

O Enem e suas repercussões no ensino de Geografia em escolas da rede pública estadual mineira

Maria da Penha Vieira Marçal

Doutora em Geografia pela UFU e professora no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: penhavam@unipam.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de um estudo que teve como objeto de pesquisa o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e suas repercussões no ensino de Geografia da rede pública estadual mineira. O objetivo principal dessa investigação foi verificar o entendimento dos professores de Geografia das escolas de ensino médio de Patos de Minas-MG sobre o Enem, para averiguar se esse exame, como política pública de avaliação, está repercutindo na (re)organização das práticas pedagógicas dos professores. Os resultados obtidos revelam que, de alguma forma, há influências desse exame nas escolas de modo geral, bem como algumas iniciativas dos professores de Geografia para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas estratégias acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem em seu papel de vestibular nacional. O Enem não é visto, ainda, pela maioria dos docentes, como uma forma de promover a melhoria do ensino-aprendizagem para o aluno da rede pública de ensino. A pesquisa revelou que os professores de Geografia reconhecem a importância do Enem como avaliação externa, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política, no tocante à análise dos resultados, como instrumento que pode agregar valor às ações que visam à melhoria da educação básica.

Palavras-chave: Enem. Ensino de Geografia. Ensino Médio. Prática Pedagógica.

Abstract: This work presents the results of a study that has as its purpose the research of the High School National Exam (Enem) and its impact on teaching Geography in public schools of Minas Gerais. The main objective of this research was to verify the understanding of Geography teachers and high schools administrators of Patos de Minas about Enem, in order to see if this exam, as a public policy evaluation, is reverberating on the (re)organization of schools, and on the pedagogical practices of teachers as well. The results reveal that, somehow, there are influences of that exam on schools as well as on some of the initiatives of the Geography teachers so they can change teaching strategies. However, these strategies happen superficially in order to prepare students for the Enem test in its role as national entrance exam. Enem is not yet seen by most teachers and administrators, as a way to promote the improvement of teaching and learning for students of public schools. The survey revealed that the administrators of high schools and Geography teachers recognize the importance of Enem as an external evaluation, although they demonstrate little knowledge of

this policy regarding the analysis of the results as a tool that can add value to actions aimed at improving basic education.

Keywords: Enem. Public Policies. Teaching Geography. High School. Pedagogical Practice.

1 Considerações iniciais

A partir da divulgação dos resultados dos exames de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, aumentou a atenção em relação ao desempenho e ao perfil dos estudantes brasileiros.

O Enem foi criado em 1998 como uma espécie de "alternativa filosófica" ao vestibular, uma vez que não focaria conteúdos específicos, geralmente cobrados nos exames para o ingresso no ensino superior. No Enem, seria priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O objetivo fundamental do Enem é "avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 2000, p.1).

O modelo de avaliação do Enem estrutura-se nas articulações entre competências e habilidades e entre o conceito de educação básica e cidadania. As interações do indivíduo com a vida constituem a base para a formação do conhecimento, segundo os idealizadores do exame. Por esse motivo, esses idealizadores defendem que os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores são produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

Aplicado nacionalmente, esse exame visa a fornecer uma imagem da educação básica no Brasil. Na escola, o Enem deve fomentar e promover discussões entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino que é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1998, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CEB n. 3/98 (BRASIL, 1998b), norteadores da concepção desse exame.

Isso mostra que a centralidade dada à avaliação nas políticas públicas educacionais brasileiras pode propiciar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (ZANCHET, 2007).

A partir de 2009, o Ministério da Educação reformulou o Enem, destacando a utilização do exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A reformulação do Enem objetiva democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir à reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009). Assim, o Novo Enem, como foi denominado, passou a ocupar um novo *status* no

sistema educacional brasileiro, uma vez que a maioria das universidades brasileiras acatou essa reformulação e passou a aceitar os resultados desse exame, em substituição ao exame tradicional do vestibular, para ingresso de alunos no ensino superior.

Atualmente, com o fato de as universidades federais e/ou da rede privada utilizarem os resultados do Enem como meio de ingresso em curso superior, o exame tem ganhado maior importância a cada ano e vem se constituindo como um elemento norteador da educação no Brasil. Intentar uma pesquisa sobre os reflexos do Enem na educação básica torna-se relevante, considerando-se as suas repercussões no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino médio, dado que, no momento atual, nossas experiências mostram que muitas escolas que atendem esse nível de ensino e até mesmo do ensino fundamental estão buscando adequar os seus currículos e a prática pedagógica na perspectiva de obterem mérito na avaliação anual do Enem, o que justificou essa pesquisa.

