

## EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ENSINO MÉDIO

### NACIONAL EXAMINATION IN HIGH SCHOOL (ENEM): TRAJECTORY OF THE EDUCATIONAL POLICIES IN HIGH SCHOOL

Sonia Teresinha Biasus<sup>1</sup>

Marilda Pasqual Schneider<sup>2</sup>

#### Resumo

O texto tem por objetivo analisar o Enem e seus efeitos no processo educativo de estudantes do Ensino Médio. Situa este Exame no campo da política educacional e analisa documentos oficiais que o normatizam, com o intuito de apreender seus aspectos basilares. Enfatiza posicionamentos dissonantes quanto à efetividade do Exame e capta percepções de docentes e discentes sobre seus possíveis efeitos no processo educativo, vivenciado na disciplina de Língua Portuguesa. Em termos conclusivos, aponta a necessidade de estudos mais aprofundados acerca das contribuições dessa avaliação nas condições de melhoria da qualidade no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Enem; Políticas Públicas; Ensino Médio.

#### Abstrac

The text in question is to analyze the evaluation policy advocated by the National Examination in High School (Enem) and their impact on the educational process of young students. So, we presents and discusses the concept of evaluation, standing in the field of educational policy in order to elucidate the scenario in which the evaluations of high school they are embedded. In a second step, features the school in the context of Brazilian history and examines, through the use of content analysis, official documents that regulate the Enem, since its inception (1998) in the context of educational policy, in order to grasp the aspects basic Exam. Finally, attempts to capture perceptions of school subjects, including teachers and students about the Enem and possible impact on the educational process they experienced in the Portuguese subject.

**Keywords:** Enem; Public Policy; High School.

## INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, a avaliação dos sistemas de ensino se consolida como um produto padrão de administração pública pelo qual as políticas sociais se

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora graduada em Letras Trilíngue. Email: soniabiasus@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho - Portugal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. E-mail: marilda.schneider@unoesc.edu.br  
Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.17-29, jan/jun,2014

orientam para a regulação dos serviços públicos, cobrando valores como eficiência e qualidade de ensino. É com essa função que foi implantado, no Brasil, no ano de 1980, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Naquele momento, a avaliação já aparecia como condição para alcançar a qualidade educacional almejada nas várias etapas da Educação Básica.

Considerado uma proposta inovadora, por ter um caráter transdisciplinar com ênfase na avaliação das competências e habilidades do cidadão ao término da Educação Básica (BRASIL, 2009a), em seu primeiro ano de aplicação, o Enem se tornou um produtor de evidências da qualidade e sua função passou a ser a de avaliar o rendimento dos estudantes por meio da aquisição de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolarização básica. Para o MEC, o Exame representava “um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio” (BRASIL, 1999, p. 8).

Tendo em conta o lugar e os objetivos adjudicados às políticas de avaliação e avaliações de largo espectro, este texto tem por objetivo analisar o Enem e seus efeitos no processo educativo dos estudantes. O estudo pauta-se no ensejo de promover uma reflexão no âmbito das escolas de Ensino Médio, acerca das medidas necessárias à busca de uma qualidade que permita aos estudantes prosseguir em seus estudos e suplantar visões reducionistas, de um ensino voltado a preparar os alunos para apenas responder prontamente aos testes escolares.

## **AValiação NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Concordamos com Caro (1982, p. 10) quando afirma que a avaliação “[...] é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre ampla gama das atividades humanas”. No entanto, é preciso considerar que a atividade de avaliar nem sempre é tarefa fácil. Isso porque essa ação vem acompanhada de uma forte carga emocional porquanto associada à ideia de rótulo, medida ou classificação.

A despeito da imprecisão acerca da data em que teria sido criada a ideia de avaliação, Worthen (1974, p. 14) sinaliza que a realização das primeiras experiências de estudos sobre o tema teve início no século XIX. Naquele contexto, “o termo avaliação era

usado, mais frequentemente, para designar a atribuição de notas ou resumir o desempenho do aluno em teste”. No Brasil, a história da avaliação e, especialmente da avaliação educacional, mistura-se com a própria colonização sendo que o seu significado como sinônimo de provas e exames é uma herança dos jesuítas.

