

Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal*

Public education politics an analysis of ENEM: national high school examination in Federal District

Cristiana Leão Quinalia¹
Marco Aurélio Sloniak²
Moacir das Dores³
Sandra Cristina Caldeira de Lira⁴

Resumo

A educação é uma base de desenvolvimento da sociedade brasileira; e como um direito fundamental merece a atenção de todas as esferas governamentais com políticas públicas que permitam o acesso igualitário nos diversos níveis educacionais. Uma dessas políticas públicas de educação é o Enem, que, atualmente, serve como parâmetro de acesso às universidades públicas e privadas do Brasil. O presente artigo tem como finalidade explorar a definição de política pública, a formação do Enem como política pública, suas mudanças e cenários desde sua concepção, focando os resultados dos exames aplicados em 2009 e 2010 no Distrito Federal, onde o cenário educacional é seletivo e de alto custo, comparando os resultados entre o sistema público e privado de educação.

Palavras-chave: Política pública. Educação. Enem. Distrito Federal.

Abstract

Education is the basis of development of Brazilian society as a fundamental right and deserves the attention of all levels of government with policies that allow equal access to various educational levels. One such policy is the public education Enem who currently serves as a parameter for access to public and private universities in Brazil. This article aims to explore the definition of public policy, training Enem as public policy, its changes and scenarios from design, focusing on the results of the tests applied in 2009 and 2010 in the Federal District where the educational landscape is selective and high cost, comparing the results between the public and private education.

Keywords: Public policy. Education. Enem. Federal District.

* Artigo recebido em março de 2013.

Aceito para publicação em abril de 2013.

¹ Especialista em Regulação de Serviços Públicos de Telecomunicação da Anatel; Master em Direito Empresarial pelo Centro Internacional de Formación Financiera – CIFF – Universidad de Alcalá – Espanha e mestranda em Direito e Políticas Públicas pelo UniCEUB. cris_leao@yahoo.com.

² Policial civil no DF, especialista em Segurança Pública pela PUC-RS e Gestão de Pessoas pela UFRJ, mestrando em Direito e Políticas Públicas pelo UniCEUB. matungo@terra.com.br.

³ Auditor da Receita Federal (aposentado) e professor da Secretaria de Educação do DF, especialista em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas e mestrando em Direito e Políticas Públicas pelo UniCEUB. moacir_dores@yahoo.com.br.

⁴ Juíza de Direito do TJDF, especialista em Direito pelo UniCEUB e pela Fundação Escola do MPDF, mestranda em Direito e Políticas Públicas pelo UniCEUB. sandra.lira@tjdf.gov.br

1 Introdução

A expressão política pública tem sido utilizada com significados distintos, podendo indicar um campo de atividade, um propósito político bem concreto, um programa de ação ou os resultados obtidos por um programa.

Nessa busca por um conceito mais preciso, a literatura norte-americana estabeleceu três diferentes termos para designar suas dimensões: polity (a estrutura institucional do sistema político-administrativo; o sistema jurídico; a máquina administrativa; estrutura e funcionamento do Legislativo, Executivo e Judiciário, o aparato burocrático); politics (os processos que compõem a dinâmica política e a competição pelo poder e pelos recursos do Estado, marcadas pela cooperação e pelos conflitos entre forças políticas e sociais, dependendo dos assuntos e dos interesses em jogo); policy (os conteúdos concretos das políticas públicas; constitui o Estado em ação, o resultado da política institucional e processual; materializam-se em diretrizes, em programas, em projetos e em atividades que visam resolver problemas e demandas da sociedade).

A dinâmica do processo em que as políticas públicas se realizam, associadas à estrutura política, social ou econômica de um país e condicionadas a uma época determinada, permite constatar fortes relações entre esses três conceitos.

A própria Administração Pública, por vezes, apresenta sua conceituação. Nesse sentido, uma formulação ilustrativa, indicando o que a política pública deve ser, consta de documento do Ministério da Saúde,⁵ que define:

Políticas públicas configuram decisões de caráter geral que apontam rumos e linhas estratégicas de atuação governamental, reduzindo os efeitos da descontinuidade administrativa e potencializando os recursos disponíveis ao tornarem públicas, expressas e acessíveis à população e aos formadores de opinião as intenções do governo no planejamento de programas, projetos e atividades.

Merece destaque nessa concepção normativa de política pública como programa de ação governamental, por exemplo, a ideia de que as políticas orientam a ação estatal, diminuindo os efeitos deletérios da descontinui-

dade administrativa. Maria Paula Dallari Bucci⁶ também incursiona por esse campo, na busca de um conceito de políticas públicas, formulando proposição relacionada ao Direito, qual seja:

Política pública é programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à consecução e o intervalo de tempo em que se separa o atingimento dos resultados.

Com o objetivo de individualizar unidades de ação administrativas relacionadas a resultados que se pretende atingir, a autora faz uso do termo “programa”. Nesse sentido, afirma que o núcleo do programa administrativo – a dimensão material da política pública – encerra objetivos concretos da política: o aspecto interno (elementos operacionais – os instrumentos e os elementos de avaliação), bem assim, o aspecto externo (os elementos instrumentais e procedimentais, os arranjos político-administrativos, os meios financeiros e outros recursos).

Para fins deste trabalho, utilizaremos por base essa definição. Todavia, cabe a ressalva de que, por envolver diferentes núcleos de saber, o tema “políticas públicas” tem merecido outras definições que podem ser construídas e condicionadas pelo viés que se pretende realçar. Embora distintas, elas convergem para algumas características comuns: a existência de uma teia de decisões e ações que alocam recursos; a constituição de uma instância de tomada de decisões futuras; um processo que compreende o desenvolvimento de ações no tempo.

Os especialistas apontam que o corpo social é fundamental para legitimar, a partir de valores e de crenças pactuados, o implemento das políticas públicas, de modo a conferir forte adesão ao elemento normativo imposto.

⁵ Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Brasília: 2006. p. 09.

⁶ BUCCI, M. P. Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas públicas: reflexões para um conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 39.

As ações governamentais podem exercer uma função paradigmática de forma análoga ao conceito desenvolvido por Thomas Kuhn para as ciências, em seus ciclos de desenvolvimento.

Um paradigma, segundo Kuhn,⁷ é o conjunto de elementos culturais, conhecimentos e códigos teóricos, técnicos ou metodológicos compartilhados, que estabelece uma razão aos membros de uma comunidade científica.

Entende-se que pode ocorrer a identificação de paradigmas, sem que, contudo, haja acordo completo quanto à sua interpretação ou racionalização. Assim sendo, paradigmas importam em: (i) oferecer modelos e regras para o exercício da ciência, apesar de as regras não se expressarem de forma unânime e, tampouco, sintetizarem o paradigma; (ii) não problematizar os princípios básicos, ainda que estes não sejam necessariamente consenso; (iii) um conjunto de compromissos (de dimensões metafísicas e metodológicas) que demonstram a forma de um determinado grupo compreender e apresentar os seus problemas como um quebra-cabeça, cuja solução é assegurada pelo próprio paradigma; e (iv) determinar problemas legítimos e falsos.

A vigência de um paradigma forma a crença nesse saber que, sendo seguido como verdadeiro, produzirá resistências às mudanças naquele campo específico. Ocorre que, no desenvolvimento da atividade de solucionar um quebra-cabeça, os cientistas podem se deparar com certas anomalias, é dizer, o reconhecimento de que certos aspectos da natureza violaram as expectativas, regras do paradigma.

É que, com o tempo, é natural que se acumulem enigmas insolúveis frente ao paradigma adotado, levando membros de uma dita comunidade científica, ao descobrir essas contradições internas, concluir que o modelo em que se baseia essa ciência não é mais adequado. O paradigma vigente deixou de funcionar adequadamente.

Essa ciência, então, entra em crise, assemelhando-se às escolas competidoras do período pré-paradigmático. Nesse contexto, torna-se concebível a adoção de um novo paradigma, capaz de solucionar, ao menos, os mais importantes dos seus enigmas.

