida entre classificar uma questão entre duas competências se priorizava classificá-la na competência que até então não havia sido utilizada.

Como afirmado anteriormente, na classificação das competências e habilidades houve preocupação em estabelecer critérios, já que não existe documento oficial organizado nesse sentido. Considerou-se, então, que cada uma das 30 habilidades de Matemática estivesse presente em cada prova, já que há 45 itens avaliados no exame. Se todas as habilidades são avaliadas pelo menos uma vez, algumas comparecem duas vezes. Consideramos correta essa opção, pelo fato de que ao se estabelecer uma Matriz de Referência deseja-se dar abrangência a tudo aquilo que se imaginou importante em sua criação. Lançamos mão desse critério toda vez que surgiu alguma dúvida acerca da classificação do item. Rodrigues (2013) faz uma proposta de classificação dos itens de Matemática aplicados de 2009 a 2012, sem, contudo, explicitar critérios utilizados para análise, limitando-se a referenciar à técnica de análise de conteúdo de BARDIN. Na proposta apresentada por ele, há competência de área e habilidades que não teriam sido contempladas em algumas provas, o que difere do entendimento aqui explicitado. Nesse sentido, este trabalho amplia e faz ajustes na distribuição das competências e habilidades avaliadas, demonstrando maior abrangência da matriz com relação aos itens aplicados no período de estudo. (FERNANDES, 2014, p. 36-37)

Ao analisarmos as provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, o dilema já se inicia ao selecionar entre as 45 questões aquelas que são referentes à disciplina de Geografia. Sendo a proposta do Novo ENEM interdisciplinar, em muitos momentos existe uma dificuldade em classificar as questões entre História, Geografia e Sociologia. Em algumas situações, apenas o enunciado da questão não é suficiente para tal classificação, sendo possível apenas classificar as questões após sua resolução.

Mas temos que ressaltar que a interdisciplinaridade é a proposta das provas do Novo ENEM, e talvez por isso mesmo o INEP relute em fazer a divulgação dessa classificação em seus relatórios.

Após selecionar as questões, a tarefa de classificá-las por competências de área demanda um certo trabalho, sendo que em algumas questões existe uma certa dificuldade de classificação, pois essa questão transita entre mais de uma competência, sendo, nesse momento, insuficiente apenas a análise do enunciado da questão para sua classificação, tornando obrigatória utilizar-se da alternativa correta da questão para tal.

Quanto à classificação das habilidades, isso também ocorre, sendo que, em algumas situações, a mesma questão transita entre duas diferentes habilidades: H8 e H10, H11 e H14 e H26 e H27.

Após esse percurso de classificação das competências e habilidades, classificar os eixos cognitivos e os objetivos do conhecimento não é uma tarefa tão complexa, visto que eles estão diretamente associados às competências e habilidades.

Aqui nesse momento gostaria de levantar uma reflexão. A dificuldade existente em conceituar o que é competência e habilidade. Após todo o trabalho de análise da Matriz de Referência do ENEM, as definições de competências e habilidades estabelecidas nos documentos oficiais não ficam postas com clareza pelo Governo Federal, através dos órgãos competentes INEP/MEC.

Podemos concluir que os termos competências e habilidades ficam presos a uma subjetividade de conceito, podendo ter diversas interpretações conforme seus contextos de análise pela falta de uma clara normatização.

O ENEM foi concebido para verificar competências e habilidades, segundo a formulação dos seus responsáveis, conforme reitera a sua literatura de divulgação. O assunto, evidentemente, não é pacífico, havendo Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003, com contestações solidamente fundamentadas que apresentam dúvidas quanto ao conceito e à natureza dessas competências e habilidades. São dúvidas não necessariamente acadêmicas e que precisariam ser dirimidas, dada a sua complexidade. A situação se nos afigura bastante conflituosa, quando se observa que o próprio órgão responsável pela avaliação proclama, alto e em bom som, que o ENEM “não mede conteúdos, mas apenas competências e habilidades”. Confessamos a nossa perplexidade e a forma dogmática da assertiva, pois quando avaliarmos um conteúdo, estamos, implicitamente, avaliando algo mais, as capacidades. Se considerarmos alguns exemplos, veremos que é impossível verificar a habilidade numérica de uma criança, sem constatar seus conteúdos de matemática; é impossível certificar a habilidade mecânica de um jovem, no conserto de um carro, por exemplo, sem considerar seus conteúdos de mecânica de automóvel; é inviável atestar a habilidade cirúrgica de um médico, sem considerar seus conteúdos de clínica médica, técnicas cirúrgicas e outros conteúdos mais ligados a uma determinada patologia. Os princípios que baseiam o ENEM ficam comprometidos quando se examina o próprio instrumento utilizado, que parte de situações que

demandam, liminarmente, conhecimentos de conteúdos, às vezes bastante complexos, e entendimento da sua verbalização, muitas vezes excessiva. (VIANNA, 2013, p.56).

