
ARTIGOS

EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO: MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DESSA POLÍTICA

Juliana Cristina Perlotti Piunti – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Rosa M. M. Anunciato de Oliveira – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Recorremos à pesquisa bibliográfica para apresentarmos como eixo principal do trabalho um panorama histórico do Ensino Médio no Brasil e alguns dados sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o qual, segundo sua concepção, além de ser uma política de avaliação, tem por objetivo configurar-se como um instrumento indutor de mudanças no trabalho docente. Para tanto, trataremos de referenciais teóricos que nos possibilitaram pensar sobre o impacto dessa política pública no trabalho docente.

PALAVRAS- CHAVE

ENEM; Ensino Médio; Trabalho Docente

NATIONAL EXAM FOR SECONDARY EDUCATION: CHANGES IN PRACTICE OF TEACHING FROM THIS POLICY**ABSTRACT**

Using bibliographical research we present as main axis of this work a historical overview of Secondary Education in Brazil as well as significant data about the Brazilian “National Exam for Secondary Education” (ENEM). In addition to being an evaluation policy, the exam’s design suggests that it aims to set itself as an instrument of change reflecting upon the overall practice of teaching. In this paper we aim to bring together theoretical references that allow us to think about the impact of this public policy on the frameworks used by teachers in Brazil.

KEYWORDS

ENEM, Secondary Education, Teaching

1. INTRODUÇÃO

Ao olhar as publicações na mídia impressa e eletrônica sobre educação no Brasil, encontramos recentemente diversas reportagens sobre a situação do Ensino Médio brasileiro. Os artigos fazem referência especialmente aos indicadores gerados pelo Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹. Segundo os dados oficiais apresentados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a evolução dos índices que se propõem a mensurar a qualidade da educação básica realizada no Brasil apresenta resultados pouco otimistas na etapa que antecede a entrada no mundo do trabalho e na universidade: o Ensino Médio. As médias do Ensino Médio, fase final da educação básica, em todos os Estados mostram que há motivos para preocupação e busca urgente de alternativas. Os veículos de comunicação salientam, por exemplo, que²:

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o país atingiu a nota 5, um crescimento de 0,4 em relação a 2009, e já superou a meta prevista para 2013, de 4,9. O avanço nos anos finais do fundamental foi mais lento: subiu de 4 para 4,1, mas bateu a meta estabelecida, de 3,9. Já o Ensino Médio continua sendo o calcanhar de Aquiles do sistema educacional. Com uma melhora de 0,1, atingiu o objetivo, de 3,7, mas continua com resultados piores do que os outros segmentos. (jornal O Globo)

No mesmo tom, o jornal Folha de São Paulo argumenta que a manutenção dos índices indica que não houve evolução significativa de qualidade no Ensino Médio no período de 2009 a 2011 (TAKAHASHI e FOREQUE, 2012). A divulgação da avaliação de sistemas educacionais pode ser positiva para desencadear uma discussão generalizada sobre a educação, em vários âmbitos da sociedade, o que não significa necessariamente efeitos imediatos no desencadeamento de políticas efetivas de melhoria de qualidade do ensino e aprendizagem. Nosso principal objetivo é, a partir de um estudo bibliográfico, delinear um breve histórico do Ensino Médio no Brasil e analisar o

¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em “países desenvolvidos”.

²<http://oglobo.globo.com/educacao/ideb-2011-brasil-supera-metas-mas-ensino-medio-ainda-preocupa-5788495#ixzz2474IsTUM> (acesso em 20/08/2012)

surgimento do Enem como política pública de avaliação tecendo considerações sobre os possíveis reflexos desta política no desenvolvimento profissional da docência.

2. CAMINHOS TRILHADOS PELO ENSINO MÉDIO

Diante da problemática exposta e pensando sobre o nosso papel enquanto pesquisadoras no campo da Educação consideramos coerente a afirmação de Mazzotti (1998, p.109) de que hoje, a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história. No âmbito das Ciências Humanas, mais especificamente na área da Pesquisa em Educação, esta falta de objetividade não significa falta de rigor ou credibilidade. Para Charlot (2006, p.9): “O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas”. A Educação, enquanto disciplina e área de pesquisa, por ser especificamente marcada pela mestiçagem de saberes, práticas, fins éticos e políticos, é por isso capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade (CHARLOT, 2006).