Assim, conforme Kuhn,⁸ uma ciência evolui por etapas que ora são de evolução normal, atualizações de paradigmas, ora de rupturas revolucionárias, as quais são as que mais contribuem para o progresso da ciência com o estabelecimento de novo paradigma. Nesse sentido, o autor acredita que os grandes progressos de uma ciência só acontecem quando os seus próprios paradigmas são desafiados e substituídos por novos, sendo esse um sinal de amadurecimento da própria ciência. É dizer, Kuhn propõe uma alternativa ao progresso cumulativo.

Essa visão paradigmática aliada aos contornos de políticas públicas é a perspectiva que conduz o presente trabalho, visando identificar, no campo da educação, a função do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sob a ótica do paradigma de Kuhn, identificando suas características e analisando sua estruturação como uma política pública integrante do conjunto de políticas públicas de educação.

Pretende-se, pois, focando a educação básica e a sua importância para a sociedade, estudar a concepção do Enem, definir seu paradigma inicial, quando de sua criação; relatar momento de crise; e levantar o debate sobre a existência ou não de um novo paradigma, a partir da reformulação desse exame em 2009. Igualmente, discute-se e se avalia especificamente o contexto dos resultados apresentados no Distrito Federal, cotejando o sistema público de ensino e o privado.

2 A educação na sociedade do conhecimento

Um mundo em mudanças, caminhando para formas complexas de organização, pressupõe uma nova abordagem da educação em que são necessárias novas metodologias, uma nova relação entre os diversos intervenientes e atores do processo e um novo conceito de escola, indissociável das tecnologias mais recentes. A manutenção e o desenvolvimento de altos padrões de qualidade de vida e de desenvolvimento implicam uma contínua atualização de saberes, em um conjunto social em que um dos maiores valores é uma sociedade do conhecimento acessível a todos.

⁷ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998. p.13.

⁸ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 77.

Nesse contexto, uma escola que pretenda ser de sucesso tem que estar vocacionada para uma aprendizagem eficaz, que conduza o aluno à aquisição e ao aprimoramento de competências – entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes – que o ajudem a melhor compreender o mundo que o rodeia, a inserir-se como cidadão no contexto social do qual participa, a dar continuidade a seus estudos mediante ingresso na universidade e a conquistar um lugar no disputado mercado de trabalho dos dias atuais. Uma escola assim concebida deve conduzir o aluno a identificar e a desenvolver os seus talentos para ele se fazer necessário e dar a sua contribuição individual à sociedade.

Evidentemente, longe se vão os tempos em que os estudos terminavam na universidade. Os dias atuais exigem do cidadão contínuo aperfeiçoamento e aquisição de novas competências, o que faz da educação uma realidade permanente ao longo da vida. Mesmo aqueles que não ingressam na universidade, por escolherem outros caminhos da educação, precisam continuar aprendendo, visto que ninguém mais estuda para exercer apenas um só ofício ao longo da vida profissional.

Essas expectativas e exigências fazem com que o paradigma escola converta-se em uma contínua construção de saberes, modificando a posição do professor, a do aluno e a do próprio Estado.

No que se refere ao Estado, deve ser lembrado o seu papel perante a sociedade: uma vez que a educação está consagrada no Capítulo III, Seção I, do texto constitucional como um direito fundamental social, configurando, segundo o art. 205, um direito de todos e um dever do Estado e da família, ao Poder Público incumbe a condição de seu patrocinador.

Nesse sentido, conforme o art. 211, parágrafos 2º e 3º da Carta Magna, a tarefa está atribuída aos Entes Federados, na forma seguinte: à União, compete atuar em relação ao ensino superior; aos Estados, em relação ao ensino fundamental e médio; aos Municípios, em relação ao ensino infantil e fundamental; ao Distrito Federal, que desempenha simultaneamente as funções de Estado e Município, em relação ao ensino infantil, fundamental e médio.

Alunos, pais e sociedade veem a escola como algo que, sobretudo, abre as portas para o mercado de trabalho. Ela está inserida em uma comunidade, em uma so-

cidade, em um país, em um mundo cada vez mais conectado e globalizado.

Nos anos 60, o filósofo e educador austríaco Ivan Illich, ao criticar as instituições da sociedade, reservou para a escola o diagnóstico de uma entidade que limitaria a liberdade de pensamento e a capacidade criadora das pessoas. Funcionaria como uma ferramenta de manutenção de uma sociedade hierarquizada e desigual, que precisa ser transformada.

A solução, segundo Illich,⁹ estaria em uma sociedade sem escola, vez que o conhecimento não deve ser monopolizado por uma única instituição. Ao contrário, deve ser compartilhado por todos, de forma democrática e livre. Afinal, segundo ele, não é um diploma ou certificado que capacita o profissional, mas o seu interesse e o conhecimento adquirido, conhecimento esse trocado com a família, com a comunidade e com os profissionais de excelência, formando redes de aprendizagem. Ou seja, não é só na escola que a pessoa aprende. A escola não é a única fonte do saber. E é nesse sentido que ele propõe o que chama de descolarização.

Embora muito contestadas em sua época, as ideias presentes em sua obra mais importante, *Sociedade sem escolas*, tornaram-se realidades no século XXI: a televisão e a internet são novas fontes de informação acessíveis e abertas, permitindo o acesso mais democrático ao conhecimento, tornando mais fácil buscar informações por conta própria e fortalecendo a denominada escola paralela, caracterizada por aquilo que os alunos aprendem em sua vivência.

Esse novo cenário torna os caminhos do aprender mais intrigantes. A partir deles, talvez seja possível chegar a uma educação menos escolar.

Mas, uma distância que pode ser maior ou menor sempre separa o mundo ideal do mundo real. E isso se repete em termos de escola, o que suscita muitos questionamentos como, por exemplo: para que servem as nossas escolas? Para que servem os serviços que elas estão oferecendo? Para que serve a aprendizagem que o aluno nela está construindo? A escola de hoje continua sendo a velha escola do passado, criticada por Illich, ou se transformou, adaptando-se à modernidade? Qual a utilidade dos seus

⁹ ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*, São Paulo: Vozes, 1982. p. 17.

ensinamentos? O que deve o Poder Público fazer para torná-la mais consentânea?

São as respostas a essas perguntas que podem orientar as ações governamentais em termos de políticas públicas para a educação.

É nesse contexto que se insere o Enem: uma política pública capaz de fornecer aos técnicos do governo subsídios para correções de rota, elaboração de novas matrizes, aproveitamento ou expansão da educação paralela, enfim, aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

3 Evolução normativa do ENEM

As Leis nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN) e nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – PNE) traduzem atualmente o reducto normativo do Enem. Efetivamente, por esse prisma normativo, há como se concluir que a complexidade do processo educacional no País, demandou a referida regulação como forma de garantia da ação governamental, tornando-se hoje política pública institucionalizada. No particular, dada a relevância dos objetivos almejados pelo Governo – de desenvolvimento do País –, a base normativa foi o meio apreçoado para a sua evolução.

Sucedeu que a ação do governo acerca de uma ação administrativa voltada ao objetivo almejado, qual seja, a educação como desenvolvimento do País, veio justificada no Plano Nacional de Educação – a Lei nº 10.172/2001, nos seguintes termos, *litteris*:

A instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras ideias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional.¹⁰

Em verdade, também a LDBN deixou resvalar em seu texto – precisamente no artigo 1º, § 2º – os valores tomados como base para a profícua educação. Eles foram sedimentados no trabalho e na prática, pelo que a educação por aquela institucionalizada deveria abranger um processo formativo que englobava a vida familiar, a convivência humana, o trabalho, as instituições de ensino e a pesquisa, além dos movimentos sociais e suas organizações.

No entanto, convém não olvidar que esse contexto atual de efetivação diretiva teve logradouro rico em épocas pretéritas, em que já se descortinava a relevância de uma meta quantitativa e qualitativa que atendessem ao primado da educação. Consta que foi em 1932, que um grupo de elite de educadores brasileiros lançou um manifesto à importância da educação – outrora batizado de *Manifesto dos Pioneiros da Educação*.