A reformulação do Enem, a partir do ano de 2009, tem modificado a rotina das escolas e dos estudantes. Muitas escolas, principalmente as da rede privada de ensino pelo Brasil afora, estão mais preocupadas com novas formas de prepararem os seus alunos para que possam ter bons resultados nesse exame. Temos visto as escolas de ensino médio direcionar as suas práticas pedagógicas em função do Enem. Tanto é que as tão “famosas aulas extras destinadas ao vestibular”, atualmente, são destinadas ao Enem, assim como os cursinhos de pré-vestibular também estão sendo transformados em cursos “Pré-Enem”. As livrarias, as bancas e os sites de venda foram invadidos com novos materiais que prometem preparar o aluno para o Enem.

A área de ensino de Geografia, com sua especificidade em favorecer a leitura do mundo, não pode se abster de intentar uma pesquisa para verificar de que maneira o Enem tem repercutido na forma de ensinar dos professores de Geografia para atender a essa demanda de “sucesso no Enem”.

As questões geográficas estão cada vez mais presentes nos debates públicos, mesmo quando não são reconhecidas à primeira vista, tais como: a urbanização, os problemas socioambientais, as questões geopolíticas e a organização dos territórios, dentre outros, os quais estão diretamente relacionados ao domínio e apropriação do espaço. Isso nos leva a defender que o ensino de Geografia pode favorecer, aos alunos, conhecer, problematizar e refletir sobre o espaço geográfico e as questões do seu cotidiano.

A escolha para a realização da pesquisa em escolas da rede pública estadual deve-se ao fato de que, com as reformulações do Enem, principalmente a partir de 2009, as escolas da rede privada de ensino têm procurado adequar o seu projeto pedagógico às orientações do Exame, como também à Matriz de Referência do Enem (MR), enquanto que nas escolas da rede pública estadual não temos visto alterações nos sistemas de ensino. Pelo fato de o Enem se constituir em uma política de avaliação do governo federal, deveria ser na rede pública de ensino que esse exame promoveria maiores modificações no contexto escolar, tendo em vista sua utilização pelas IES como meio de democratização do acesso ao ensino superior.

2 O Enem como política pública de avaliação: considerações históricas

O Enem se insere no contexto das atuais políticas educacionais que vêm sendo implementadas como parte de um conjunto de reformas no campo educacional e, de forma mais ampla, de reformas do Estado brasileiro. Esse exame se constitui em uma das políticas públicas de avaliação e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação, que traz em sua denominação o termo “exame”, assim como o ENADE. Para Barriga (2000, p.56), “o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas, que aparecem atualizados, só em sua dimensão técnica. Como espaço social e técnica educativa, o exame é depositário de inúmeras expectativas”.

Barriga (2000) afirma que “o exame aparece permanentemente como um **espaço superdimensionado**. Neste espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educacional, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes” (p.56, grifo nosso). Daí, acreditamos que qualquer ação que envolva o exame pode causar repercussões em todos os segmentos.

2.1 Histórico do Enem: compreendendo o seu papel

O Enem foi criado em 1998, no governo de FHC, como uma alternativa de avaliação da educação básica. A Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Enem, em seu artigo 1º, definia como objetivos do exame,

- I–conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II–criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III–fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV–constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-Médio (BRASIL, 1998a, p.1).

Esses objetivos foram definidos a partir dos parâmetros internacionais de avaliação de educação básica, estabelecidos conforme a dinâmica da sociedade, que exige sujeitos atuantes, autônomos, inseridos num mercado de trabalho cada vez mais competitivo (BRASIL, 2000). Assim sendo, percebe-se que esses objetivos são estruturados com vistas a um planejamento político-educacional do país em que as relações econômicas, históricas, políticas e sociais, acabam por envolver os sujeitos na contemporaneidade. O documento básico do Enem justifica que

esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõem um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes (BRASIL, 2000, p.1).

Para Valente (2002, p. 2), as competências “significam uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada, que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX”. Corroboramos a afirmação dessa autora, pelo fato de que a Escola Nova tinha o propósito de inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, dando mais ênfase à ação do que à teoria, levando os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos escolares, na medida em que a escola partia de suas motivações e interesses e não dos conceitos previamente estabelecidos. Para tanto, a criança deveria ser preparada, por meio do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, a lidar com a mudança, a contingência, a incerteza de um futuro imprevisível (GHIRALDELLI Jr., 2002).

A noção de competências ganhou espaço na educação a partir da educação profissionalizante, uma vez que, inicialmente, esse foi o seu *locus* privilegiado. Atualmente, a noção de competências tem lugar em diferentes espaços como na economia, no trabalho, na educação, na formação, com diferentes sentidos.

O Enem, na sua criação, constituiu-se em uma prova de múltipla escolha, com 63 questões e uma redação. O objetivo fundamental era o de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p.1).

A proposta inicial do Enem foi de que esse exame se realizasse anualmente nas capitais, Distrito Federal e demais municípios que, a critério do MEC/INEP, oferecessem condições estratégicas para sua realização, de modo a atender adequadamente às demandas do ensino médio e de seus egressos e dentro da estrutura de operacionalização possível, definida para o Enem. De participação voluntária, esse exame, em sua primeira edição, exigiu o pagamento de taxa de inscrição no valor de R\$ 20,00. No entanto, a partir de 2001, o governo passou a isentar a taxa de inscrição para os concluintes do ensino médio da escola pública. Com isso, o exame passou a ser planejado para mais de um milhão de pessoas.