Neste sentido, acreditamos que a análise de uma política pública numa perspectiva acadêmica e a preocupação com os reflexos desta política avaliativa, o Enem, no trabalho docente é um caminho que pode fazer convergir esta “mestiçagem de saberes, práticas, fins éticos e políticos” nos possibilitando visualizar novos caminhos para compreender a complexa realidade de nosso sistema educacional contemporâneo, retratando principalmente o desenvolvimento da docência.

Análises feitas por especialistas indicam ausência de políticas efetivas que mudem o quadro da realidade educacional especialmente no Ensino Médio. Krawczyk (2011, p.756), por exemplo, nos mostra que:

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de

nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros.

Essa mesma autora também afirma que as últimas propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, e que, portanto, não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com nosso contexto histórico. Neste estudo nossos olhares se voltaram para uma política de avaliação que pretende ser também um instrumento de mudanças no Ensino Médio e no trabalho dos docentes que nele atuam, o Enem - Exame Nacional do Ensino Médio.

A partir do momento em que nos preocupamos com a docência no Ensino Médio e os reflexos que uma política de avaliação como o Enem pode ter em suas práticas profissionais, consideramos também fundamental contextualizar este nível de ensino demonstrando alguns momentos relevantes dos caminhos trilhados por esta etapa do nosso sistema público de ensino. Uma questão para esta contextualização nos parece central: qual a especificidade do Ensino Médio enquanto nível de ensino? Vamos analisar inicialmente como essa questão foi colocada em uma perspectiva histórica.

De acordo com Piletti (2002), alguns aspectos sobre a função desse nível de ensino trazem a marca de características que marcaram sua história, como um lugar de “passagem”, de preparação para o vestibular. Segundo o autor foram mais de vinte e uma reformas do Ensino Médio, sendo uma no período colonial, nove durante o Império e onze após a proclamação da república, caracterizando esse nível de ensino como vítima de um reformismo inconsequente.

Segundo Piletti (2002), às vésperas da República o Brasil não contava com um curso secundário seriado e regular. O Governo da União, durante a Primeira República, limitou-se à manutenção do Colégio Pedro II, não criando novos educandários nos Estados, não organizando um sistema federal de ensino secundário. A partir da Proclamação da República, foi promulgada a primeira constituição republicana que por meio do artigo 34 da Constituição de 24 de fevereiro de 1891, estabelecia ser de competência privativa do congresso “legislar sobre (...) o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União”(item 30); e em seu

artigo 35, incluía entre as suas incumbências não exclusivas a de “criar instituições de ensino (...) secundário nos Estados” (item3º), bem como a de “prover à instrução secundária no Distrito Federal” (item4º). Assim a dualidade do sistema de ensino torna-se oficializada.

A desigualdade entre os estados brasileiros começa a ficar mais evidente com a possibilidade de uma maior autonomia para os mesmos enquanto o Ensino Médio desenvolvia-se na região Sudeste do país, nos estados mais pobres apresentava gradativa piora. As reformas educacionais de caráter nacional iniciam-se em 1931, e marcam momentos decisivos no ensino secundário brasileiro. Uma dessas iniciativas foi a Reforma Francisco Campos (1931) que segundo Valle (2006) imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de estratégias diversificadas, entre as quais o estabelecimento de dois ciclos, a frequência obrigatória das aulas, o currículo seriado, a inspeção regular e a afirmação da cultura examinatória. Para a autora o objetivo dessa reforma era superar a ideia de que o ensino secundário era um “mero curso de passagem”, procurando-lhe uma função eminentemente educativa. Apesar de tentar eliminar a conotação de ponte para o ensino superior, forçar as escolas a abandonarem os cursos preparatórios e as aulas avulsas e a implantarem um currículo seriado isso não se foi alcançado e o ensino secundário foi reorganizado na década de 1940.

Em 1942, a “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, instituiu o curso ginásial com quatro anos de duração e o colegial, subdividido em clássico e científico, cada um com três séries anuais. Para Felipe (2000, p.85):

A reforma educacional Francisco Campos (1930/1931) e a reforma das Leis Orgânicas de Ensino (1942/1943) evidenciam que o ensino médio [...] possuía apenas a função de preparar para o ensino superior e só abrigava alunos das camadas sociais superiores economicamente. Os alunos de classes trabalhadoras acabavam por frequentar os cursos profissionalizantes, que, embora de nível médio, eram fechados, não permitindo passagem para outros tipos de ensino. [...] Após 1953 é que começou a equiparação entre os cursos técnicos e os acadêmicos.