Partiram do pressuposto de que a reconstrução educacional se fazia premente, conquanto necessário, de grande alcance e vastas proporções, na medida da lamentável realidade ali já externada acerca da analfabetização de larga escala. Portanto, para um País de gigantesca proporção e igualmente gigantesca desproporção educacional, somente de um plano diretivo e com sentido unitário e bases científicas poderia surtir efeito voltado a uma sociedade mais justa e igualitária.

A manifestação repercutiu seguramente, tanto que a campanha resultou na inclusão do tema na Carta Magna de 1934, em que se preceituou ser da competência da União o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação, que abrangesse o ensino em todos os graus e ramos, fosse comum ou especializado, coordenando-o e fiscalizando a execução.

O referencial institucionalizou-se, criou premissa básica governamental, tanto que não deixou de integrar as Constituições que se lhe seguiram, com exceção da Carta Magna de 1937, vindo a se operacionalizar com o Plano Nacional de Educação surgido em 1962, quando já em vigência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 1961.

O citado plano diretivo, de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, não foi proposto como projeto de lei, em situação que mais se avizinhou da realidade de se tratar apenas de uma ação governamental até então, sendo que contou com a aprovação do Conselho Federal de Educação, tendo sofrido revisão em 1965, quando

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

foram introduzidas normas que descentralizaram as diretrizes para diferentes âmbitos. Seguiu-se nova revisão em 1966, outrora denominada de Plano Complementar de Educação, quando se dispôs acerca da distribuição de recursos federais para a implantação de atendimento a analfabetos e a redutos de trabalho.

Nos idos de 1967, ressurgiu a ideia de um projeto de lei proposto pelo Ministério da Educação e Cultura, a qual foi discutida em fóruns nacionais de planejamento, sendo que a oficialização da construção do plano somente adveio em 1988, tendo sido contemplado no artigo 214 da Constituição Federal, tanto que, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394, que estabeleceu a competência da União conjuntamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios, preceituando a obrigatoriedade de encaminhamento pela União, de um Plano ao Congresso Nacional, com as diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, tudo de modo a guardar a sintonia necessária com a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

Conforme Godoy,¹¹ o Plano Nacional de Educação veio a lume em forma normativa com a aprovação do Projeto de Lei nº 4.155, de 1998, pautado – tal qual consta na exposição de motivos nas normas que o prececeram –, na Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), criado em 2007.

Há que se considerar que na conjuntura até aqui analisada, de grande relevância foi para a construção da estrutura educacional a comunhão das ideias e de debates nacionais e mundiais sobre as formas do desenvolvimento educacional, a exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o Congresso Nacional de Educação (Coned), as conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e desenvolvimento Econômico (OECD) e Banco Mundial, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais

de Educação (Undime). É nítida a influência dos fóruns de debates e dos documentos que sintetizaram a racionalidade de um plano diretivo para se sistematizar a política pública premente ao desenvolvimento de uma qualidade de ensino almejada, tomado a partir da dimensão e dos problemas sociais, culturais e políticos brasileiros.

Portanto, essa percepção da realidade brasileira trouxe a necessidade de se decompor o processo formativo da base educacional, em fato que exigiu a concentração e o intermédio de mediadores para sua operacionalização, formadores, em última instância, da base cognitiva da política pública assim institucionalizada.

A diretiva para a execução da política pública de desenvolvimento educacional se pautou em objetivos concretos de melhoria da qualidade de ensino e universalização do nível de escolaridade da população, sem descuidar da modernização pela democracia da gestão de ensino, pela participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, além da integração com a comunidade escolar e com os respectivos conselhos.

A máxima da constante e progressiva atualização fincada na realidade social particular de cada dimensão territorial não passou despercebida, certo que a dependência dos recursos financeiros limitados vincula, beneficiando ou prejudicando, a consecução dos objetivos traçados.

Nada obstante, a concepção principiológica da estrutura educacional que serve de base ao Enem está fundada na garantia de ensino fundamental obrigatório de 8 anos a todas as crianças de 7 a 14 anos – o que demonstra a necessidade de esforço para se assegurar o ingresso nas instituições de ensino, inclusive para as crianças de camadas sociais mais necessitadas. No Distrito Federal, por exemplo, a agilidade do processo de matrícula foi viabilizada atualmente por meio telefônico – ramal 156 –, em nítida tentativa do menor sacrifício pelo maior benefício social possível.

Cumulativamente a esta, consta a garantia de acesso ao ensino a todos os que a ele não tiveram na idade própria, ou sem conclusão, visando-se à erradicação do analfabetismo e à formação consciente do cidadão. Consta, inclusive, a proposta de unificação do ensino, com redução do tempo para a conclusão do grau necessário, o que está sendo efetivado pelo EJA – Ensino de Jovens

¹¹ GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. *Direito e reforma educacional em Roberto Mangabeira Unger*. Porto Alegre: S. A. Fabris. 2011. p. 84.

e Adultos –, disponibilizado nas redes de ensino público para jovens e adultos nas condições declinadas.

Também essa proposta e alternativa é expressão do objetivo de ampliação do atendimento educacional, na premente tentativa de se garantir a oportunidade e a formação que corresponda aos objetivos e às necessidades de cada faixa etária, de acordo com as demandas do mercado.

Integra essa prioridade a garantia de educação profissional complementar à básica – pois que o processo educacional foi vinculado ao trabalho, visando o descortinar das aptidões para a vida produtiva do cidadão. As entidades paraestatais – SESI (DL 9.403/46), SENAI (Decreto nº 494/62) e SENAC (DL nº 8.621/46) –, que detêm natureza de direito privado, mas que atuam em cooperação com o Estado no desenvolvimento de atividades de manifesto interesse público, provendo serviços sociais autônomos, buscam a efetivação do postulado. Tanto é verdade que efetivam programas sociais para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, a exemplo do programa atual – Programa Jovem Aprendiz –, em que se visa motivar o estudante ao primeiro emprego.

Não há como não se mencionar a particular atenção despendida à valorização do profissional da educação como princípio e objetivo insculpido pelo plano. Contudo, essa é seara que demanda maior adequação das condições salariais, de estrutura das instituições de ensino e escalonamentos de horários que lhes possibilitem melhor preparação das aulas e do conteúdo pedagógico.

De maior pertinência ao tema aqui proposto, vem o objetivo de se desenvolverem os sistemas de informação e a avaliação da qualidade de ensino, em todos os níveis, especialmente, a partir de meados dos anos 1990, com a introdução do Estado Gestor. É dizer, os exames não são apenas realizados com a finalidade de seleção e/ou aprovação.

A divulgação dos dados para fomentar a gestão do sistema de ensino (qualidade das escolas, formação de professores, práticas pedagógicas etc.) e indicadores sociais (níveis de renda, escolaridade dos pais e ocupação, dentre outros) e assim propiciar a sua melhoria nos dados não alcançados guarda estreita harmonia com a adoção do Enem, conquanto certo que se apregoou, de forma inicial (como a seguir descortinar-se-á), como instrumento de avaliação das competências e das habilidades básicas apreendidas durante o ensino médio para a inserção do

jovem brasileiro no mercado de trabalho e na prática ideal da cidadania.

4 O ENEM como política pública

O Enem foi criado a partir de princípios definidos na LDB/1996 e materializado na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo Ministro Paulo Renato Souza, com o intuito de minimizar questões supramencionadas no item 2., para alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Ele está inserido no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Concretamente, sua matriz foi concebida por uma equipe sob a coordenação da Professora Maria Inês Fini¹² e elaborada e consolidada pelo Grupo de Autores em janeiro e fevereiro de 1998. Em outros termos, pelas instituições MEC e INEP.

Os documentos publicados à época, tanto pelo INEP quanto pelo MEC, explicavam que objetivo do exame era ser um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas apreendidas durante o ensino médio para a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e da prática da cidadania, é dizer, integração profissional e político social. Considera-se, pois, esse o paradigma do Enem enquanto política pública.

Cabe a ressalva que não houve unanimidade em relacionar o Enem a uma avaliação. Para Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet,¹³ Telma Mildner e Alexsandro da Silva,¹⁴ por exemplo, o Enem constitui um processo de aferição ou verificação de resultados. Contudo, a posi-

¹² 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.