Foi somente a partir do início do século XX que, de fato, a avaliação tornou-se importante instrumento para mensurar comportamentos, habilidades e aptidões, principalmente dos alunos, das instituições educacionais e dos sistemas de ensino, passando, a partir de então, a figurar como um dos temas das políticas públicas para a educação. Por isso o tema vem sendo gerador de inúmeras contendas em debates que associam avaliações em larga escala e melhoria da qualidade. Esse tema sobressai-se em um contexto no qual sobressaem iniciativas educacionais de corte neoliberal.

Consoante Azevedo (2004, p. 5), nas análises de políticas públicas várias são as dimensões a serem observadas. Em um plano mais geral e abstrato, focar as políticas públicas significa “ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação”. Já, num plano mais concreto, o conceito de políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Além destas, a autora considera como dimensões das políticas públicas as reformulações e as implementações que acontecem na sociedade. Essas dimensões têm como base os fatos históricos que dão sustentação ao seu próprio desenvolvimento. Logo, instituem valores, símbolos, normas e representações sociais “que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade”, tornando-se, portanto, referência importante dos estudos em políticas de corte social (AZEVEDO, 2004, p. 6).

É na rotina escolar que surgem os problemas a serem discutidos nas esferas governamentais, pois é ali que se formam as relações sociais representadas pelos alunos, pais e professores. Assim, a partir da identificação dos problemas é que deveriam surgir as reformas, as implementações e reformulações dos projetos governamentais, pois muitas vezes, o contexto da prática não é considerado na formalização das políticas.

Na década de 1990, o governo FHC racionalizou a política educacional, voltando-se ao propósito de formar competências para mercado de trabalho. De acordo com Maggio (2006, p. 36), a partir de então, a escola tornou-se “local de socialização e capacitação dos

indivíduos para o mercado, pois passa a permitir” a competitividade entre os melhores na sociedade.

Mediante a concessão de empréstimos, financiadores do Brasil passaram exigir que o governo monitorasse e assessorasse o desempenho das escolas e dos alunos. Os sistemas nacionais de avaliação se constituíram em estratégia do governo para “implantar políticas reformadoras na direção de responsabilizar a escola e/ou estudantes pelos resultados escolares obtidos pelos alunos” (MAGGIO, 2006, p. 42). A monitoração da educação tornou-se, então, a base das reformas impostas pelos financiadores.

É nesse contexto que a avaliação passa a ser um dos temas candentes dos estudos e pesquisas da área da educação. A preocupação dos estudiosos conflui para a necessidade de situar a escola e seus docentes como protagonistas da implementação de uma política que foi toda ela pensada e construída fora dos muros da escola com o intuito de operar mudanças dentro destes mesmos muros e, especialmente, nas salas de aula.

### **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

A Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Criado durante a gestão do então Ministro da Educação, Senhor Paulo Renato Souza, no Governo FHC, o Enem tem por princípio avaliar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio em todo o país. O objetivo principal, anunciado nesta Portaria, é o de proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos, ao término de sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, apreendidos na escola pelos estudantes (BRASIL, 1998).

Por sua especificidade, o Enem tem caráter voluntário e dele podem participar, mediante inscrição, os concluintes do Ensino Médio; também os que já o concluíram em anos anteriores, em qualquer de suas modalidades; e os pleiteantes ao exame de certificação pelo Enceja (Exame Nacional de Certificação da Educação de Jovens e Adultos). Para efeitos de certificação do Ensino Médio, a participação somente é permitida àqueles que tenham, no mínimo 18 anos de idade, completos até a data de realização da primeira prova (BRASIL, 2009a).

Em 2009, a prova e a estrutura do Enem passaram por modificações. No bojo das mudanças esteve a proposta de unificar o vestibular das universidades federais, utilizando Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p.17-29, jan/jun,2014

um novo modelo de prova para o Enem. Foi assim que surgiu a denominação Novo-Enem. Desde 2009, portanto, a nota do Enem pode ser utilizada como acesso ao Ensino Superior em universidades brasileiras que aderiram ao Enem como forma única ou parcial de seleção. Segundo dados disponibilizados no site do MEC, até início de 2011, 55 universidades federais tinham adotado o Enem como forma de ingresso no Ensino Superior. A nota também pode ser utilizada para fins de pontuação no Programa Universidade para Todos (ProUni).