O modelo de avaliação apresentado pelo Enem propunha estruturar as articulações entre competências e habilidades e os conceitos de educação básica e cidadania. O exame tinha como eixos estruturadores a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos expressos na forma de situações-problemas. As interações do indivíduo com a vida dever-se-iam constituir a base para a formação do conhecimento, segundo seus idealizadores. Por esse motivo, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores deveriam ser produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

A preparação da prova baseava-se em uma matriz de competências elaborada para o Enem. A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio e promover a “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1998a, p. 2).

A matriz foi estruturada a partir dos conceitos de competência e de habilidades associados aos conteúdos do ensino fundamental e médio, considerando, como referências norteadoras, o texto da LDB 9394/96, os PCN, os textos da Reforma do

Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 1998a). Assim, priorizava os conhecimentos práticos que tinham como eixos cognitivos o desenvolvimento de competências em situação-problema, a qual induz o aluno a se sentir desafiado na busca de respostas, o que contribuiu para que o aprendiz suscitasse vários conhecimentos e saberes construídos ao longo do seu processo educacional.

Para o INEP, competências são 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. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Através das ações e operações, aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1998a).

Para isso, o Enem avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o mesmo, tais como:

- I—dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II—construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III—selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas;
- IV—relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V—recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1998a, p.1).

Essas cinco competências foram desdobradas em 21 habilidades, formuladas de modo articulado com os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. As habilidades dão base à preparação das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada em três questões.

Essa matriz indicava a associação de três eixos organizadores: contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, conforme consta no documento base do Enem:

a concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (BRASIL, 1998a, p. 4).

Assim sendo, a integração desses eixos organizadores pressupõe que

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 1998a, p. 9).

O Enem, na sua versão inicial, não tinha como proposta abordar conteúdos específicos, geralmente contemplados nos exames de ingresso para o ensino superior, uma vez que definia como prioridade a capacidade de leitura, de interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O modelo de competências do Enem, tanto na sua versão original como na atual, prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, isto é,

[...] exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charges, quadrinhos, etc. (ASSAIFE; BOMFIM, 2005, p. 267).

Pelo fato de ser aplicado nacionalmente, esse exame tem o intuito de fornecer uma imagem da educação no Brasil, por parte do governo federal. Na escola, a sua finalidade deve ser a de promover **discussões** entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino, preconizada pela LDB 9394/96, pelos PCN e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame.

Diante disso, questionamos os professores de Geografia se eles têm conhecimento sobre a institucionalização do Enem. Ao elaborar essa questão, nos pautamos em Morim (2003) ao afirmar que informação não é conhecimento, pois conhecimento é o resultado das informações organizadas. Conhecimento é uma compreensão essencial dos objetos e fenômenos, portanto é explicativo, uma vez que atribui sentido e significado às coisas. A informação é uma compreensão descritiva das coisas, fica apenas no plano externo das mesmas. Essa questão visa verificar se os professores de ensino médio de escolas públicas conhecem as políticas públicas de avaliação, como no caso do Enem, que atinge diretamente o processo educacional e a vida dos alunos.

Verificamos que, dentre os 25 professores pesquisados, apenas um professor (4%) tem conhecimento de quando o exame foi instituído. Tendo em vista que o Enem foi criado em 1998, contemplando 15 anos consecutivos de sua realização e considerando que a média do tempo de magistério dos professores pesquisados é de 14,9 anos e a média de idade de 41,5 anos, demonstra-se que a maioria dos docentes que ministra aulas de Geografia no Ensino Médio em Patos de Minas desconhece o histórico de criação do Enem e nem sabe quando o exame foi instituído.

Tendo em vista que, já na sua primeira edição, o Enem submeteu cerca de 160 mil estudantes do Brasil e considerando as suas repercussões ao longo desses 15 anos, indagamos se os professores tinham conhecimento dos objetivos da criação desse

Exame no final da educação básica. Os dados demonstram que 12 (48%) dos docentes pesquisados não têm conhecimento do intuito da institucionalização desse exame e apenas cinco (20%) afirmaram que sabem quais foram os argumentos utilizados pelo governo para a criação do Enem. Isso nos mostra que os professores não conhecem os pressupostos políticos e teóricos que nortearam a implementação do Enem. Para Barriga (2000, p.55), “é habitual que estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa”.