¹³ ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contrapontos* [online], Florianópolis, v. 7, n.1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

¹⁴ MILDNER, Telma; SILVA, Alexsandro da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura": relevante ou passível de refutação?. *Est. Aval. Educação*. [online], São Paulo, n. 25, p. 43-76, jan./jun. 2002.

ção governamental adotada considerou esse exame como uma avaliação.

A matriz referencial foi inicialmente estruturada para que se verificasse o domínio de competências e habilidades, estimulando o raciocínio, assim como, a capacidade de aprender por transferência promovida pela interdisciplinaridade e pela contextualização das experiências.

Para tanto, o desempenho do aluno era avaliado na prova objetiva e na redação, a partir de cinco competências consideradas básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas.

Os resultados do Enem desde o primeiro ano de sua existência são divulgados por meio de um boletim individual que se relaciona com um gráfico de colunas comparando a nota do aluno com a média nacional de todos os participantes.

A primeira prova do Enem ocorreu em 1998 e teve 157.221¹⁵ inscritos, sendo que todos pagaram taxa para realizar a prova. Vale a ressalva de que esse número tem crescido ao longo dos anos.

Um dos fatores que estimularam o aumento do número de inscritos foi a gratuidade de inscrição, a partir de 2001, para os estudantes do terceiro ano do ensino médio em rede pública, para os que concluíram o supletivo nos 12 meses anteriores à data da inscrição, e para os concluintes e egressos do ensino médio que se declararam carentes. Essa primeira adaptação do paradigma é fruto de uma avaliação da política pública em relação à realidade nacional e revela um esforço na democratização do acesso ao Exame que passou a ter **1.624.131** participantes contra **390.180** do ano anterior.

Outros fatores responsáveis pelo aumento gradativo dos inscritos foram a preocupação em sensibilizar a comunidade escolar, por meio do uso da mídia, por exemplo, e o aumento do número de locais de aplicação das provas. Cita-se ainda o crescente interesse das univer-

sidades em considerar o Exame como uma das possibilidades de ingresso na faculdade pretendida.

Em suma, o Enem nasceu como um exame de caráter voluntário e como uma ferramenta de apoio para processos de seleção profissional, assim como, para a continuidade da formação escolar, enquanto modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios ou ao ensino superior. Ou seja, após edições sucessivas, o programa passou a ostentar as feições de uma verdadeira política pública.

O aumento progressivo do número de participantes e a repercussão positiva dos resultados junto à sociedade permitiram que se fizesse novo uso dessa política pública, considerando que o Estado pode ter um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino (público e privado), podendo, pois desenhar panoramas compartilhados, inclusive por regiões do país.

4.1 Competências, habilidades e questionário socioeconômico

Como já mencionado, a intenção do Exame teve como fundamento básico verificar as competências e habilidades associadas aos conteúdos de ensino.

Por competência, segundo o documento básico do Enem, entendeu-se “[...] as 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”.

Já no que diz respeito às habilidades, o supra-mencionado documento afirmou que elas decorrem das competências adquiridas e que “[...] referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”, sendo vinte e uma habilidades enumeradas”.

O objetivo foi estimular o aluno a articular os conteúdos apreendidos durante seus anos de estudos para resolver questões de forma reflexiva. Nesse sentido, destaca-se como principal característica o fato de não ser necessário memorizar conteúdo para solucionar os problemas propostos.

Além disso, criou-se um questionário socioeconômico a ser respondido no momento da inscrição da prova, que pretendia conhecer melhor o perfil dos alunos. Para tanto, além de perguntas sobre aspectos socioeconômicos do aluno e de sua família, procurou-se conhecer opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos. A

¹⁵ Para número de inscritos de 1998 até 2008, ver o Relatório Pedagógico do Enem 2008, p. 45. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

partir desse documento, entendeu-se ser possível extrair dados sobre as escolas e os professores.

O resultado da prova objetiva e da redação (boletim de resultados) poderia ser cruzado com esse questionário podendo-se extrair informações que serviriam para o Estado prestar contas à sociedade e às agências financiadoras da situação do ensino médio no País.

Outrossim, como consequência do cruzamento dos dados, entendeu-se ser possível fazer análise das escolas frequentadas pelos alunos, suas opiniões sobre o aprendizado, a convivência escolar, inclusive sobre o trabalho do professor.

4.2 Atores e atuações

É indiscutível que com o passar dos anos o Enem tornou-se uma realidade nacional e, portanto, são inúmeras as ações que se pode observar a partir desse paradigma.

O primeiro ponto a se destacar é que a avaliação materializada no Enem foi pensada para o Governo Federal como um instrumento de formulação de políticas e discussão de financiamentos a partir dos resultados de desempenho dos examinados.

Assim, Zanchet¹⁶ explica que, se por um lado, a avaliação torna-se um eixo estruturante de políticas públicas educacionais, por outro, surgem as críticas de que ela seria forte mecanismo de controle social na configuração de uma concepção de Estado e ainda a correlação com a definição do Estado-avaliador defendida por Neave,¹⁷ o qual fomenta a eficácia e a competitividade como parâmetros para a melhoria da qualidade educacional.

Nesse diapasão, destaca-se o Boletim de Resultados da Escola, encaminhado pelo INEP às escolas que, dentre outros procedimentos, declararem que 90% dos seus alunos participaram do Enem naturalmente estimulou uma competição entre as escolas na busca por uma melhor classificação. Esse *ranking* evocou a disputa de mais recursos principalmente entre as escolas públicas.

Como consequência esperada, a pressão sobre os professores aumentou. É dizer, uma vez que o exame passou a medir o aluno a partir de uma lógica avaliativa distinta da tradicional, o docente foi impulsionado a modificar sua prática pedagógica.

A partir da filosofia do Exame, o papel do professor como mediador entre a informação e o processo de transformação dela em conhecimento passou a ser exaltado. Isso porque a ideia do Enem não é se preocupar em aferir as informações e quanto delas está acumulado, mas estimular o aluno para que, a partir delas, possa continuar aprendendo e desenvolvendo habilidades. Contudo, segundo alguns, o Enem foi uma forma de o Estado tentar interferir nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores do ensino médio.

Por outra parte, os alunos também passaram a demandar que os professores se atualizassem e direcionassem o curso para as questões propostas pela prova, como discutir temas atuais que poderiam ser cobrados no Exame.

Fato é que o estabelecimento de um currículo único no ensino médio passou a ser garantido pelo Enem e, dessa forma implementado com as devidas modificações no cotidiano do ensino médio que passa por grandes transformações analíticas a partir dessa reformulação.

4.3 Transição/crise do modelo original

O boletim de resultados do Enem é de fato necessário para o mercado de trabalho? Essa foi uma das questões levantas principalmente após a mudança do Governo Federal, ocorrida em 2003 com a criação do Prouni – Programa Universidade para Todos – em 2004, sendo institucionalizado por meio da Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao Programa.

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de

¹⁶ ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio: o ENEM: uma autoavaliação para quem? *Avaliação*, v. 8, n. 3, p. 248. 2003.

¹⁷ NEAVE, Guy, On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, Oxford, v. 23, n. 1/2, 1988.

seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e ao mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

O Prouni possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda o Fies – Fundo de Financiamento Estudantil –, que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa e que já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2011, a 919 mil estudantes, sendo 67% com bolsas integrais.

Desde 2007, o Prouni – e sua articulação com o FIES – é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e oferece a isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao Programa. A seleção dos candidatos beneficiados para esse Programa é realizada de acordo com as notas obtidas no Enem, e o objetivo dessa associação foi inclusão à qualidade e ao mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

De fato, isso estimulou o aumento de candidatos inscritos no Enem e de universidades que aderiram ao Exame como meio de ingresso a elas.