Com relação aos objetivos, até 2009 estes estavam voltados ao propósito de: (i) avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, a fim de aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania; (ii) servir de instrumento para o estudante efetivar a sua autoavaliação tendo em vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos. Na Portaria MEC nº 438/1998, ainda é citado que o governo utiliza o Enem para estruturar a avaliação da educação básica, servindo de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho e aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 1998).

Na Portaria MEC nº 109/2009, que institui o Novo-Enem, os objetivos permaneceram inalterados, havendo apenas a reelaboração do texto. O maior diferencial entre o antigo e Novo-Enem está na possibilidade de o estudante participar dos processos de acesso a programas governamentais e por promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2009b).

Em relação às características da prova, na Portaria MEC nº 438/1998 constava que ela seria única, contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas, de múltipla escolha, aplicada em apenas um dia, com uma única proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinavam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica. O exame constituía-se de 04 (quatro) provas, versando sobre as várias áreas de conhecimento nas quais se organizavam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e uma proposta para redação (BRASIL, 1998b).

A partir da Portaria nº 109/2009, o Exame passou a contar com 180 questões de múltipla escolha e uma redação. Para evitar fraude, a prova passou a ser editada em 4

(quatro) versões identificadas por cores (amarela, branca, rosa e azul). A ordem das questões e as alternativas são diferentes, mas as questões são as mesmas, independente da cor (BRASIL, 2009c).

Outra importante alteração efetuada a partir de 2009 diz respeito à organização das questões que retratam o currículo escolar. Por avaliar competências e não informações, a prova não é dividida em matérias. Também não é indicada a competência a ser avaliada em cada questão. As questões são colocadas em uma sequência sem qualquer tipo de agrupamento. Segundo destacado nos documentos analisados, a nova organização curricular segue uma tendência internacional de valorização de uma formação geral, centrada em conhecimentos e conteúdos das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de competências e habilidades para operacionalizá-las na solução de problemas (BRASIL, 2009c).

Com essas mudanças, o Exame passou a distinguir-se dos vestibulares tradicionais dada sua abordagem transdisciplinar. O conceito de transdisciplinaridade foi formulado partindo da ideia de que cada disciplina não é independente uma da outra, mas precisa de outras matérias para ser compreendida de maneira geral (BRASIL, 2009b).

O discurso do governo é o de que o Enem, ao mesmo tempo em que serve de autoavaliação a milhares de estudantes, fornece medidas qualitativas do Ensino Médio no país. Desse modo, a sua aplicação possibilitaria dimensionar e localizar as falhas no processo ensino-aprendizagem, servindo de instrumento para a produção de políticas públicas educacionais voltadas à melhoria da educação no final desta etapa da educação básica (BRASIL, 2002).

Não obstante, persistem questões de duvidosa orientação as quais suscitam análises variadas por parte de estudiosos e pesquisadores, como a realizada por Locco (2005) e Maggio (2006).

Em sua tese, Locco (2006) destaca que o Enem apoia-se em farto material de divulgação e conquistou um espaço na mídia fazendo com que o governo, no espaço de 1997-2001, se beneficiasse deste *marketing* político. De 2001 a 2004 o resultado deste *marketing* fez com que as inscrições batessem *Record*, isso devido à oferta de isenção de taxa de inscrição a alunos de escolas públicas e alunos carentes, além de premiação e distribuição de bolsas integrais ou parciais (LOCCO, 2005).

Outra observação da autora é que o Enem institui a certificação a partir do modelo de competências e habilidades, muito bem aceito pelos cursos profissionalizantes, mas muito questionado no Ensino Médio regular. Segundo destaca, trata-se que um modelo inadequado porque “extrapola o âmbito escolar” (LOCCO, 2005, p. 112). “Havia uma esperança de que o Enem pelo seu tipo de prova valorizasse o processo de aprendizagem [...], e com isto, beneficiasse os alunos concluintes e egressos das escolas públicas” (p. 84).