Perrenoud (1999b), conclui que “o reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, entretanto, tratando-se, especificamente, da avaliação numa abordagem por competências, Perrenoud (1999b) argumenta que “é impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se (...) renunciar à organização de um ‘exame de competências’, colocando-se todos os ‘concorrentes’ na mesma linha de largada. (COSTA, 2004, p.7).

Outra pergunta, que também reflete a nossa perplexidade: – se competências e habilidades foram promovidas, houve, efetivamente, preparo adequado dos educadores em relação a esse complexo e controvertido assunto? E quanto a atitudes, interesses e valores? As indagações partem do princípio de que somente se pode avaliar aquilo que efetivamente foi desenvolvido, além de considerar que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados. (VIANNA, 2013).

Assim conclui Vianna (2013), as questões que se impõem imediatamente, com o objetivo de aprofundar nossas percepções, podem ser propostas da seguinte forma: – são desenvolvidas competências e habilidades em nosso sistema educacional de uma forma sistemática, ou, explicitando, é o nosso ensino orientado para o desenvolvimento de competências? se for, qual a natureza dessas competências e supostas habilidades?

Diante do exposto enfatizo que se outro professor de Geografia estivesse utilizando-se da mesma metodologia de análise, por subjetividade de interpretação de alguns itens das questões, não ficaria surpreso se possivelmente houvesse divergências na classificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi a de compreender o ENEM como mecanismo de Política Pública, sendo utilizado pelo Governo como um medidor da qualidade do Ensino Médio, e, ao mesmo tempo, um mecanismo de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Em um segundo momento teve, como objetivo principal compreender o processo de construção da Matriz de Referência do exame e de que forma ela é utilizada na construção das questões das provas.

A princípio, o ENEM tinha como objetivo se constituir em um exame que avaliasse de forma individual os alunos concluintes do Ensino Médio e que já houvessem terminado esse nível de ensino, pois segundo autores como Lopes e Lopéz (2010) e Castro (2009), a forma de estruturação do exame não permite que ele vá além. Para os autores, é um erro utilizar o Novo ENEM como indutor de qualidade do Ensino Básico brasileiro, mesmo sendo considerado uma avaliação de larga escala como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) que compõe o SAEB.

Autores como Andrade e Soida (2015) fazem severas críticas a essa forma de utilização do ENEM. Isso ocorre pois o exame despreza fatores externos e transitórios que influenciam diretamente no desempenho dos alunos, como as condições financeiras e sociais, diferenças culturais e econômicas das regiões brasileiras, bem como pelo fato de ser uma avaliação de caráter voluntário e a não realização da prova por parte significativas dos alunos concluintes do Ensino Médio, principalmente da rede pública de ensino.

Ressalta-se o fato de muitas instituições privadas utilizarem-se de artimanhas jurídicas para conseguirem destaque no ranqueamento do ENEM, maquiando, dessa forma, o seu real desempenho. Assim acaba-se, induzindo, a sociedade a considerar as escolas mais bem posicionadas no *ranking* como ofertantes de um ensino de melhor qualidade, o que é muito questionável.

Mesmo que questionável, a utilização do ENEM como indutor de qualidade no Ensino Médio, pelo exposto acima, o Exame cumpre o que está estabelecido pela LDB 9394/96.

Esta forma de avaliação proposta pelo ENEM atende, ao inciso VI do art. 9º da LDB, que por sua vez, consistia numa exigência de organismos multilaterais que reclamavam por instrumentos de controle dos resultados da educação brasileira sustentados na avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior. O Parecer CEB nº 15/98 afirma que exames como o ENEM constituíam importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino no país. Essa afirmação foi incorporada pelos PCNEM de 1999. Os incisos III e V do art. 7º da Resolução CEB nº 03/98 falam sobre a necessidade da avaliação como forma de acompanhar os resultados do trabalho escolar. O inciso V do art. 7º, em especial, fala do desenvolvimento de uma cultura gerencial. (MACHADO, 2012, p.130).