A partir da criação do Prouni, o eixo principal do Enem indicou ser: um meio de acesso ao ensino superior. Tal realidade não poderia ser ignorada e com esse novo contexto Prouni, o número de inscritos em 2006 chegou a pouco mais de 3 milhões e meio, contra pouco mais de 1 milhão e meio em 2004. Acredita-se que uma das consequências desse aumento tenha sido revelada com o resultado do Exame em 2007, o pior desde 2002, quando também houve um forte incremento do número de inscritos na prova.

Especialistas salientaram que isso poderia ser um indicativo de que a educação no país não havia melhorado como se supunha. Ao contrário, o ensino continuava ruim. Portanto, a comunidade de educadores voltou a questionar os rumos da educação no país: repetência alta que, em 2007, alcançou a média nacional de 30% na primeira série do ensino fundamental, indicando a necessidade de a escola assumir suas responsabilidades e de os professores serem valorizados.

Independentemente desses questionamentos, concretamente no que se referia ao Enem, Zanchet¹⁸ esclarece que os docentes já demonstravam desesperança na execução dos pressupostos propostos pela LDBN/1996, qual sejam: reforma educacional que formasse os alunos de ensino médio para a vida e para o mercado de trabalho. Restava claro que o principal objetivo era lograr uma vaga em uma universidade.

Nessa mesma época, Maria Inês Fini alertou que o Enem revelava dados que não estavam sendo explorados, como, por exemplo, a dificuldade de leitura. Em entrevista para a Revista Educação em março de 2007¹⁹ ela afirmou que a matriz de referência do Enem não foi concebida para comparações (*ranking*), em uma clara manifestação de resistência aos novos rumos do exame.

Marques²⁰ também ressaltou que a maior beleza do Enem é o apoio que dá para a estruturação do ensino médio. E isso foi esquecido. De acordo com o Relatório Pedagógico do Enem 2008, cerca de 700 universidades, entre públicas e particulares, aceitavam o Exame como forma de ingresso em seus cursos e o número de participantes atingiu a casa dos 4 milhões.

Ainda de acordo com esse Relatório, 80% dos inscritos declaram no questionário socioeconômico que o objetivo de participar do Enem era conseguir vaga em uma faculdade, enquanto apenas 7,8% consideraram o Exame como meio de obter bom emprego e futuro profissional.

4.4 O novo Enem – mudança de paradigma

Em 2009, foi publicada nova orientação do Enem que passou a ser chamada de Novo Enem. O MEC, com apoio do INEP, apresentou a proposta de reformulação e de utilização do Exame, sugerindo, pois, uma mudança de paradigma. Em outros termos, o Enem passou a ser uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

¹⁸ ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio: o ENEM: uma autoavaliação para quem? *Avaliação*, v. 8, n. 3, p. 248, 2003.

¹⁹ FINI, Maria Inês. Nenhum professor pode ter medo do que o aluno pensa. *Jornal o Tempo Online*. Disponível em: <<http://www.tinno.com.br/wp-content/uploads/2012/01/Entrevista-Maria-In%C3%AAs-Fini2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

²⁰ MARQUES, Ricardo. O ensino apenas continua ruim. *Revista Educação*, v.10, n.119, p. 56, 2007.

A proposta teve como principais objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

O primeiro efeito que se buscou com a unificação do Exame foi aumentar a mobilidade de alunos nas diversas regiões do país. De acordo com o documento apresentado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, em 2007, 0,04% dos universitários matriculados no primeiro ano da graduação eram de estados distintos de sua origem, contra 20%, nos EUA.

A matriz referencial mudou, passando a verificar 4 competências e 30 habilidades. À vista dessa alteração, a proposta foi reformular as questões para que elas passassem a ser um meio-termo entre o vestibular tradicional (que prioriza conceitos acadêmicos) e o antigo Enem (que continha questões prioritariamente voltadas para o cotidiano).

Na prática, o Enem passou a contar com 180 questões contra 63 do modelo antigo. Essas mudanças na confecção da prova visaram estabelecer diferenciações entre os alunos altamente qualificados. O Enem antigo, nesse sentido, não servia para selecionar alunos do curso de medicina ou alguns de engenharia.

Essa nova proposta de integração entre conteúdos levou à revisão tanto do currículo das escolas públicas quanto das privadas, para que se adequassem ao novo sistema.

No ano da mudança, 2009, professores entrevistados entenderam que o novo Enem não traria mudanças práticas tendo em vista que o ensino, o que inclui a preparação para a prova, deve ser um processo contínuo de formação.

Para alguns, os desdobramentos continuam os mesmos do modelo de Exame anterior: permaneceriam como instrumentos de exclusão dos menos favorecidos; e ainda assim permaneceriam sem que se refletisse de fato o problema da qualidade de ensino. As escolas permaneceram com o objetivo de ser bem colocadas no *ranking* elaborado pelo Inep. Contudo, o fato de já não receberem o Boletim de Resultados da Escola, que era importante instrumento avaliativo de suas falhas e acertos, passou a ser criticado.

A partir da premissa que o Enem deveria ser utilizado pelas universidades federais, abriu-se-lhes a possibilidade de opção entre quatro alternativas de utilização do Novo Exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

O uso do Enem como um dos meios de acesso às demais instituições permaneceu facultativo. Contudo, é mister ressaltar que, especialmente a partir da criação do Prouni, é crescente o número de universidades que fazem uso desse Exame.

Tal como demonstrado, foi em decorrência do PNE, que os níveis de ensino se sedimentaram em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e Educação Superior. A partir dessa lei, distribuem-se e efetivam-se modalidades de ensino para a Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância, Educação Tecnológica e Formação Profissional, além da Educação Especial e Indígena.

Sem dúvida, a importância inicial do Enem, que se materializou inicialmente na Portaria nº 438/1998, está no critério avaliativo da qualidade de ensino preconizado pelas instituições educacionais.

Note-se, pois, que a estrutura organizacional da prova ministrada aos alunos integrantes do ensino médio, na atual forma preconizada constitui-se por um meio de acesso ao ensino superior e partiu da constatação de que o PNE não serviu à melhoria da qualidade de ensino e sim como forma de ingresso as universidades. Assim, baseado em Kuhn,²¹ a anomalia criou “[...] a emergência de um novo paradigma”?

Embora não seja consenso relacionar política pública e paradigma, uma vez que a definição deste não adere totalmente às características daquele, cumpre ressaltar os três planos que o paradigma alcança, enquanto tratado

²¹ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 92.

em nível de políticas públicas, quais sejam, o cognitivo, o normativo e o instrumental.

O plano **cognitivo** representa a crença, os valores e os modelos explicativos, alcançando os gestores na necessidade de pensar e de repensar como, quando, por quê e para quê se está implementando determinada ação. Esse aspecto ganha importância uma vez que tal reflexão permite uma análise ampla da letra fria do ordenamento jurídico, que envolve a fase normativa, visando alcançar com efetividade as propostas elaboradas.

Ao citar a fase cognitiva, Pierre Muller²² salienta que “[...] essa avaliação ocorre através dos *outputs*”, remetendo para a análise crítica do conceito de sistema na qual são facilmente identificadas as fases de entrada, de processamento, de saída e de *feedback* em uma renovação constante, visando o aprimoramento do sistema com as devidas correções pontuais para que se alcance a finalidade plena do que se pretende.

Quanto ao plano **normativo**, pode-se identificá-lo por referenciais, por exemplares, sendo possível afirmar que ele sintetiza a essência de qualquer política, uma vez que o Estado fala por meio do aspecto normativo, delimitando as ações dos gestores e dos atores que, influenciados e modelados, desenvolverão seus projetos de forma a atingir o resultado esperado e delineado que em grande parte das vezes está corporificado em normas.

Há que se considerar ainda o plano **instrumental** que delinea o projeto em si. Observados os aspectos cognitivos e normativos, essa fase se mostra fundamental para que aquilo que foi planejado seja realmente efetivado aos destinatários finais.

A instrumentalidade de políticas públicas também encontra limitações naturais que decorrem especialmente do momento político em questão. Há projetos viáveis, planejados e que não são efetivados simplesmente por um mimo político que pretere boas ideias em detrimento de outras que fujam do aspecto coletivo para a simples projeção individual do tomador de decisões.