2.2 *As alterações no Enem: o Estado redefinindo o seu papel*

Nesses 15 anos de história, o Enem foi sendo redefinido pelo INEP que ampliou progressivamente as suas funções. Para Carneiro (2012, p.31), atualmente, o Enem pode ser utilizado para várias funções, pois “transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda”, dadas as suas múltiplas utilizações como: critério para a distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni); certificação da conclusão do ensino médio de estudantes com mais de 18 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o exame para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Há, ainda, outras atribuições do exame que, associadas ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), concede bolsas restituíveis a estudantes que não têm condições financeiras para arcar com as mensalidades da graduação em IES privada, além da exigência do exame para os estudantes de graduação que têm interesse em fazer um intercâmbio no exterior pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)¹. No ano de 2013, o governo federal criou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)², ampliando ainda mais as atribuições do Enem.

Além dessas funções, a de maior destaque é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no ensino superior, por meio do SISU, na rede pública, a qual tem ampliado a divulgação desse exame.

Dada essa multiplicidade de funções, em sua versão atual, o Enem tem produzido um arrojado projeto de publicidade em torno das notícias sobre educação na mídia nacional. Carneiro (2012) realizou pesquisas no triênio 2009-2011 nos

¹ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O objetivo do CsF é promover a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores e incentivar a visita de jovens pesquisadores qualificados e professores experientes ao Brasil. As áreas prioritárias são: ciências exatas (matemática e química), engenharias, tecnologias e ciências da saúde. O programa mantém parcerias em 35 países. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>

² Sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em <<http://sisutec.mec.gov.br>>.

principais jornais e revistas do país³ e verificou que 74% do noticiário sobre educação trataram do Enem/Vestibular. Para esse autor, (p. 22), “passar no vestibular e, ultrapassar o Enem, pela sua força mercadológica, é não apenas proclamar o valor do conhecimento e da cultura, mas também se autoproclamar como capaz de abrir a cortina do acesso ao ensino superior, do mundo do trabalho e do êxito profissional”. Isso se deve ao fato de que os estudantes do ensino médio parecem estar mais preocupados com a conquista de uma vaga nas IES do que com a construção do conhecimento ao longo da educação básica. Horta Neto (2013), em sua tese intitulada “As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo”, discutiu a qualidade educacional na mídia eletrônica escrita e verificou que o Enem se apresentou como o segundo tema mais citado. Isso reflete o destaque dado à discussão sobre o acesso à universidade, em detrimento de outras discussões sobre o ensino oferecido pelas escolas de educação básica.

Inicialmente, esse exame foi recebido com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, até mesmo por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, frente ao que algumas secretarias de educação acabaram por arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas.

Nesses 15 anos de história do Enem, o INEP apresentou propostas de reformulações de ordem social, metodológica e curricular no exame. Assim, optamos por dividi-lo em três fases. A primeira fase compreende o período de 1998 a 2003, quando o exame tinha apenas um caráter avaliativo do ensino médio no Brasil. Os estudantes se submetiam à prova voluntariamente, sendo que não constava em suas funções acesso para os cursos profissionalizantes e pós-médio, nem para o ensino superior. O exame era aplicado a partir de quatro tipos de provas que diferiam somente nas cores e na ordem das questões. Não havia conteúdos definidos e a matriz de referência (MR) se resumia a 21 habilidades organizadas, sendo que uma habilidade podia fazer parte de mais de uma competência, sendo que essas habilidades estavam articuladas às cinco competências. Não havia, também, provas por áreas de conhecimento, pois o exame se propunha a ser interdisciplinar. Além disso, a prova era construída de forma que cada habilidade seria avaliada por três itens (um fácil, um médio e um difícil), somando 63 itens no total. Os resultados eram analisados através da Teoria Clássica dos Testes, ou seja, pela simples soma de acertos. Eram produzidas 10 notas por aluno, sendo cinco da prova objetiva e cinco da redação, representando cada uma das cinco competências nos dois instrumentos. A nota final do aluno, que era divulgada apenas a ele, era a média simples das cinco notas, mais a nota da redação.

No final do ano de 2002, ocorreu a primeira redefinição nas funções do Enem, determinadas pela Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, em que foram alterados os seus objetivos, conforme o artigo 2º dessa Portaria:

³ Foram consultados os jornais Correio Brasiliense, Zero Hora, O Globo, Diário de Minas, O Estado de S. Paulo, Folha de São Paulo, Diário de Pernambuco, O Povo, O Liberal e ainda as revistas: Veja, Época e Isto É.