Na esteira de Locco, seguem as reflexões de Maggio (2006). A pesquisadora avalia as percepções de professores e alunos com relação ao Enem e as propostas curriculares do Ensino Médio. Sua questão de estudo reside em “saber se os indicadores do Enem chegam ao conhecimento dos professores e em que medida influenciam a prática pedagógica na direção de um ensino de qualidade”. (MAGGIO, 2006, p. 18)

Segundo destaca, o Enem enfrenta obstáculos como o mau preparo dos professores, o desinteresse dos alunos e a falta de estrutura na escola. Todos almejam um ensino de qualidade, mas o discurso oficial apresenta uma concepção produtivista que, algumas vezes, é reproduzida pelos professores “o que comprova que o discurso é socialmente construído e que, intrinsecamente, somos contaminados pelas expressões de grupos sociais dominantes” (MAGGIO, 2006, p. 91).

Sendo assim, tem-se que o Exame promove a seleção e a competição para o mercado. Professores e pais nem sempre têm conhecimentos de tais resultados, a não ser que os próprios participantes procurem saber dos resultados no site do MEC/INEP. O desinteresse tanto da escola, por não tomar conhecimento dos resultados, quanto do MEC/INEP, em estimular as escolas a tomar ciência deles, demonstra a fragilidade dessa avaliação (MAGGIO, 2006).

Para a pesquisadora, o Enem é um “instrumento de controle do conhecimento, modelo de estado defendido pelo neoliberalismo, caracterizado como excludente, na medida em que também responsabiliza o indivíduo pela sua própria formação”. Este controle, “reduz a autonomia dos professores e aumenta o poder de coerção para que sejam implantadas as novas propostas curriculares” (MAGGIO, 2006, p. 94).

De fato, o ciclo de reformas iniciado no Brasil na década de 1990 fez surgir um novo modo de regulação nas políticas educativas, amparado na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. A centralização fica ao encargo do governo, através de leis, decretos e portarias que

regulamentarizam as normatizações, e a descentralização recai sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino regionais encarregados de executar as ações previstas nas leis (OLIVEIRA, 2005).

Em outra direção, consideramos que a responsabilidade pela qualidade do Ensino Médio não pode recair somente à escola. É necessário haver participação de todos, Estado e escola, de forma ampla e geral, onde cada um dos envolvidos desempenhe seu papel. Ao Estado, além de regulamentarizar, através de documentos, as ações dos professores e alunos, cabe promover o preparo necessário para que os mesmos reflitam sobre as ações propostas e saibam aplicar o que realmente convém para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Aos professores e alunos cabe, a nosso ver, não a aceitação de regras pré-estabelecidas, mas a discussão, o acompanhamento e a vigilância constantes tendo em vista avaliar os limites e as possibilidades no campo da prática, contribuindo, assim, para a produção de novas políticas.

#### 4. PERCEPÇÕES DE SUJEITOS ESCOLARES SOBRE O ENEM

Tendo em conta o interesse de captar as percepções de alunos do Ensino Médio sobre o Enem, realizamos um estudo por meio de entrevistas com docentes e estudantes de escolas de Ensino Médio localizadas no município de Concórdia, estado de Santa Catarina.

O critério de escolha e delimitação das escolas recaiu sobre as três que obtiveram melhor desempenho no Enem de 2009. Para a realização das entrevistas, foi selecionado um docente que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio de cada uma das escolas selecionadas. Os docentes são identificados no texto de PeA, PeB e PeC. A entrevista focou-se nos seguintes aspectos: a) opinião sobre o Enem; b) preparação dos alunos para o Exame; c) conteúdos da proposta curricular e suas relações com o que contempla a Matriz de Referência do Enem; d) mudanças operadas na prática pedagógica.

No caso dos discentes, foram selecionados três de cada uma das escolas, totalizando nove entrevistados. As entrevistas com os jovens estudantes ocorreram em dois momentos distintos: (i) o primeiro, na fase anterior à realização do Exame, a fim de levantar suas expectativas, interesses e anseios com a prova; (ii) o segundo, na fase posterior à realização do Exame, com vistas a captar elementos específicos da realização, especialmente os



relacionados aos aspectos do processo ensino-aprendizagem vivenciado no Ensino Médio e de suas relações com o conteúdo do Exame realizado.