O paradigma de uma política pública envolve necessariamente um grupo que, dentro de uma forma de pensar, começa a instigar e a delinear determinada linha

de ação contra um modelo existente ou então com a percepção de atualizar e melhorar de forma que o produto final seja algo inovador dentro do que se busca.

Todavia, ao desenvolver um paradigma, o grupo certamente continuará a receber as pressões das limitações citadas por Muller, e que diretamente afetam seu desenvolvimento, exigindo dos envolvidos a persistência, a ousadia e, acima de tudo, a maturidade na montagem infinita de quebra-cabeças visando à consumação do paradigma como forma de ação naquilo que se propõe.

Não restam dúvidas de que, principalmente, após o período de crise, os atores da Política Pública Enem já voltavam seus esforços e foco para que os examinados pelo Exame obtivessem o melhor resultado possível com vistas a uma vaga na universidade. Diante dessa realidade, poder-se-ia gerar um questionamento sobre a definição do Novo Enem se é simples alteração ou uma mudança de paradigma.

Apesar de não ser uma conclusão imune a críticas, acredita-se estar diante de um novo paradigma, isso porque se percebe uma mudança conceitual com o marco do Novo Enem, que influencia modificações nos três planos do paradigma, como observado no quadro supra. A principal característica do Novo Enem é a perda do caráter avaliativo, ou seja, o Inep já não realiza o Relatório Pedagógico ou envia para as escolas o Boletim de Resultados da Escola, que eram documentos base e influenciadores para estimular uma melhora do sistema da educação básica no Brasil.

5 O ENEM no Distrito Federal

Sob perspectiva e questionamento, cabe uma análise sobre o desempenho das escolas do sistema público de ensino em confronto com o desempenho das escolas do sistema privado de ensino, permitindo alguns comentários sobre o modelo do Enem como instrumento de política pública e suas diferenças na ótica dos resultados obtidos.

Atualmente, resta claro que o esperado da política pública de educação – Enem – é que os resultados obtidos sejam capazes de permitir uma análise crítica do desempenho da política pública Educação no Brasil, bem como propiciar maior acesso ao curso superior naquilo que depende da nota do Enem.

²² MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. In: *Revue française de sciencepolitique*, 50 e année, n. 2, 2000. p. 189.

Nesse sentido, muitas universidades federais adotam a nota do Enem como única forma de acesso por intermédio do programa denominado SISU – Sistema de Seleção Unificada –, abolindo o conceito de vestibular amplamente conhecido ou então utilizam a nota do Enem como diferencial de pontuação na nota final do candidato nos vestibulares tradicionais.

No DF, os resultados do Enem tinham, até 2011, como foco prioritário a possibilidade de conseguir o acesso subsidiado ou integral às universidades particulares por meio do Prouni do Governo Federal.

Contudo, a partir de 2011, as notas obtidas no Enem serviram para ocupar vagas não preenchidas no PAS e no vestibular da UnB – Universidade de Brasília – que em seu site institucional afirmou que o modelo, classificado como “cauteloso” por professores e estudantes, servirá como teste para a proposta do Governo Federal de unificar a forma de ingresso nas universidades públicas do país.²³

Dessa forma, o desempenho como critério acadêmico do Enem na Universidade de Brasília, tem servido apenas para ocupar vagas remanescentes, depois de esgotadas todas as chamadas dos candidatos aprovados no vestibular tradicional, no Programa de Avaliação Seriada (PAS) e na Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A ideia de isonomia nas diferenças regionais é bem-vinda, haja vista que a unificação do acesso é ampla e comum a todos os estudantes que concorrem ao certame.

Todavia, a realidade se mostra bem diferente, com um hiato de grande dimensão no que diz respeito ao desempenho, fato este que permite alguns questionamentos a respeito do modelo atual. Isso porque, com raras exceções, o sistema público não consegue atingir as metas estabelecidas e dessa forma os alunos que dependem desse sistema encontram-se em desvantagem quando o desempenho é avaliado.

É claro que toda avaliação visa aferir conhecimento ou levantar dados, razão pela qual, em se tratando de uma forma de acesso às universidades ou requisito para obtenção de financiamento estudantil, a nota do Enem começa a ser um item cobiçado pelas instituições como

forma de manutenção de seus alunos no sistema privado e como um diferencial de concorrência no sistema público.

Analisando as médias das notas das escolas do ensino médio pelas 27 Unidades da Federação do Exame realizado em 2009, verifica-se que o Distrito Federal ficou em 3º lugar,²⁴ atrás apenas do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. No Exame de 2010, o DF teve a **melhor média nacional**,²⁵ o que permite primariamente estabelecer que o modelo de educação do DF se sobressai à maioria dos Estados, fato esse que pode estar atrelado à remuneração de professores, à estrutura física e pedagógica das escolas, à formação dos professores e ao investimento estatal, visando à melhoria da qualidade do ensino; porém, longe de se afirmar que a rede pública de ensino seja de boa qualidade.

Como já foi descrito, as provas do Enem no decênio 1998/2008 foram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma dessas habilidades era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares.

A partir de 2009, segundo o Inep, o novo Enem passou a ser estruturado por quatro matrizes, sendo uma para cada área de conhecimento, a saber: Linguagens; Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Atualmente, cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões, o que resulta no total de 180 questões a cada edição do Exame.²⁶

Essas mudanças metodológicas recém-implementadas consolidarão melhores observações com o passar dos anos, fator que pode ter influência na política pública Educação de maneira positiva.

5.1 Resultados do exame aplicado no ano de 2009

Considerando-se os dados do Exame de 2009, constata-se que o DF teve 201 escolas pontuadas dentro do segmento Ensino Médio Regular, sendo 128 do sistema público de ensino e 73 do sistema privado.

²³ Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3521>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

²⁴ Disponível em: <<http://timblindim.wordpress.com/2010/08/04/Enem-2009-estados-e-df/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

²⁵ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/especiais/abismos-de-desempenho-no-Enem-2010,147878.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/Enem/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

Necessário esclarecer que, entre os Exames de 2009 e de 2010, a metodologia de análise das notas foi modificada pelo MEC, sendo possível afirmar, quanto ao ano de 2009,²⁷ que as notas alcançadas em cada sistema de ensino foram:

Tabela 1 - Rede pública de ensino

QTDE	MAIOR NOTA	MENOR NOTA	Variação % entre as notas
128	592,64	465,16	- 27,40%

Tabela 2 - Rede privada de ensino

QTDE	MAIOR NOTA	MENOR NOTA	Variação % entre as notas
73	736,33	483,32	-52,34%

5.2 Resultados do exame aplicado no ano de 2010

No Exame realizado em 2010, o MEC atribuiu notas de acordo com 4 grupos específicos de participação dos alunos, sendo as etapas estipuladas em até 25%, GRUPO 1, entre 26% e 50%, GRUPO 2, entre 51% e 75%, GRUPO 3 e GRUPO 4, acima de 75% de comparecimento. Embora esses dados não interfiram no resultado final, sua análise entre a rede pública e privada será feita isoladamente.

No ano de 2010, 179 instituições do Distrito Federal foram avaliadas sendo 98 do sistema privado de ensino e 81 do sistema público de ensino. A seguir os quadros com os resultados em cada segmento de avaliação definido pelo MEC:

Tabela 3 - Rede pública de ensino

GRUPO	QTDE	MAIOR NOTA	MENOR NOTA	Variação % entre as notas
GRUPO 1	06	535,02	518,55	- 3,17%
GRUPO 2	45	582,43	510,65	- 14,05%
GRUPO 3	25	591,55	521,50	-13,43%
GRUPO 4	03	563,39	534,29	- 5,44%

* Foram desconsideradas as notas do Colégio Militar de Brasília e do Colégio Militar Dom Pedro II os quais embora classificados no sistema público de ensino, possuem um perfil diferente daquele gerido diretamente pela Secretaria de Educação do DF gerenciados respectivamente pelo Comando do Exército Brasileiro e pelo Corpo de Bombeiros do Distrito Federal.