Outra consideração que fazemos, apesar do discurso do Governo através do MEC, com a criação de programas como ProUni e SISU, é a de o EXAME permitir a universalização do acesso ao Ensino Superior brasileiro pela camada mais pobre da sociedade brasileira, o que, na realidade, não se concretiza. Leal, Santos, Motta (2015), através de uma análise interpretativa das portarias do ENEM, quebram esse paradigma. O ENEM se apresenta como um exame de caráter nacional, com uma prova única que parte do princípio que todos os alunos concluintes do Ensino Médio têm a mesma condição de realização do exame, fato não concreto na vida real.

Assim concluímos que o ENEM, apesar de ser uma prova que na sua concepção se difere dos tradicionais vestibulares, e por ter atrelado a si um conjunto de programas que de certa forma facilita a entrada de alunos das camadas mais pobres da sociedade no Ensino Superior, continua sendo um mecanismo de seleção por exclusão, das pessoas menos aptas segundo os critérios estabelecidos pelo Governo.

Isso porque os fatores externos como já mencionados não são considerados. Não podemos falar em universalização do Ensino Superior sem que exista as condições de igualdade de acesso. No Brasil existe um processo histórico de elitização do ensino desde os primórdios da nossa colonização que perdura até hoje, através das constituições brasileiras, que sempre buscou atender aos interesses da elite e do capital produtivo nacional e internacional com a adoção de Políticas Públicas.

Nota-se, portanto, que, dentre os organismos multilaterais, o Banco Mundial (enquanto agência financiadora) exerce importante pressão sobre a educação brasileira que, por sua vez, é incumbida de efetivar essa melhor aproximação entre a escola e o mercado. Desta forma, o ENEM constitui um banco de dados disponível, mediante a autorização expressa do examinado, para a seleção do acesso à educação superior que qualificará essa mão de obra, assim como para a seleção imediata, junto aos postos de trabalho. Indispensável dizer que o ENEM, portanto, tem o controle da mercadoria mais cara ao capitalismo: o trabalhador. Nessa perspectiva, como é possível situar a cidadania? (MACHADO, 2012, p. 131).

Após o levantamento dessa discussão chegamos à conclusão de que os governos usam a educação com fins específicos, como: melhoramento da produtividade econômica; treino de mão de obra; mecanismo de escolha e seleção para as oportunidades existentes; meio de transmissão cultural, através da qual as identidades nacionais podem ser promovidas ou alteradas; por fim, como lugar de preservação e valorização de ideias e heranças relativas à identidade nacional. (OZADA, 2000, apud GIRON 2008, p. 2.)

Na sequência, foi abordada, especificamente, a abrangência da Matriz de Referência do Novo ENEM com relação às competências e habilidades avaliadas nas questões de Geografia presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias entre os anos de 2009 a 2016.

Primeiramente, foi necessário buscar o entendimento da estruturação da Matriz de Referência do Novo ENEM, abrindo caminho para realizar a classificação das questões das prova. Nota-se que, sem que ocorra um entendimento da construção da Matriz de Referência do Novo ENEM, todo o trabalho de análise das questões da prova de Geografia, nesse momento, ficaria prejudicado.

A matriz usada pelos elaboradores para construir as questões é composta pelas competências da área, habilidades e objetivos de conhecimento que numa prova tradicional seriam os conteúdos a serem abordados, além dos eixos cognitivos, por serem comuns a todas as áreas do conhecimento. (HERNANDES, 2012, p. 72).

Outro ponto relevante foi descobrir o que caracteriza essas questões agrupadas por competências e habilidades, possibilitando a geração de mais orientações aos professores acerca do Novo ENEM. Analisando cada questão, foi possível avaliar qual a competência e habilidade da Matriz de Referência que está sendo explorada.

Mas aqui nos deparamos com alguns obstáculos, sendo, o primeiro a dificuldade em fazer a classificação de algumas questões por competência e habilidade. Consideramos que isso venha ocorrer, pois em nenhum momento em todo processo de levantamento bibliográfico conseguimos uma definição clara e objetiva do que seriam competências e habilidades para nos guiar. O próprio Governo não consegue em seus documentos oficiais definir esses conceitos, o que se torna um complicador para o entendimento da Matriz de Referência e para classificação de determinadas questões.

Um segundo ponto merece relevância, pois em muitos momentos, a leitura dos exercícios não permite por si só classificar as questões por competência de área, sendo necessário sua resolução para isso. Fato esse explícito, pois muitas questões não se encontram contextualizadas, um dos princípios do ENEM, expresso em suas diretrizes oficiais é o que torna diferente dos vestibulares tradicionais.