Os docentes apontaram visões divergentes sobre o Exame. PeA ressaltou o caráter classificatório que o Exame assume com a adoção dos resultados como forma de ingresso ao Ensino Superior. Conforme destaca, o Exame, a princípio, era para ser uma avaliação com intenção de diagnóstico de “desempenho do nível de aprendizagem, habilidades e competências dos estudantes, mas infelizmente virou uma espécie de vestibular que continua privilegiando uma minoria.” (PeA)

Empiricamente, esse docente refere-se àquele aluno de escola particular que tem incentivo tanto dos pais quanto da escola que estuda para se sair bem no Enem. As escolas particulares têm um incentivo muito significativo para o Exame, por conta do *marketing* veiculado a partir dos resultados logrados por seus estudantes. Entretanto, as escolas públicas não têm esse mesmo incentivo.

Para PeA, o Enem se caracteriza como uma “espécie de vestibular que continua privilegiando uma minoria”. Para esse docente, o Exame pode ser entendido como se os estudantes continuassem a ser preparados para enfrentar um vestibular, mesmo que no discurso se diga que o Enem tem outra perspectiva de avaliação.

PeB demonstra posicionamento contrário, visto considerar o Enem uma proposta inovadora por possibilitar substituir o vestibular, integrando escolas secundárias às universidades. Por sua vez, PeC destaca que o Enem necessita de adequação e preparação das instituições de ensino. Faz também uma crítica ao fato de instituições e profissionais estarem desapontados com essa nova realidade.

Os posicionamentos dos entrevistados evidenciam que a proposta ainda não foi totalmente assimilada por aqueles que têm a responsabilidade de promover as mudanças no âmbito do currículo praticado nas escolas. O MEC define as regras e repassa para os estados e municípios através de seus órgãos oficiais para que as escolas promovam as mudanças necessárias. Sem uma orientação mais precisa dos objetivos dessa política, os docentes ficam limitados em suas condições de análise e posicionamento. Como consequência, a tendência é que as escolas ignorem as reformas professadas ou, quando as promovem, interpretem-nas com base nas condições históricas de seu contexto, dificultando reais mudanças no contexto da prática.

No que se refere ao preparo dos estudantes para as provas do Enem, PeA considera que estes “não estão preparados” e argumenta que existem duas razões: dedicação e descomprometimento dos estudantes.

PeB considera o Enem um estímulo a mais para o aluno, pois na sua opinião o Exame permite desenvolver “habilidades e competências com as quais possam assimilar informações e utilizá-las no contexto adequado”. PeC considera seu aluno preparado para o Enem na disciplina que ele ministra (Língua Portuguesa) porque afirma ser conhecedor da realidade do Enem. Salienta que ministra aulas em cursinho, também, e precisou adequar os conteúdos aos da prova. Destaca que “o Ensino Médio está para uma realidade e o Enem para outra.”

Apenas um dos entrevistados admitiu que os conteúdos trabalhados estão em conformidade ao que o Exame preconiza como conhecimentos necessários. No entanto, considerou a adequação motivada por sua prática e não, propriamente, decorrente de uma orientação da escola ou da proposta curricular. “Considero que os conteúdos trabalhados estão de conformidade com o Enem, pelo menos eu procuro desenvolver nas minhas aulas de português e literatura” (PeB).

Já PeA e PeC atribuem incongruência entre os conhecimentos e habilidades requeridos na Matriz de Referência do Enem e o que preconiza a proposta curricular da escola na qual atuam. A falta de congruência é atribuída tanto ao livro didático como ao despreparo docente e às condições da escola.

A entrevista com os discentes, designados por A1eA (Aluno 1 da Escola A); A2eA (aluno 2 da Escola A) e A3eA (aluno 3 da Escola A); A1eB(aluno 1 da Escola B), A2eB(Aluno 2 da Escola B) e A3eB(Aluno 3 da Escola B); A1eC(Aluno 1 da Escola C, A2eC(Aluno 2 da Escola C, A3eC(Aluno 3 da Escola C), teve como foco: a) motivações para a realização do Exame; b) preparo para a prova (antes); c) grau de dificuldade sentido na prova (depois).

As motivações que levaram os jovens entrevistados a inscrever-se no Enem foi por terem vislumbrado, por meio do Exame, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior sem precisar passar pelo famigerado e temido vestibular.

Em relação às expectativas, estes declararam esperar poder testar seus conhecimentos ou conseguir uma nota que os permitisse ingressar no curso desejado. Para A3eA, “O Enem vale muito a pena para aqueles que não podem pagar uma universidade”.