Tabela 4 - Rede privada de ensino

GRUPO	QTDE	MAIOR NOTA	MENOR NOTA	Variação % entre as notas
GRUPO 1	15	682,76	607,59	- 12,37%
GRUPO 2	39	657,56	513,06	- 28,16%
GRUPO 3	32	666,69	552,60	- 20,64%
GRUPO 4	12	710,23	577,02	- 23,08%

5.3 Análise comparativa

Considerando as notas de cada sistema nos anos de 2009 e 2010, é possível concluir que:

A variação entre a menor e a maior nota dentro do sistema público foi de 27,40% no ano de 2009 e 15,84% no ano de 2010. Na rede privada de ensino, essa variação atingiu 52,34% em 2009 e 38,43% no ano de 2010. Essa diferença denota que dentro de um mesmo sistema, a variação pode sinalizar a qualidade de ensino o que permite a interpretação que nem toda escola particular apresenta um ensino melhor que aquele disponibilizado no sistema público e que, ao contrário da imagem fixada pela sociedade, há exceções positivas no sistema público de ensino;

A variação dentro do mesmo sistema de ensino é outra característica analisada. Enquanto no sistema público a flutuação entre classes tem variação de 9,02%, no sistema privado esse dado atinge 21,06%. Essa análise permite afirmar que mesmo pagando pelo ensino, a diferença de desempenho em cada escola do sistema particular **é maior** que no sistema público. É possível ainda, observar certa estabilidade nas notas obtidas pelo sistema público, permitindo concluir que embora aquém da necessidade de desempenho, o sistema todo está dentro de uma média ponderada estável, significando que a condução do sistema está mais equilibrada que o sistema privado onde cada escola tem uma autonomia razoável em seus métodos de aprendizagem;

A maior nota do sistema privado no ano de 2009 é 24,24% maior que a maior nota do sistema público de ensino. No ano de 2010, essa diferença foi de 20,06% se mantendo relativamente estável esse dado, mas que se mostra precário tecer qualquer comentário haja vista que a amostra utilizada ainda é limitada devendo esse contexto ser revisto;

Analisando as piores notas de cada sistema, essa variação é mais equidistante. No ano de 2009, foi de 22,61%, e no ano de 2010, essa diferença foi de 15,29% acima da pior nota do sistema privado, permitindo a conclusão de que há muitas escolas públicas com padrão de qualidade superior ao sistema privado, considerando tão somente o resultado do Enem. Esse dado seria ainda mais positivo se fossem considerados os colégios militares que embora públicos, possuem uma gestão diferenciada em cada instituição.

Com base nos dados analisados, verificam-se algumas interpretações sugestivas de que somente o siste-

²⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/07/consulte-nota-no-Enem-2009-de-escola-por-escola.html>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

ma de ensino privado possui qualidade e que o sistema público está falido. Todavia, há exemplos práticos que desmontam tal tese. Por exemplo, o Distrito Federal possui uma população com poder aquisitivo acima da média nacional, o que favorece a manutenção de um sistema privado de ensino cada vez mais concorrente e que domina os resultados do Enem, com um custo muito maior que outras unidades da Federação.

Lado outro, o sistema do DF, embora ainda acima da média nacional, apresenta inúmeras fragilidades decorrentes da falta de investimentos, da revisão periódica dos objetivos a serem alcançados e da definição de metas, entre outros aspectos que certamente melhorariam o modelo atual.

Os dados analisados permitem ainda concluir que há uma ausência estatal no que tange à educação, haja vista que, se o modelo estatal funcionasse, provavelmente o setor privado não teria a dimensão atual. Nesse sentido esclarece Enrique Saravia:²⁸

Pouco ou nada faz o Estado, que continua aumentando sua dívida social. Perante essa inação, a sociedade civil vai se articulando e aparecem numerosos exemplos de solidariedade e trabalho comunitário. Às organizações comunitárias tradicionais (sindicatos, associações profissionais e empresariais, igrejas, associações de moradores) soma-se a gama crescente de organizações não governamentais, nova forma de instituição privada que cumpre fins públicos.

A fronteira entre o estatal e o social torna-se difusa. O Estado precisa da colaboração da sociedade porque que não tem – e talvez não voltará a ter – condições de satisfazer às diversas necessidades que antes atendia. Por isso é que a descentralização e a participação são hoje uma necessidade real e não um mero discurso político ou uma solução técnica.

Em que pesem as diferenças apontadas entre o sistema público e privado de ensino no Distrito Federal, o tema merece a atenção estatal no âmbito das políticas públicas, visando ao planejamento estratégico capaz de permitir um cenário cada vez mais positivo nessa ferramenta que tem evoluído desde a sua concepção em 1998 e que cada vez mais se consolida como uma forma importante de apoio aos estudantes que almejam o curso superior nas

melhores universidades do Brasil, que, a contrário senso do ensino médio, estão em sua totalidade no sistema público de ensino.

A análise dos dados do Enem ainda é bastante discutida entre os educadores, haja vista a competitividade como forma primária de acesso às universidades federais em detrimento de uma sólida formação educacional igualitária, que deveria ser o paradigma educacional brasileiro.

O modelo atual permite nesse contexto afirmar que alunos, pais e sociedade veem a escola como algo que abre as portas para o mercado de trabalho. Ela está inserida em uma comunidade, em uma sociedade, em um país, em um mundo cada vez mais globalizado.

A forma democrática e livre que caracteriza o Enem o aproxima do modelo de escola proposto por Llich, citado no início deste trabalho.

Apesar dos avanços que essa política educacional tem patrocinado, seus resultados, contudo, ainda são discrepantes, transparecendo que o modelo ainda precisa de muitas adaptações para se tornar isonômico entre os dois sistemas de ensino existentes.

6 Conclusão

A educação foi concebida pela Carta Magna como direito social integrante dos direitos fundamentais do homem e consagrada como dever do Estado, que o efetiva com a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, inclusive tendo sido autorizada a prática do ensino à livre iniciativa privada, com critérios pedagógicos próprios, mas desde que de acordo com as diretrizes dos princípios e das normas gerais de educação, tudo sob a intervenção e fiscalização do Poder Público.

A descentralização política e financeira foi a forma de viabilizar a prática educacional na extensa abrangência territorial do País, via da qual cada Ente Federado tem a incumbência de contribuir com um percentual da receita do imposto arrecadado para a educação, esse complementado por parcelas da arrecadação da União.

Parece assim que a forma estrutural concebida para a concretização de tão relevante direito social invocou, por si só, a fomentação de um desenvolvimento nacional pautado na minimização do analfabetismo e disseminação do ensino às variadas camadas sociais.

²⁸ SARAVIA, Enrique. As escolas e institutos de administração pública na América Latina diante da crise do Estado. Situação atual e perspectivas de transformação. *Capacitação Administração Pública*: ENAP, Brasília, 1997. p. 9.

Todavia, pouca consistência apresentaram as pesquisas realizadas até os idos de 1960 na avaliação do resultado da sistematização do conhecimento, na forma estrutural concebida, até mesmo porque durante o Governo militar não era de grande enfoque o critério de pesquisa para avaliação qualitativa e quantitativa do ensino.

A retomada da consciência avaliativa para a constatação de um bom nível de ensino e, conseqüentemente, de desenvolvimento, adveio com a introdução do Estado gestor, em que as provas não mais eram realizadas apenas visando à seleção/aprovação, mas como um instrumento para análise das instituições, dos professores, dos alunos, dos sistemas educacionais e da ação governamental voltado à melhoria da escola. As reformas educacionais possibilitaram o amadurecimento da visão coletiva da educação como um **problema nacional**.

A partir da anomalia constatada, adotou-se o modelo de avaliação como instrumento para formulação de políticas, vindo tornar-se esse o eixo estruturante da política pública nacional para a educação, cuja idealização não mais se restringia a possibilitar o acesso e o agrupamento de ensino, como também um modo de aperfeiçoá-lo.