- I- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Essas alterações foram efetivadas a partir da edição de 2004 até 2008, período que pode ser considerado como a segunda fase do Enem. Nessa fase, o exame passou a se constituir, também, em instrumento seletivo por meio do qual o governo passaria a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído por meio da Medida Provisória (MP) n.176 de 13/09/04, regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Por meio do ProUni, o MEC passou a regular a atuação de entidades beneficentes de Assistência Social no Ensino Superior, relativamente à concessão de bolsas de estudo. O estudante a ser beneficiado pelo ProUni pode ser pré-selecionado, em uma primeira etapa, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Enem ou outro tipo de exame que o MEC venha a criar. Na etapa final, o candidato à bolsa poderá ser submetido a critérios estabelecidos, particularmente, por cada uma das IES participantes do ProUni. É importante esclarecer que as bolsas integrais do ProUni são para os estudantes com renda bruta familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. As bolsas parciais são destinadas aos candidatos com renda bruta familiar de até três salários mínimos por pessoa. O ProUni se constitui, pois, em um instrumento que dá um sentido pragmático, funcional, aos resultados do Enem, atribuindo importância à participação nesse exame, fortalecendo-o como instrumento de política e de interação entre Estado e sociedade. Assim, o ProUni acabou fortalecendo a expansão da educação superior privada no modelo diversificado, tendo em vista que é nesse segmento que se concentram o maior número de instituições não universitárias, ou seja, as Faculdades isoladas e o maior volume de matrículas. Na prática, o ProUni permite a transformação de impostos não pagos pelas IES privadas em vagas para alunos de baixo poder aquisitivo.

A partir de 2004, a nota do Enem passou a ser atrelada ao ProUni, no qual o acesso a bolsa de estudos financiada pelo governo federal está diretamente relacionado ao desempenho alcançado pelos candidatos. Assim, o ProUni favoreceu um aumento nas inscrições para a prova do Enem, sendo que no ano de 2004 foram feitas 1.552.316 inscrições. Contudo, desde a sua criação até a edição de 2008, as provas continuaram com as mesmas 63 questões, porém suas características internas começaram a mudar,

ampliando o domínio de textos multimodais⁴, acentuando a concepção de interdisciplinaridade, sem, contudo, possibilitar comparações das notas de um ano para o outro. O exame não era realizado pelos considerados “melhores” alunos, ou seja, aqueles que tinham como preocupação o ingresso no ensino superior, uma vez que estes davam preferência aos vestibulares tradicionais das IES, principalmente as da rede pública.

A terceira fase do Enem tem início na edição de 2009, quando o INEP promoveu algumas alterações tanto nos objetivos, quanto na própria organização interna das provas, tendo como 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” (BRASIL, 2009, p.1).

A vantagem que o MEC está buscando com essas mudanças é a reformulação do currículo do ensino médio. Para o MEC, o vestibular tradicional produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas.

As consequências dessas alterações podem ser observadas a partir do número de inscritos no exame, em diferentes anos, anteriores e posteriores a essas mudanças, uma vez que em sua primeira edição em 1998, o Enem contou com aproximadamente 157.221 inscritos e no ano de 2004 foram 1.552.316. No ano de 2009, passou para 4.147.527 inscritos⁵. Segundo o INEP, no ano de 2013, o Enem obteve 7.173.574 inscritos confirmados, um aumento de 26% em relação ao número de inscritos no ano de 2012.

Segundo Travitzk (2013), o Enem, a partir de 2009, avalia não apenas a capacidade de mobilizar informações dadas, mas também a aquisição prévia de algumas informações mais genéricas, o que mostra a coerência com a introdução dos objetos de conhecimento na matriz de referência.

Dadas essas múltiplas funções atribuídas ao Enem a partir de 2009, indagamos aos professores sobre os seus conhecimentos em relação às reformulações e atribuições que foram agregadas ao Enem nos últimos anos. Essas múltiplas atribuições têm conferido ao Enem mais relevância social dado o caráter social e inclusivo do exame. Verificamos que apenas três (12%) dos professores têm conhecimento das possíveis utilizações desse exame na trajetória estudantil dos jovens. Esses dados reforçam o desconhecimento dos professores sobre os objetivos do Enem. Acreditamos que, até ocorrerem as reformulações, a partir de 2009, o Enem era desconhecido por grande parte dos docentes, discentes, pela mídia e comunidade educativa, como também era considerado pelos estudantes apenas como “mais uma prova” a ser realizada em um período conturbado de preparação para o vestibular. Esse desconhecimento dos professores pode ser decorrente da exclusão deles (professores) dos processos de discussões que envolvem os referenciais das reformas educativas, tanto ao nível das

⁴ Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. Fonte: FERRAZ, Janaína de Aquino. *Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos*. Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaína_AF.pdf>. Acesso em: 18 set.2013.

⁵ www.INEP.gov.br. Acesso em 23 jun. 2013.

escolas, quanto ao nível dos órgãos administrativos. Isso indica que o exame é percebido como mais uma forma de **regulação** a que os professores, mesmo com algum estranhamento, submetem-se como mais uma das tantas políticas inevitáveis.

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

As provas de seleção de ingresso ao ensino superior anteriores ao Enem, via de regra, abordavam conteúdos desarticulados das situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes. Essas provas tinham como objetivo a seleção e a classificação dos sujeitos e não uma função diagnóstica dos sistemas educacionais.