Podemos classificar as questões em muitos momentos apenas como sendo textualizadas. A presença de textos longos nas questões, que não se mostrem contextualizados, serve apenas para deixar a prova mais longa e cansativa para o aluno, pois é possível resolver muitas das questões com a leitura objetiva dos exercícios, o que torna o exercício calcado no domínio implícito do conteúdo.

A contextualização evoca áreas, âmbitos, ou dimensões presentes, na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas, já adquiridas. A ideia reduzida do contexto não está relacionada a situações problematizadoras que estimulem os alunos a pensar em busca de uma solução para questão proposta, preparando-os para aspectos mais amplos e gerais. Portanto, o aluno precisa ler, compreender, uma vez que lendo e compreendendo, ele vai decodificar e construir significados. (VASCONCELOS, 2008, p. 35).

Veja que a não contextualização de muitas questões vai na contramão do proposto pelo MEC na Matriz de Referência que foi, inicialmente, estruturada para que se verificasse o domínio das competências e habilidades, estimulando o raciocínio, assim como a capacidade de aprender por transferência promovida pela interdisciplinaridade e pela contextualização das experiências.

Assim concluímos que esse trabalho permite aos professores e demais agentes envolvidos no sistema educacional um aprofundamento do seu conhecimento sobre o ENEM e que, munido desse conhecimento, ele consiga ter uma prática pedagógica mais reflexiva. Também acreditamos que este trabalho venha a contribuir com orientações aos professores, principalmente da área de Geografia, pois hoje é inexistente um documento oficial do MEC que supra as lacunas exploradas por esse trabalho quanto a análise da Matriz de Referência do exame.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. T. Projeto de vida e ENEM: Uma Análise Do questionário socioeconômico e suas implicações para o Ensino Médio. 153f. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: <file:///Novo%20Capitulo/Perrfil%20aluno%20ENEM%20-%20comecar%20do%20final%20-%20OK.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.
- ALVES, P. A. C. ENEM como política pública de avaliação. 102f. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <file:///Downloads/11224-35376-1-PB.pdf> . Acesso em: 19 dez. 2017.
- ANDRADE, E; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio no Enem é questionável. Estudos Econômicos, v. 45, p. 253-286, 2015. Disponível em <http://www.journals.usp.br/ee/rt/captureCite/46889/98035>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- ARAUJO, J. J.; OTTE, J.; HYPOLITO, A. M. Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional. In: XXV Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- ASSAIFE, T. C.; BONFIM, V. C. P. Enem e ProUni: Uma proposta de articulação. In: CARVALHO, J.C.B.D.; ALVIM, F.H.; COSTA, R.P. (Org). Cursos Pré-Vestibulares Comunitários – Espaços de mediações pedagógicas. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio, V. Único, p. 263-269, 2005. Disponível em: http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_pre-vestibulares.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras. v.1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez. 2001.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. v. 35, n. 126, p. 539-564, Set/dez. 2005.
- BALL, S. J. Performatividade e fabricação na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, maio/ago 2010, v. 35, nº 2, p. 37-55.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.
- BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: Um debate contemporâneo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2014, vol. 22, n.85, p.1057-1090. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-4000400009&script=sci_ababstract&tlng=pt. Acesso em: 08 jun. 2016.
- BARROSO, M. F.; GONÇALVES, J. W. P. As questões de física e o desempenho dos estudantes no Enem. Revista Brasileira de Ensino de Física (impresso), v. 36, p. 1/1402-16, 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172014000100017&script=sci_abstract. Acesso dia 08 de junho de 2016.
- BATISTA, R. N. C.; CASTRO, E. L. C. Avaliação externa: Superando os baixos índices do Ideb. Escola de gestores da educação básica. Base de dados da UFT, 2010. Disponível em:

<http://moodle3.mec.gov.br/uft/mod/data/view.php?d=850&advanced=0&paging=&page=1>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BAUER, A.; SILVA, V. G. da. Saeb e qualidade do ensino: algumas questões. Estudos em avaliação educacional (Impresso), São Paulo, v.16, n.31, p. 133-152, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1225/1225.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BIANCHI, V.; FRISON, M. D.; MADKE, P. Interações no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, XVI Semana Acadêmica de Ciências Biológicas, 2013, Santo Angelo, RS.

BOURDIEU, P. L' école conservatrice: les inégalités devant l' école et la culture. Revue Française de Sociologie. Paris, 7 (3), 1966.