Por meio da Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, os alunos que tivessem concluído o primeiro ciclo do ensino técnico-profissional poderiam acessar ao curso clássico ou o chamado científico, mediante a realização de provas das disciplinas do ensino secundário que não constavam daquele curso. O mecanismo de equivalência para o segundo ciclo do ensino secundário foi possibilitado por meio da Lei nº 1.821, de 12

de março de 1953, favorecendo também os alunos que estudavam no segundo ciclo do ensino comercial, industrial, agrícola e normal. A equivalência total entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional e normal ocorreu somente com a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo Valle (2006, p.20) o colegial secundário preparava para o ingresso no ensino superior, enquanto os colegiais técnicos eram voltados para o mercado de trabalho, e dessa forma, observa-se pouca alteração em relação a posição intermediária que o ensino secundário ocupava entre os níveis primário e superior desde o Império.

A partir do golpe militar de 1964 verificamos grandes mudanças da educação brasileira com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Através da Lei nº 5692/1971 foi determinada uma nova estrutura para os níveis de ensino. Haveria ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginásial e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. Podemos concluir que a qualidade de ensino ficou associada à eficiência em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente ao mercado de trabalho. Para Valle (2006):

(...) até meados do século XX, o curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissionais e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Grosso modo, havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente as classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido as classes populares, evidenciando um explícito dualismo escolar. (VALLE, 2006,p.19).

Seguindo o pensamento de Kuenzer (1997), os objetivos da proposta de ensino médio da época, articulada ao modelo político e econômico da ditadura militar no Brasil, eram: primeiro a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; segundo a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; e terceiro a preparação de força de trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico. Com a crise de empregos aparente e o novo padrão de sociedade capitalista em vigor, nos anos 1990, caracterizado também pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se frágil. Não sendo mais possível preparar para o mercado

de trabalho, devido a sua instabilidade, o ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.9394/96, deveria “preparar para a vida”.

Segundo Zibas (2005, p.28) os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do novo século reservaram ao Ensino Médio uma grande turbulência estrutural e conceitual. O ensino de 2º grau passou a ser denominado ensino médio com a aprovação da LDBEN n.9394/96, que passou a considerá-lo como etapa final da Educação Básica, superando o modelo em vigor desde 1971. Isto indicou também a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino.

Em 1997, com o Decreto n. 2.208/97, é restabelecido o dualismo entre o ensino médio e técnico, baseados nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e aprovação do Decreto n. 5.154/04 inicia-se o processo de implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico. Isto irá possibilitar, a partir de 2004, autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Outras mudanças também ocorreram a partir de então em nível estadual e federal como mudanças de currículo e material didático, políticas de formação e valorização docente, avaliações externas entre outras. Porém, os impactos sentidos não provocaram mudanças de rota significativas. Continuamos a constatar o baixo nível de aprendizagem e elevado grau de evasão dos alunos nas escolas de nível médio.

Carranza e Kravetz (2010) analisando o contexto educacional do Ensino Médio na Argentina também apontam que:

La fragmentación educativa, el fracaso escolar, expresado en el desgranamiento, abandono y sobreedad de los jóvenes, son las mayores dificultades que presentan las escuelas secundarias para acercarse a las metas de inclusión y democratización que hoy proponen las políticas para el sector (CARRANZA E KRAVETZ, 2010, p.41).

Estas dificuldades que atrasam as metas de inclusão e democratização efetivas relatadas pelas autoras também expressam a conjuntura brasileira no nível médio escolar. Ao analisarem o impacto que as recentes políticas públicas argentinas voltadas para Ensino Médio têm nas práticas pedagógicas segundo a perspectiva de professores e diretores escolares, Carranza e Kravetz (2010) registram importante conclusão, que também cabe ao contexto brasileiro, sobre o caráter processual das políticas voltadas para a educação (políticas de Estado e não de governo):

(...) estudiosos del campo de implementación de políticas educativas constatan que las mismas tienen un fuerte carácter procesual lo que vuelve muy compleja la reforma o innovación que se requiere desde el Estado, en tanto el tiempo de los cambios en las prácticas docentes y estudiantiles, es una dimensión difícil de comprimir dentro de los tiempos que tienen las políticas para los avances de sus propuestas. (CARRANZA E KRAVETZ, 2010, p.45).