Fincada nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, a avaliação do Enem para alunos concluintes ou egressos do ensino médio, estabilizou-se como política pública institucionalizada pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto, tendo por substrato finalístico a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e a prática da cidadania, pela verificação das competências e habilidades associadas ao conteúdo do ensino. A meta de integração profissional, político-social em um processo formativo englobante da convivência humana em todos os seus setores, incluindo os movimentos sociais e a sua organização, apontava para a necessidade de articular o conteúdo apreendido para resolver questões de forma reflexiva.

É verdade que, para tanto, o procedimento inicial do Enem se aperfeiçoou ao longo dos anos, restando que a forma inicial de inscrição paga para os alunos interessados redemocratizou-se, convertendo-se em participação gratuita para os egressos do ensino médio, fato que em muito colaborou para o aumento gradativo dos inscritos. Houve ainda o incremento da publicidade como forma de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância

da integração do aluno ao critério avaliativo, dado que isso lhe reverteria em benefício para a continuidade da formação escolar, possibilitando acesso aos cursos profissionalizantes e ensino superior.

Indiscutível, ainda, que a partir de então, dados comparativos do Boletim de Resultados da Escola incluíram no cenário educacional um estímulo competitivo entre as escolas, aumentando a pressão sobre os professores como mediadores entre o processo de informação e de transformação do conhecimento, que mais se acirrou com a instituição do Prouni em 2004, em que a seleção dos candidatos beneficiados para esse programa dar-se-ia pelas notas obtidas no Enem.

Sucedeu que, em 2009, com a edição de nova orientação do MEC, o Enem passou a ser especialmente uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, realidade que forçou a revisão dos currículos, tanto nas escolas públicas quanto privadas, para adequação ao novo paradigma, conquanto certo que a mudança na confecção das provas visou estabelecer diferenciações entre os alunos altamente qualificados.

O panorama do contexto nacional foi de extrema importância ao presente estudo, conquanto certo que, sem ele, não haveria como se analisar o desempenho das escolas do sistema público de ensino em comparação com o das escolas do sistema privado de ensino, particularmente no Distrito Federal.

De fato, o que se espera da política pública de educação é que os resultados obtidos tanto em um sistema quanto em outro, sejam capazes de permitir a isonomia de acesso ao curso superior naquilo que depende da nota do Enem.

A partir da coleta de dados estatísticos, via da análise das médias das notas do Exame realizado em 2009, o Distrito Federal obteve no *ranking* comparativo o 3º lugar, em resultado que permite a conclusão de que o modelo de educação no DF se sobressai ao da maioria dos demais Estados. Em 2010, o DF teve as melhores médias no contexto nacional. Logo, analisando a conjuntura atual, não se desconsidera que a posição alcançada está vinculada à remuneração dos professores, estrutura física e critério pedagógico das escolas, além da boa formação dos professores e investimento estatal, embora tais aspectos não diminuam a diferença de qualidade do ensino em cada rede.

Os dados analisados também convencem no sentido de que o poder aquisitivo da população do Distrito Federal, acima da média nacional, favorece a manutenção de um sistema privado de ensino cada vez mais concorrente, em que vinga a dominação dos resultados do Enem com um custo mais elevado do que os demais Entes Federados. Todavia, essa realidade se reflete na fragilidade do ensino público, que resulta da omissão do Estado no setor da educação distrital, havendo a inserção, no cumprimento dos fins públicos, da instituição de ensino privada no cumprimento dos fins públicos, essa oriunda da articulação da sociedade civil.

O tema é complexo e suscita a atenção do Estado para viabilizar estrategicamente a sua atribuição constitucional de consolidar a educação que prime efetivamente pelo desenvolvimento nacional.

O Enem, como política pública, vem cuidando de estabelecer critério singular de aferição de competência e habilidade, mas tal qual se vê no âmbito do Distrito Federal, isso exige maior incremento estratégico nas instituições públicas de base – educação infantil, ensino fundamental e médio – são necessárias para melhor dotar as modalidades estruturais da inteligência, visando o aprimoramento profissional que fecunde a evolução socioeconômica do País.

Evidencia-se que a retórica de Illich, questionada há 50 anos, tornou-se realidade no século XXI, sendo indiscutível que a televisão e a internet são novas fontes de informação acessíveis e abertas, permitindo o acesso mais democrático ao conhecimento, tornando mais fácil a busca por informações individualmente, enriquecendo, de modo complementar, o processo ensino-aprendizagem.

Esse novo cenário torna os caminhos do aprender mais interessantes. A partir deles, atinja-se uma educação menos escolar, ainda que não se consiga, ao mesmo tempo, democratizar o acesso igualitário previsto constitucionalmente, fato este que deve direcionar a política pública de Educação no Brasil para atingir a finalidade precípua que é um ensino de qualidade para todos, indistintamente.

Nessa visão, segundo Oliveira,²⁹ o ideal seria que, em vez de escolas-modelo, ilhas de excelência – que con-

templam apenas alguns alunos – uma gestão educacional eficiente produzisse a equidade: todas as escolas de uma mesma rede, pública ou privada, estadual ou municipal, funcionando segundo o mesmo padrão, diminuindo gradativamente os desempenhos díspares. Assim, esse desempenho uniforme, talvez utópico, só será alcançado ao longo de um processo de evolução de aprendizagem para o qual uma política educacional como o Enem seja um instrumento singular como se pretendeu demonstrar neste trabalho.

Referências

ARRUDA, Miguel Augusto de Toledo. Prova do ENEM: uma avaliação importante, porém limitada. *Conhecimento Prático Geografia*, n.27. 2009.

AVANCINI, Marta. Poderes unificados. *Revista Educação*, ano 13, n.145, 2009.

AVANCINI, Marta; PEREIRA, Patrícia. O peso do exame. *Ensino Superior*, ano 10, n.129, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *ENEM, documento básico*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: Lei nº, 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BUCCI, M. P. Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas Públicas: reflexões para um conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

Enem resultado 2009. Disponível em: <<http://timblindim.wordpress.com/2010/08/04/ENEM-2009-estados-e-df/>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FENI, Maria Inês. Nenhum professor pode ter medo do que o aluno pensa. *Jornal o Tempo Online*. Entrevistador: Joemir Tavares. Disponível em: <<http://www.tinno.com.br/wp-content/uploads/2012/01/Entrevista-Maria-In%C3%AAAs-Fini2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

²⁹ OLIVEIRA, João Batista Araújo. Não precisamos de escolas-modelo. *Revista Veja*, São Paulo, v. n., 22 de ago. 2012. Páginas amarelas.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. *Direito e reforma educacional em Roberto Mangabeira Unger*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2011.

HUMENHUK, Hesterston. *Federalismo e educação na Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. São Paulo: Vozes, 1982.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MARQUES, Ricardo. O ensino apenas continua ruim. *Revista Educação*, v.10, n.119, 2007.

MILDENER, Telma; Silva, Alexsandro da. O ENEM como forma alternativa ou complementar aos cursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, p. 43-76, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos. Brasília, 2006.

MULLER, Pierre. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de Science politique*, 50 e année, n. 2, 2000.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, Oxford, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

O novo Enem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 abr. 2012.

O programa do Prouni. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Disponível em: 11 abr. 2012.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Não precisamos de escolas-modelo. *Revista Veja*, São Paulo, 22 de ago. 2012. Páginas amarelas.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; LETICHEVSKY, Ana Carolina; GOMES, Simone Caputo. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 11, n. 40, 2003.

REHDER, Maria. Novo ENEM: A versão atualizada do exame que avalia a educação brasileira pode revolucionar o currículo do ensino médio no país. *Conhecimento Prático Geografia*, n. 27, 2009.

Relatório pedagógico do Enem. Disponível em: <<http://portal.Inep.gov.br/web/ENEM/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SARAVIA, Enrique. As escolas e institutos de administração pública na América Latina diante da crise do Estado. Situação atual e perspectivas de transformação. *Capacitação Administração Pública*: ENAP, Brasília, 1997.

SARAVIA, Enrique. Introdução á análise de políticas públicas. *E. Políticas Pública*, Brasília, v. 1, n., 2006.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio – O ENEM: uma autoavaliação para quem? *Avaliação*, v. 8, n. 3, p.248, 2003.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contrapontos*, v.7, n.1,2007.