Atualmente, essa situação tende a se modificar em função das adequações às propostas curriculares relacionadas à MR do Enem, uma vez que essas diretrizes orientam a abordagem dessas interações. Nessa perspectiva, são valorizados não só o conhecimento específico, mas também o desenvolvimento de competências no uso desse conhecimento. Assim, “aparece uma junção do saber e do saber fazer, ou seja, o conhecimento passa a ser uma forma de transformar o mundo e não apenas um conjunto ‘morto’ de dizeres memorizados” (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 419).

Para o INEP, a reformulação do Enem, a partir de 2009, deve promover mudanças nas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de as escolas reformularem metodologicamente suas propostas em função do exame. Isso se apresenta como um dos principais desafios da escola de educação básica, que é o de mediar a construção de conhecimentos, que favoreçam os estudantes a analisarem o meio em que vivem, propondo e realizando intervenções preventivas.

Os professores foram indagados sobre as implicações do Enem na reformulação das propostas educacionais, ou seja, se o Exame tem se apresentado como indicador de uma nova proposta de educação e melhoria do ensino médio e da educação básica como um todo. A questão foi elaborada visando verificar o nível de concordância dos professores. Os resultados denotam que 15 (60%) deles concordam que o Enem é um indicador de melhoria do ensino médio, sendo que apenas um (4%) concorda plenamente e 14 (56%) concordam parcialmente, enquanto quatro (16%) não têm posição em relação a esse exame como indicador para a melhoria da educação.

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), publicado no site⁶, em 02 de dezembro de 2013, afirmou que o objetivo do Enem “*é melhorar a qualidade do ensino, então a nossa orientação é ter transparência na informação pedagógica*”. Corroboramos o depoimento do ministro, uma vez que os resultados do Enem permitem ao participante uma autoavaliação, além de fornecer informações fundamentais para a reformulação de indicadores de qualidade da educação, como

⁶<<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Ene>>. Acesso em: 12 fev.2014.

também propiciar aos pais, professores e dirigentes das instituições escolares e gestores, subsídios para ações e intervenções pedagógicas em favor da melhoria do ensino médio. Ou seja, juntamente com outros dados, “o resultado [do Enem] pode contribuir para um processo de reflexão pedagógica e aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formação de políticas educacionais”, conforme depoimentos de Luiz Claudio Costa, presidente do INEP, em reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em 15 nov. 2013⁷. No entanto, isso não vem acontecendo nas escolas, pois questionamos aos professores se a equipe pedagógica da escola se interessa pelo Enem e procura discutir as competências e habilidades da MR desse exame. Verificamos que apenas dois dos professores concordam plenamente que isso vem ocorrendo nas escolas. Sete (28%) concordam parcialmente, enquanto 16 (52%) discordam ou não sabem responder. Esses dados indicam que a equipe pedagógica das escolas de ensino médio não tem preocupação em discutir e analisar os resultados desse exame na escola, como também não faz uma reflexão pedagógica no sentido de reverem as práticas de ensino desenvolvidas, bem como não são convocados formalmente para estudar, analisar e discutir os seus pressupostos teóricos e políticos.

Hilário (2008) considera que o Enem direciona a política pública e, portanto, pode, também, redirecionar as práticas pedagógicas. E, dessa forma, para a autora, “os resultados do Enem são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas” (HILÁRIO, 2008, p.104). Segundo o ex-presidente do INEP e professor da Universidade de São Paulo (USP), Reynaldo Fernandes⁸, em entrevista publicada no portal Terra Educação, em 26 de março de 2013, “*um dos principais benefícios do Enem e que precisa ser mais discutido é a mudança no ensino médio, abordando conteúdos de forma interdisciplinar e sem as ‘decorebas’ do vestibular*”.

Em 26 de janeiro de 2010, foi instituído o SISU, gerenciado pelo MEC, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar o Enem. O SISU, como um sistema nacional, permite que o estudante seja selecionado, pela nota no Enem, para instituições públicas de educação superior em todo o país. O candidato pode escolher até duas opções de curso, podendo, até o fim do prazo de inscrição, mudar as opções de curso. O portal do SISU disponibiliza a nota de corte e a classificação parcial para que o candidato avalie as chances de passar no curso que está pleiteando. Assim sendo, o SISU passou a ser considerado um vestibular unificado, em que mais de 100 universidades públicas, principalmente federais, passaram a utilizar os resultados do Enem, em substituição aos vestibulares tradicionais das instituições. No entanto, vale ressaltar que cada IES pode decidir se participa ou não do sistema, quantas vagas disponibiliza, como

⁷ Luis Claudio Costa: o Enem e o ensino médio brasileiro, em notícia de Opinião publicado na página Tendências e Debates do Jornal Folha de São Paulo em 15 nov.2013.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2013/11/1371399-luiz-claudio-costa-o-enem-e-o-ensino-medio-brasileiro.shtml>>. Acesso em 12 fev. 2014.