BORDIEU, P. Pierre Bordieu entrevistado por Maria Andrea Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BONAMIDO, A. M. C.; SOUZA, S. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica do Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa (USP. Impresso) São Paulo, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico do Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/historico-do-saeb>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação nacional do rendimento escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-a-anresc>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação nacional de alfabetização. Disponível em: <http://portal.inpe.gov.br/web/guest/sobre-a-ana>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação educacional da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-a-aneb>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Ideb e o censo escolar da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n.9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Documento Básico. Brasília: MEC/INEP, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio Enem. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES). Brasília: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. Portaria nº 110 de 04 de dezembro de 2002. Brasília: INEP, 2002.

BRASIL. Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004. Implanta o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, Brasília 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 11096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, Brasília 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Comitê de Governança. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de desenvolvimento da educação: Seb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; INEP, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009c. Estabelece a sistemática para realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 174, de 31 de julho de 2009. Estabelece a sistemática para realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA). Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=215401>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Documento Básico. Brasília: MEC/INEP, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 02, de 26 de janeiro de 2010. Estabelece a criação do Sistema de Avaliação Unificada para o Ensino Superior (SISU). Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://sisugestao.mec.gov.br/portaria.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras, Brasília 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 671, de 31 de julho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC). Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://static07.mec.gov.br/sisutec/portal/data/portaria.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do estado de 1995. Revista Brasileira de Administração Pública, Rio de Janeiro, v.34, n.4, p. 7-26, 2000. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81RefGerenc1995-INA.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do estado patrimonial ao gerencial. In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs). Brasil: um século de transformações. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p. 222-259. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73estadopatrimonial-gerencial.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CAMPOS, R. B. L. Análise técnica da matriz de referência do ENEM e dos itens de matemática das edições de 2012 a 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015. http://www.dm.ufrpe.br/sites/www.dm.ufrpe.br/files/dissertacao_de_mestrado_de_raul_bueno_lins_campos.pdf. Acesso em: 10 jun. 2016.

CARNEIRO, V. L. Políticas educacionais, avaliações externas e trabalho docente no contexto do materialismo histórico-dialético. V Encontro brasileiro de educação e marxismo, educação e emancipação humana, UFSC, v.3, n2, p.3-21, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2015v20n43p133>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CARVALHO, L. S.; SILVA, M. S. P. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. Revista educação em questão (Online), v. 50, p. 211-239, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CASTRO, M. A. G. A. Consolidação da política de avaliação básica no Brasil. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-2936, set/dez, 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAVALCANTE, R. A. Ideb uma possível interpretação. EDUFU, Uberlândia, v.2, n.2, p. 22-36, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2134.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.

COSTA, C. F.. O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. Teias (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 5, p. 01-10, 2004.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____ Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>. Acesso em: 21 mar. 2017.

CORTI, A. P. As diversas faces do ENEM: Uma análise do perfil dos participantes (1999 – 2007). Estudos em Avaliação Educacional (impresso), v.24, p.1-356, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2724>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DAVIES, N. A Política Educacional nos Governos do PT: Continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 67, p. 39-52, mar2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n29/n29a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. B. A. Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira na década de 1990. O caso da LBS, do PCN. In: I Simpósio Nacional de Educação, Cascavel – Paraná, 2008. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>. Acesso em: 20 nov. de 2016.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da educação e definições. Série documental (INEP), Brasília, v. 24, n.22, p. 05-34, 2007. Disponível em http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

DUARTE, N. S. O Impacto da pobreza no Ideb: Um estudo multinível. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 237, 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/369>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio. Fundamentação Teórico Metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2009.

FAVARO, A. G. I. N.; LIMA, M. F.; WIBHI, A. Liberalismo Clássico: Origens históricas e fundamentos básicos. In: VIII Jornada do Histedbr Sociedade, Estado e Educação: Um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI. São Carlos: Usfcar, 2008. Disponível em:

https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=A.+Liberalismo+Cl%C3%A1ssico:+Origens+hist%C3%B3ricas+e+fundamentos+b%C3%A1sicos. Acesso em: 10 out. 2016.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2007. Disponível em:

[http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto para discuss%C3%A3o26.pdf](http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto%20para%20discuss%C3%A3o26.pdf).

Acesso em: 15 de jan. 2017.

FERREIRA, E. M. Análise da abrangência da matriz de referência do ENEM com relação às habilidades avaliadas nos itens de matemática aplicados de 2009 a 2013. 63f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17321/1/2014_EdsonMartinsFerreira.pdf. Acesso em: 15 mar. 2016

FERREIRA, S. D. Análise das questões do Enem da área de ciências naturais pelo enfoque CTS. 89f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2011.