Os entrevistados revelaram não haver, por parte das escolas, um trabalho voltado especificamente para o Enem. Alguns afirmaram ter participado de cursinho preparatório disponibilizado por instituições que preparam alunos para o vestibular. Vemos assim que o Enem torna-se, a exemplo do vestibular, uma forma alternativa de algumas instituições obter lucro à custa do despreparo das escolas de Ensino Médio.

O sentimento de despreparo para o Enem pode ser um reflexo do hiato do Ensino Médio em relação à orientação curricular e ao ingresso do estudante no Ensino Superior. Na entrevista realizada após o exame, um dos entrevistados julgou que as questões propostas no Exame estavam em um grau médio de dificuldade e os outros consideraram a prova muito extensa, principalmente, nas questões de Língua Portuguesa.

Para os estudantes, as ‘dicas’ (termo utilizado por um dos entrevistados) que os professores dão durante as aulas são úteis no momento da prova. Entretanto, somente dicas não seriam suficientes. Talvez por isso alguns estudantes foram em busca de uma preparação por conta própria, através de leituras em materiais extraclasse como revistas, jornais, provas de Enem de outros anos. Outros buscaram cursinhos preparatórios.

Sobre esse aspecto, Locco (2005) adverte em seu estudo que o modelo do Enem extrapola o âmbito escolar. O modelo de provas por competências e habilidades não foi bem entendido pelos docentes em escolas públicas e, portanto, os discentes não estão sendo preparados nesta dinâmica curricular. Isto porque a escola vem de um contexto no qual se ignora o discurso das competências. Coloca-se contrária a ele, mesmo não o compreendendo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Enem tornou-se um importante mecanismo de regulação e controle de qualidade do Ensino Médio, principalmente nas escolas públicas. Entretanto, o que o estudo indica é que o Estado não está conseguindo promover mudanças significativas nas condições de melhoria educacional pela via das avaliações de largo espectro. As vozes dos entrevistados neste estudo confirmam sua pouca efetividade enquanto instrumento de monitoramento da qualidade educacional.

Consideramos que a responsabilidade pela qualidade educacional não pode recair somente à escola. É necessária participação de todos, Estado e escola, de forma ampla e geral, onde cada um dos envolvidos assuma com responsabilidade o seu compromisso. Ao Estado, além de regulamentar as políticas educacionais, cabe promover espaços adequados para que os docentes possam refletir sobre as ações propostas e adequá-las à realidade sem desconsiderar os avanços por que a humanidade passa.

Aos professores impõe-se como necessária não a mera aceitação a regras pré-estabelecidas, mas a discussão, o acompanhamento e a vigilância constantes tendo em vista avaliar os limites e as possibilidades no campo da prática, contribuindo, assim, para a produção de novas políticas. É preciso que os professores busquem motivações, seja através de atividades inspiradoras que despertem o interesse do aluno ou através de um esforço maior frente ao conhecimento a ser ensinado.

As questões do Ensino Médio e suas relações com as avaliações estandardizadas precisam ser constantemente (re)avaliadas por meio de estudos e questões que permitam fazer com que as políticas educacionais para essa etapa de escolarização avancem de maneira efetiva e inequívoca rumo à melhoria da qualidade no Ensino Médio brasileiro.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Documento Básico do ENEM**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Textos Teóricos metodológicos – ENEM**. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ensino Médio**. Portaria nº 109/2009. 2009c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 05 jul de 2010.

CARO, F. G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1982.

LOCCO, L. de A. **Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a escola de Ensino Médio**. Tese de doutorado - PUC-SP. 2005. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1041](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1041)>. Acesso em 20 jul. 2011.

MAGGIO, I. P. **As Políticas Públicas de Avaliação: Enem. Expectativas e Ações dos Professores**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp007873.pdf>. Acesso em 15 abr. 2010.

OLIVEIRA, D. A. A Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26 nº 92, out. 2005.

WORTHEN, B. **Look at the mosaic of educational evaluation and accountability**. Northwest Regional Educational Laboratory. Research, Evaluation Development Paper Series, n.º 3, 1974. Disponível em: <<http://www.politicassuece.com/v6/admin/publicacao/alessio.pdf>>. Acesso em: 28 Jun. 2011.