Enfim, tendo como pano de fundo essa perspectiva histórica, consideramos que o caminho trilhado pelo Ensino Médio permite algumas constatações, como a verificação de Goergen (2005) sobre esta etapa escolar. Para o autor, o que no passado foi considerado como transmissão de regras e valores da sociedade, hoje deve ser visto como possibilidade de reflexão, comunicação e redefinição das regras e valores estabelecidos. Na mesma direção Krawczyk (2011, p.767) afirma:

A escola moderna é produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

E isto nos auxilia a compreender que ainda existe a necessidade da construção de uma *identidade* desse nível de ensino. E é neste sentido que descrevemos a seguir o percurso do Enem na tentativa de mostrar como sua implementação tem estreitas relações com as iniciativas voltadas para a reforma do ensino médio e também das práticas docentes.

3. O ENEM

A cada ano, desde 1998, percebemos forte influência quer direta ou indiretamente do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, em nossas escolas. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído em 1998 como "procedimento de avaliação do desempenho do aluno" (art. 1º da Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio), atendendo ao artigo 9º, VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, que define claramente o objetivo do processo nacional do rendimento escolar:

"a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Mas, segundo o Inep ao discorrer sobre os objetivos do Enem, desde a sua concepção, ele "foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior". Em relação ao alcance atual do Exame temos também que hoje, além do objetivo primeiro, o Enem é utilizado para: certificação do ensino médio para pessoas que não o cursaram ou não o concluíram, seleção de alunos para as instituições de ensino superior, seleção de candidatos a bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior, seleção de candidatos a cursos profissionalizantes pós-médio e procedimento de avaliação do desempenho das escolas públicas e privadas.

Neste sentido, num primeiro momento este exame parece não ter relações diretas com o trabalho docente. No entanto, se verificamos os documentos relacionados à última reforma do ensino médio em 1999, percebemos que há uma relação direta entre a introdução do Enem e as mudanças visadas para a prática docente.

Segundo Castro e Tiezzi (2005, p.122) as reformas do Ensino Médio em 1999 no Brasil estão assentadas sobre 4 eixos: Expansão do sistema visando a sua progressiva universalização; Redefinição do papel do ensino médio no processo educacional; Melhoria das condições de oferta; Melhoria da qualidade do ensino. Os autores destacam as demandas que geraram esta reforma do ensino médio, passando pela LDB de 1996, as exigências do mercado de trabalho, a expansão da oferta de vagas rumo à universalização do acesso e afirmam a relação direta entre as políticas de avaliação como o Enem e a "ênfase em programas de formação continuada de professores" (p.130). Ou seja, entre todas as demandas necessárias a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas estaduais de Ensino Médio fica também nítido o papel crucial do trabalho docente.

Castro e Tiezzi (2005, p.133) apontam o Enem como um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que "expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado". Este exame tem por objetivo geral avaliar o indivíduo ao final da educação básica. A prova é dividida em quatro grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas categorias / Ciências da Natureza / Matemática e suas tecnologias / Ciências Humanas e suas tecnologias. Além desta divisão das áreas do conhecimento que "supera" a clássica divisão das disciplinas do ensino médio, dois conceitos atrelados ao

Enem têm sido “popularizados” no ambiente escolar. São eles os conceitos de *competências e habilidades*. Segundo o MEC as cinco competências cobradas pelo Enem e que deveriam ter sido desenvolvidas ao longo da escolaridade do aluno são: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações; elaborar propostas de intervenção solidária. As vinte e uma habilidades avaliadas estão apresentadas no Quadro 1 em anexo.

Se como afirmam Castro e Tiezzi (2005) “o Enem surge como um poderoso instrumento indutor de mudanças”, cabe entender qual o papel dos professores neste processo. Quais mudanças são induzidas no trabalho docente? Uma consequência pode ser observada no novo currículo para o Ensino Médio no Estado de SP, bem como no material didático utilizado atualmente na rede estadual paulista, pois ambos focalizam as *competências e habilidades* a serem avaliadas no Enem.