FILHO, P.J.C. A República e a educação no Brasil - 1ª República - 1889-1930. In: PALMA FILHO, J.C.. (Org.). Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. único, p. 71-84. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.

FORIGO, M. V. Crise do estado de bem-estar social e neoliberalismo. Relações Internacionais no Mundo Atual, Curitiba, n.3, p. 51-62, 2003. Disponível em <http://books.scielo.org/id/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968-08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GIRON, J. R. Desafios políticos para educação. Revista Digital Travessia, Cascavel, v. 2, n.1, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2908>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GONÇALVES, J. W.; BARROSO, M. F. As questões de física e o desempenho dos estudantes no Enem. Revista Brasileira de Ensino de Física (Impresso), v. 36, p.1/1402-16, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172014000100017. Acesso em: 15 ago. 2016.

HERNANDES, J. S. A física nas questões do novo ENEM. 183f. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte –MG, 2012. Disponível em https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Hernandes%2C+Jesusney+Silva.+A+f%C3%A1sica+nas+quest%C3%B5es+do+novo+ENEM.+Disserta%C3%A7%C3%A3o+de+Mestrado. Acesso em: 15 ago. 2016..

HADDAD, S. Educação e Exclusão. In: Jacques Marcovitch. (Org.). Crescimento Econômico e Distribuição de Renda no Brasil: prioridades para a ação. 1ed. São Paulo: EDUSP, 2007, v. , p. 201-226. Disponível em: file:///D:/Usuario/Desktop/Novo%20Capitulo/educacao_exclusao_brasil1%20-%20OK.pdf. Acesso em: 20 dez 2017.

HYPOLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão educacional. Revista Brasileira de Administração da Educação, v. 24, p. 63-78, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19239/11165>. Acesso em: 14 abr. 2017.

JIMENES, M. S. V.; RABELO, J. J.; SEGUNDO, M. D. M. Educação para todos e reprodução do capital. Trabalho Necessário, v. 9. Ano 7, p. 1-24, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09%20JIMENEZ,%20S.%20et%20al.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

KLITZKE, M.K.; VALLE, I.R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Há democratização do acesso ao ensino superior? Retratos da Escola, v. 9, p. 227-247, 2015.

LEAL, A. F. C.; MOTTA, A. L. A. R.; SANTOS, C. P. A reformulação das portarias do Enem: Uma análise discursiva das diferentes versões. Revista Soletas, v. 30, p. 221-232, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas>. Acesso em: 15 ago. 2016.

LERINA, M. I. K. Ensinar geografia em tempos de complexidade: A práxis pedagógica e os desafios frente ao Enem. 252f. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83297>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LIMA, C. L. Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participativo na democratização da democracia. Educação, Sociedade & Culturas, n.23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licínio.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. Educação em Revista, v.26, n.01, .89-110, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982010000100005&script=sci_abstrat&=pt. Acesso em: 12 mar. 2016.

MACHADO, P. H. A. O Enem no contexto das políticas para o ensino médio. 138f. Dissertação de Mestrado. UNEMAT, Cáceres, 2012. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2012/paulo_henrique_alves_machado.pdf. Acesso em: 22 jun. 2016.

MADKE, P.; BIANCHI, V.; FRISON, M. D. Interação no espaço escolar: contribuições para a construção do conhecimento escolar. In: VI Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, 2013, Santo Ângelo.

MARÇAL, M. P. V. Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica. 2014. 227f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15983>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

MARÇAL, M. P. V. O Enem e suas repercussões no ensino de geografia em escolas da rede pública estadual mineira. Revista Alpha, v.16, p. 339-358, 2015. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/O+Enem+e+suas++repercuss%C3%B5es+no+ensino+de+Geografia+em+escolas+da+rede+p%C3%BAblica+estadual+mineira.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

MARCELINO, J. B.; MARONEZE, L. F. A Redefinição do papel do Estado pós 1990 e as implicações na legislação educacional brasileira. In: IX Congresso Nacional – Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba – PR. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2009. P. 6729-6742. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3251_1433.pdf. Acesso em: 13 ago.2016.

MARQUIORO, D. C. O. Serviço social e a inserção profissional na educação. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Matinhos, 2015. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43932/Daniela%20Cristina%20Marquioro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jan. 2017.

MATOS, C. R.; VIGGIANO, E. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 94, p. 417-438, 2013. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/viggiano-e-mattos-c-r-o-desempenho-de-estudantes-no-enem-2010-em-diferentes-regioes-brasileiras-revista-brasileira-de-estudos-pedagogicos-rbep-inep-v-94-p-417-438-2013/>. Acesso em: 12 de mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação média e tecnológica. Orientações curriculares para o ensino médio – PCN +. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

NETO, J. L. H. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604>. Acesso em: 15 jan. 2017.