⁸ Entrevista concedida a Ângela Chagas, jornalista da Terra Educação, em 26 mar. de 2013. Disponível em:

<<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-vai-mudar-vestibular-das-maiores-universidades-do-pais-em-2013,2de50bc65c6ad310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>>.

Acesso em: jun. 2013.

também estabelecer pesos diferentes para cada prova do Enem, como, por exemplo, em um curso de engenharia, a prova de matemática pode ter mais peso do que a de português.

2.3 A Geografia no Enem

A Geografia desempenha um papel significativo no processo de formação dos estudantes, desde a educação básica, tendo em vista que o ensino dessa disciplina “não se reduz a ‘ensinar geografia’ e, sim, a [contribuir para] formar verdadeiros cidadãos, desenvolvendo suas potencialidades e aptidões” (VESENTINI, 2009, p. 142). As recentes disposições das políticas públicas educacionais, expressas em documentos como a LDB e PCNEM, reconhecem o potencial da disciplina, no que concerne a subsidiar elementos que contribuam para a compreensão do mundo e o processo de construção da cidadania.

Dado que as provas do Enem buscam relacionar os conteúdos do ensino médio com a realidade dos alunos, para que estes consigam entender os problemas do mundo atual, as diferentes abordagens do ensino-aprendizagem de Geografia devem integrar os aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, a fim de promover uma visão contextualizada do mundo. Dessa forma, o ensino da Geografia no ensino médio deve ter preocupação com a formação de um sujeito crítico, capaz de entender a realidade.

Pelo fato de o Enem ser uma avaliação de caráter interdisciplinar, o candidato não é avaliado na quantidade de informações que detém, mas em suas *competências e habilidades* para resolver problemas e interpretar as realidades e as transformações do mundo. Isso faz com que o Enem se diferencie de outros exames pela forma como os conteúdos do ensino médio são cobrados. Em um vestibular tradicional, os conteúdos são cobrados como fórmulas decoradas para cada matéria em separado, em uma lógica de conhecimento acumulado. Na prova do Enem, o estudante tem que utilizar os conteúdos aprendidos durante o ensino médio de forma conjunta para resolução das questões; ou seja, uma mesma questão pode exigir do estudante conhecimentos de áreas diversas em conjunto, avaliando competências e habilidades e não focando tanto um conhecimento acumulado.

Isso faz com que a Geografia no Enem tenda a ser abordada em seus múltiplos aspectos, trabalhados não de forma isolada, mas em uma visão inter-relacional e abrangente. Considerando esse aspecto, Vesentini (2008) afirma que as provas do Enem têm buscado valorizar o saber geográfico, uma vez que a maioria das questões suscita a criticidade dos alunos e o seu conhecimento sobre o mundo atual. Assim, o Enem dispõe de questões que exigem dos estudantes a compreensão crítica do mundo e suas demandas econômicas, demográficas, energéticas, geopolíticas, ecológicas, dentre outras, que contribuem para que os temas geográficos sejam valorizados e, especialmente, integrados aos demais conteúdos.

Vesentini (2009) associa essa valorização do saber geográfico nas provas do Enem à importância e à necessidade de se compreender o mundo, principalmente na contemporaneidade, tendo em vista que os temas mais discutidos pela sociedade estão relacionados aos assuntos normalmente identificados com a Geografia como: a “globalização e mercados regionais, relações de gênero, migrações e o novo tipo de

racismo, geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, a urbanização da humanidade (e de nosso país) e seus problemas, agricultura e fome, mudanças climáticas, a água potável no planeta (e em nossa região), os recursos naturais renováveis e os não renováveis etc.” (p. 73). Assim sendo, a prova do Enem, além de valorizar o saber geográfico, destaca-se, também, por ser

[...] um exame avaliativo do nível dos alunos do ensino médio de qualidade indiscutivelmente superior aos vestibulares, inclusive os melhores (ou menos ruins) deles, pois é constituído por questões que não exigem apenas memorização de conteúdos ou de fórmulas e, sim, raciocínio, extrapolação e aplicação de conceitos, dedução ou indução etc. (por exemplo: questões com textos, gráficos e mapas para serem interpretados (VESENTINI, 2009, p.28).

Para que esse saber geográfico se materialize na compreensão do processo de construção e reconstrução do espaço geográfico, é necessário que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento de inteligências, competências, habilidades e atitudes apropriadas para a vida neste século XXI. Nessas competências se incluem: o mercado de trabalho com as suas demandas, o desenvolvimento da cidadania ativa, as necessidades de uma sociedade democrática mais complexa que no passado, num mundo globalizado e com a convivência necessária de culturas e civilizações bastante diferentes entre si (VESENTINI, 2009). Corroboramos esse autor quando afirma que os verdadeiros objetivos do ensino básico são os de formar cidadãos ativos, contribuir para preparar os educandos para a vida, desenvolver suas múltiplas inteligências, capacidades, habilidades e atitudes democráticas.