4. O ENEM E OS DOCENTES

A avaliação da educação no Brasil desempenha papel central na estratégia de reforma de nosso sistema de ensino e no processo de melhoria de sua qualidade (CASTRO e TIEZZI, 2005). Diante do atual cenário, cabe-nos questionar sobre os impactos dessa política junto aos professores do Ensino Médio. Ao observar este contexto de mudanças significativas para o Ensino Médio a partir das políticas públicas que inauguram o Século XXI, bem como a necessidade de (re) conhecer a prática de docentes que atuam neste cenário, é que consideramos relevante esta reflexão que indica também possíveis relações entre políticas públicas e formação de professores.

A afirmação de Cavalcanti (2012) é conveniente ao apontar que:

A par de fazer as necessárias críticas às políticas públicas para educação, seja nos fundamentos, seja nas estratégias adotadas, é conveniente ampliar os elementos do que se considera importante para obter bons resultados de qualidade nas escolas, sobretudo no que diz respeito ao ensino nelas realizado. Um desses elementos de análise é a discussão do processo de formação de professores, um dos agentes que podem viabilizar as mudanças necessárias (CAVALCANTI, 2012, p.16).

O cenário político que consideramos projeta-se sobre o professor na medida em que consideramos a prática pedagógica uma prática profissional que reflete as mudanças que envolvem o contexto social. Para Hilário (2008) o Enem, por exemplo, direciona a

política pública e, portanto, pode redirecionar as práticas pedagógicas. E, desta forma, para a autora “os resultados do Enem são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas” (HILÁRIO, 2008, p.104).

Em um trabalho que teve o objetivo de analisar aspectos da implantação do ensino de 9 anos, política pública que altera a quantidade de anos de duração do Ensino Fundamental, Moraes (2011, p.22) analisa que o cenário de mudanças sociais interferem na criação e execução de políticas públicas afirmando que:

Os professores são convidados a mudar sua prática por variadas vezes e por diferentes motivos ao longo do desenvolvimento profissional da docência. Sua prática precisa adequar-se às necessidades da sociedade, das políticas educacionais, das demandas apresentadas pelos seus alunos, do contexto escolar, dentre outros. Assim, a docência é caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela rápida tomada de decisões em situações imprevistas e pela necessidade de realizar julgamentos na ação.

Knowles et al. (1994) assinalam que outras situações envolvem o *ser professor*, considerando que aprender a ensinar é diferente de tornar-se professor. Pois o *ser professor* não cessa com o término das aulas, o trabalho docente caracteriza-se pela incerteza dos cotidianos da prática, exigindo decisões rápidas e acertadas e não há conhecimento pronto disponível para todas as ações inerentes ao exercício do professor.

Mizukami et al. (2000) sinalizam que, para que os professores compreendam as novas tarefas impostas por novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. As autoras também afirmam que é preciso que os docentes tenham tempo para pensar em algumas questões como:

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

Assim, consideramos relevante destacar que, apesar das afirmativas de que o Enem pode projetar melhorias no trabalho do professor:

A análise das repercussões práticas dessas políticas públicas para a educação, em especial as referentes à formação de seus profissionais, deve considerá-las

um processo em desenvolvimento e em conjunto com outras ações governamentais, como, por exemplo, o suprimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, como garantia de *condições básicas* de sua realização (CAVALCANTI, 2012, p.17).

Na mesma direção vale a ressalva de Leite et al. (2008) que apontam como uma de suas fragilidades a descontinuidade dessas políticas públicas, sem, segundo os autores, avaliação profunda, atribuindo aos professores, comumente, a responsabilidade completa pela implementação de que está projetado, desconhecendo as situações efetivas de seu trabalho.

Enfim, seguindo o pensamento de Cavalcanti (2012), acreditamos que o alcance da atuação dos professores em atividades de ensino-aprendizagem está estreitamente vinculado às metas e às estratégias traçadas em projetos da escola; estes, por sua vez, estão subordinados, em boa medida, aos programas e aos objetivos definidos para a educação pelas políticas públicas. Porém, é fundamental que os professores tenham referências a respeito do papel desempenhado pela educação, historicamente e na atualidade, e especificamente pela educação escolar na sociedade brasileira. Assim, compreender essa relação entre educação e sociedade é importante para perceber os limites da própria atuação em sala de aula e para fazer frente aos argumentos que responsabilizam diretamente os professores pelos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta síntese bibliográfica vimos que o Enem, como uma política que visa além de avaliar, criar um novo modelo de ingresso em Universidades, certificação, introdução das noções de competências e habilidades entre outros elementos de mudança no Ensino Médio, têm gerado impactos sobre o trabalho docente. Dessa maneira, a perspectiva dos professores pode apontar os reflexos de uma política pública avaliativa como essa no desenvolvimento profissional docente. Este desenvolvimento é um dos pilares para a tão sonhada garantia de qualidade ao Ensino Médio público no Brasil.