OLIVEIRA M. A. M.; ROCHA, G. A. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. In: Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre, Anais, Porto Alegre: ANPAE/UFRGS, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

PACHECO, D.; DILVO, R. Educação Superior: Democratizando o Acesso. Brasília – DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

PALHARES, C. M. B. O Enem e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: Um estudo sobre a influência do ensino médio em uma escola mineira. 94f. Dissertação de mestrado. Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Celina-Maria-Barbosa-Palhares.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para administração da escola pública. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 28, n.2, p. 11-23, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

PAZ, F. M.; RAPHAEL, H. S. O Ideb e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. Omnia Humanas, v.3, n.1, p.7-30, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/81-441-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PERONI, V. M. V. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: Elisa Maria Quartieiro; Luís Henrique Sommer. (Org.). Pesquisa, educação e inserção social: Olhares da Região Sul. Canoas, RS: ULBRA, 2009, v., p. 537-551. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/pol%EDticas_publicas_e%20gestao_da_educacao_veraperoni.pdf. Acesso em: 16 dez.2016.

PERONI, V. M. V. Redefinições do papel do Estado: Relação público/privado e a formação de professores. In: XIX Seminário Internacional de Formación de Profesores para los Países del Mercosur Cono Sur, 2011, Montevideo, Uruguai.: Univesidad de lá Republica, 2011. p. 1-14. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/318-777-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

PINTO, M. A. R. Política pública e avaliação: O Saesp e seus impactos na prática profissional docente. 167f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Franca, 2011. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marcio.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

RODRIGUES, M. U. Análise das questões de matemática do no Enem (2009 à 2012): Reflexões para professores de matemática. Encontro Nacional dos Professores de Matemática. Universidade do Estado do Mato Grosso - MT, 2013. Disponível: [https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=An%C3%A1lise+das+quest%C3%B5es+de+matem%C3%A1tica+do+no+Enem+\(2009+%C3%A0+2012\):+Reflex%C3%B5es+para+professores+de+matem%C3%A1tica.+Universidade+do+Estado+do+Mato](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=An%C3%A1lise+das+quest%C3%B5es+de+matem%C3%A1tica+do+no+Enem+(2009+%C3%A0+2012):+Reflex%C3%B5es+para+professores+de+matem%C3%A1tica.+Universidade+do+Estado+do+Mato). Acesso em: 12 jun. 2016.

SANTOS, M. C. E. M.. DA EDUCAÇÃO BÁSICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma trajetória de exclusão?. 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectiva. 12. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2011. 336 p. Coleção educação contemporânea.

SILVA, A. P.; MARLOS, G. N ; CAETANO, R. C. Desigualdades de oportunidades educacionais reveladas pelo ENEM no estado do Rio de Janeiro. Agenda Social (UENF), v. 5, p. 43-64, 2011

SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995 – 2009): Do Provão aos Sinaes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar.

2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2191/219114878011/>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.119, p. 175-193, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SOUZA, T. L. ENEM/SISU: Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. 161f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2017. Disponível em: <file:///Novo%20Capitulo/Enem%20e%20Exclus%C3%A3o%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20OK.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

VALENÇA, E.; ZAPONI M. Política de responsabilização educacional: O caso de Pernambuco. Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2009. Disponível em: <http://www.abave.org.br/publicacoes.php>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VASCONCELOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad, São Paulo, 2008.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: Do controle de resultados nos processos de operacionalização ao ensino. Ensaio, Fundação Cesgranrio (Impresso), v. 19, p. 769-792, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso: 15 jan. 2017.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.27, p. 41-76, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2009 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
52	2	7	II	2	A
55	2	8	III	2	A
64	2	7	II	2	B
68	4	19	IV	3	C
70	4	17	II	3	B
71	4	19	IV	3	D
72	4	16	I	3	A
73	2	6	I	2	D
75	3	13	III	2	C
76	3	15	V	2	C
77	2	6	I	2	B
78	2	6	I	2	A
79	3	11	I	2	D
80	6	28	III	4	B
81	6	30	V	4	E
82	6	27	II	4	A
83	2	6	I	2	E
85	4	19	IV	3	D
86	6	29	IV	4	D
87	6	19	IV	4	B
88	6	27	II	4	E
89	2	9	IV	2	E
90	6	30	V	4	D

Apêndice B – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2010 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
1	2	6	I	5	A
2	4	19	IV	3	B
3	4	17	II	3	A
4	6	26	I	4	B
5	6	30	V	4	D
6	6	26	I	4	A
7	2	6	I	5	C
8	6	27	II	4	B
9	2	7	II	2	A
10	4	19	IV	3	E
11	4	16	I	3	B
12	6	28	III	4	C
13	3	13	III	4	C
14	6	29	IV	4	C

15	6	30	V	4	B
38	3	11	I	2	E
43	4	20	V	3	C

Apêndice C – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2011 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
1	2	10	V	2	E
4	6	26	I	4	B
5	4	19	IV	3	C
6	6	26	I	4	E
7	4	19	IV	3	A
8	6	26	I	4	E
9	6	28	III	4	D
10	6	27	II	4	B
11	6	26	I	4	D
12	6	28	III	4	A
13	6	27	II	4	A
14	2	7	II	2	C
15	6	27	II	4	A
16	4	16	I	3	C
18	3	11	I	2	C
24	4	16	I	3	C
28	6	26	I	4	D
37	4	20	V	3	E
39	2	7	II	2	D
44	4	17	II	3	B
45	3	13	III	2	A

Apêndice D – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2012 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
8	2	8	III	2	D
14	4	18	III	3	C
18	6	26	I	4	E
19	4	16	I	3	C
20	4	19	IV	3	E
21	4	18	III	3	B
24	2	6	I	5	A
26	6	30	V	4	C
27	2	10	V	2	E
29	6	26	I	4	A
32	6	29	IV	4	A
33	4	17	II	3	B

34	2	9	IV	2	E
36	2	9	IV	2	E
37	6	30	II	4	A
38	4	18	III	3	E
39	6	27	II	4	C
42	6	30	V	4	A
43	3	13	III	2	C
45	4	16	I	3	A

Apêndice E – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2013 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
1	2	6	I	5	E
2	4	19	IV	3	A
3	6	26	I	4	E
7	2	6	I	5	B
9	4	17	II	3	B
14	6	29	IV	4	A
16	4	20	V	3	E
17	4	16	I	3	D
19	4	18	II	3	B
25	4	16	I	3	A
28	6	29	IV	4	A
30	3	14	IV	2	E
32	6	13	III	4	C
34	6	27	II	4	C
37	4	28	III	3	C
39	6	18	III	4	C
42	6	28	III	4	A
43	4	30	V	3	C

Apêndice F – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2014 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
1	4	17	II	3	E
3	6	29	IV	4	B
5	4	16	II	3	A
6	3	13	III	2	D
7	4	18	III	3	A
9	4	17	II	3	C
10	3	13	III	2	C
13	2	6	I	5	B
20	6	30	V	4	E
22	4	18	III	3	D
26	2	6	I	5	D

27	4	17	II	2	E
28	3	14	IV	2	E
34	6	29	IV	4	C
35	6	29	IV	4	E
36	6	26	I	4	D
37	2	7	II	2	C
38	6	30	V	4	E

Apêndice G – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2015 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
1	6	29	IV	4	A
2	4	16	I	3	E
4	6	28	III	4	E
7	3	13	III	2	E
8	2	9	IV	2	C
12	4	18	III	3	E
15	4	16	I	3	D
21	4	20	V	3	E
27	6	26	I	4	D
29	4	16	I	3	E
30	6	26	I	4	E
31	6	26	I	4	C
32	6	29	IV	4	E
33	4	19	IV	3	A
38	4	17	II	3	D
41	4	20	V	3	C
44	3	15	V	2	B
45	6	30	V	4	D

Apêndice H – Relações entre as Competências, Habilidades, Eixos Cognitivos e Objetivos do Conhecimento das Questões de Geografia do Novo Enem - 2016 (Prova Azul)

Questão	C	H	EC	OC	Respostas
3	4	16	I	3	B
4	4	16	I	3	C
9	4	20	V	3	C
12	2	17	II	2	D
16	2	6	I	5	E
17	2	6	I	5	A
18	6	30	V	4	D
19	4	18	III	3	B
29	3	13	III	2	A
30	6	26	I	4	E

31	3	13	III	2	E
33	3	13	III	2	D
34	6	29	IV	4	A
36	2	6	I	5	C
38	4	18	III	3	D
39	6	27	II	4	A
40	4	10	I	3	C
42	4	20	V	3	A
43	4	18	III	3	D
44	4	20	V	3	B
45	2	6	I	5	A