Para garantir o sucesso da política do Enem, e assegurar o direito de aprendizagem dos jovens nesta etapa de ensino, é fundamental que se considere o

trabalho dos professores no Ensino Médio uma via primordial para a prática das mudanças no ensino. A implantação da política sem considerar o processo formativo dos docentes, suas condições objetivas de trabalho e a perspectiva que eles têm desta política, enfraquece o potencial de seu viés avaliativo e indutor de mudanças. Não podemos perder de vista que, se almejarmos de fato garantir ao Ensino Médio uma identidade, isso passa necessariamente pelo processo de reconhecimento da docência como veículo promotor de mudanças na qualidade da educação. Afinal, nosso objetivo maior é assegurar aos jovens um Ensino Médio público, de qualidade, afinado com os anseios e necessidades destes que precisam ver sentido em frequentar a escola de seu tempo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARRANZA, Alicia; KRAVETZ, Silvia. Políticas públicas y educación secundaria. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.40-55, 2010.

CAZES, Leonardo; BENEVIÉS, Carolina; DUARTE Alessandra. Ideb 2011: Brasil supera metas, mas ensino médio ainda preocupa. Rio de Janeiro, **Jornal O Globo**. <http://oglobo.globo.com/educacao/ideb-2011-brasil-supera-metas-mas-ensino-medio-ainda-preocupa-5788495#ixzz2474IsTUM> (acesso em 20/08/2012)

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.983-1011, out. 2005.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O Enem como indutor de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino médio. **Cadernos de Pós Graduação Educação**, São

Paulo, v.7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/.../1912>>. Acesso em: 21jul. 2012.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 19 Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>> Acesso em: 31 abr. 2011.

INEP. Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002 (com as alterações introduzidas pela **Portaria INEP** nº 03, de 03 de fevereiro de 2003). Brasília (DF), 4 dez. 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

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

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, Dez./2011.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrarriet al. **Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores práticas pedagógicas e escola**. UFSCar, INEP, COMPED, 2000.

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Ensino Fundamental de Nove Anos: a docência em escolas da rede municipal de São Carlos**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

TAKAHASHI, Fábio, FOREQUE, Flávia. Ensino médio público tem notas estagnadas em avaliação. São Paulo, **Jornal Folha de São Paulo**. Publicado em 14/08/2012.

<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1137202-ensino-medio-publico-tem-notas-estagnadas-em-avaliacao.shtml>, (acesso em 20/08/2012)

VALLE, Ione Ribeiro, Dallabrida, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001.

ANEXO

Quadro 1 – Habilidades Avaliadas pelo ENEM

1	Compreender e utilizar variáveis;
2	Compreender e utilizar gráficos;
3	Analisar dados estatísticos;
4	Inter-relacionar linguagens;
5	Contextualizar arte e literatura;
6	Compreender as variantes lingüísticas;
7	Compreender a geração e o uso de energia;
8	Compreender a utilização dos recursos naturais;
9	Compreender a água e sua importância;
10	Compreender as escalas de tempo;
11	Compreender a diversidade da vida;
12	Utilizar indicadores sociais;
13	Compreender a importância da biodiversidade;
14	Conhecer as formas geométricas;
15	Utilizar noções de probabilidade;
16	Compreender as causas e conseqüências da poluição ambiental;
17	Entender processos e implicações da produção de energia;
18	Valorizar a diversidade cultural;
19	Compreender diferentes pontos de vista;
20	Contextualizar processos históricos;
21	Compreender dados históricos e geográficos.

Fonte: INEP, 2005

JULIANA CRISTINA PERLOTTI PIUNTI

Professora de Geografia no Ensino Médio e Curso Pré-Vestibular. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: julianapiunti@ig.com.br

ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação; Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: rosa@ufscar.br