A atual MR do Enem seleciona conteúdos da relação disciplinar associados à experiência cotidiana. No final dos anos 1990, o projeto de reforma curricular definiu a centralidade do chamado esforço interdisciplinar, protagonizado pela Geografia, para promover o ensino da natureza e sociedade, nomeadas no documento como conceitos (ROCHA, 2013).

No caso da ciência geográfica, essas competências e habilidades se encontram diluídas na MR do Enem. De forma geral, encontra-se na parte referente às Ciências Humanas, relacionadas diretamente com a História, a Sociologia e a Filosofia. No entanto, é possível que conteúdos e competências pensados para a Geografia encontrem-se também inseridos na MR das Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou até mesmo em outras áreas de conhecimento.

Ao serem indagados sobre a forma de como trabalham os conteúdos geográficos em sala de aula visando ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas na MR do Enem, os professores não souberam responder, deixando em branco a resposta (25%), ou responderam sem saber como isso pode acontecer, conforme alguns depoimentos relacionados a seguir.

Aula expositiva dialogada, estudo de textos complementares. Construção e análise de tabelas e gráficos, análise de mapas, interpretação crítica de noticiários e de imagens da mídia (P24, grifo nosso).

Às vezes, como trabalho com 6º e 7º anos, também, uso sempre como referência para o futuro, colocando para eles que aquela matéria será utilizada mais tarde com um aprofundamento para o Enem. (P22, grifo nosso).

Através de provas contextualizadas, questões de provas do Enem em outros anos. Trabalho com charges e gráficos para facilitar a interpelação do aluno em provas do Enem. (P20, grifo nosso)

Através de pesquisas, leituras e fichas de reportagens de notícias atuais. (P17, grifo nosso).

Trabalhos elaborados pelos alunos, análise das questões do Enem e discussão, análise dos temas atuais, uso de tecnologias e suas influências na atualidade. (P14, grifo nosso).

Através de filmes, documentários, músicas, entrevistas, reportagens, textos, debates e pesquisas (P10).

Aula expositiva, trabalho em grupo, avaliação individual, filme em vídeo, atividade lúdica. (P09, grifos nossos).

A partir da análise das respostas dos professores, verificamos que estão tentando trabalhar os conteúdos geográficos visando ao sucesso do aluno na prova do Enem, porém sem preocupação com o desenvolvimento das habilidades a serem construídas na educação básica. Assim, podemos inferir que os professores não utilizam os temas geográficos, no sentido de conduzir o processo ensino-aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para a compreensão dos conteúdos e para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica. A construção do conhecimento exige dois pontos convergentes: o aluno e as necessidades do entorno social.

Segundo Ron (2010), trabalhar em sala de aula visando ao desenvolvimento de competências pressupõe uma ruptura com alguns conceitos e práticas educacionais. Essa ruptura não significa anulação, mas privilegiar metodologias ativas centradas no sujeito que aprende, com base em ações desencadeadas por desafios, situações-problemas e projetos. Dessa forma, o foco deve ser deslocado do ensinar para o aprender (RON, 2010), e o professor deve ser um mediador do educando no seu processo de aprendizado, conduzindo-o a ser mais autônomo e capaz de tomar decisões.

Na verdade, entendemos que as competências geográficas a serem desenvolvidas com os alunos não se devem restringir somente àquelas definidas pela MR do Enem, pelos CBC, pelos PCNEM ou pelas OCNEM, mas estas podem ser (re)formuladas por cada professor ou equipe pedagógica, de acordo com o PPP da escola de forma a desenvolver nos discentes o “pensar geográfico” para entendimento das complexidades do mundo em que vivemos.

Segundo Cavalcanti (1998), o processo de apropriação e construção dos conceitos fundamentais do conhecimento geográfico se dá a partir da intervenção intencional própria do ato docente, mediante um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação. O que deve mudar é a maneira como o conteúdo deve ser trabalhado, pois se deve atribuir ao mesmo significado e contextualização.

O contexto mundial em que vivemos pode ser caracterizado por uma série de mudanças, fruto do capitalismo, da globalização e da revolução técnico-científica informacional. Essas mudanças têm ocorrido em todos os setores da vida humana, principalmente no campo econômico, social e educacional. Em meio a essas mudanças,

a escola se vê pressionada a reorganizar a sua prática pedagógica, requisitando melhorias na qualidade do ensino, para tentar responder aos desafios de diversas ordens, que interferem diretamente no fazer pedagógico.

3 Para não concluir

Percebemos, com a pesquisa, que os professores reconhecem a função política da nova proposta do Enem e a intenção do Governo em transformar esse exame no único meio de acesso dos alunos das escolas públicas às Universidades. No entanto, os professores reconhecem que essa democratização ainda não acontece efetivamente, tendo em vista que o ensino na rede privada continua representando uma preparação ainda mais sinuosa das escolas que o compõem para o ingresso de seus discentes nas IES. Isso se justifica pelo fato de que, antes, a rede privada preparava seus alunos para os vestibulares tradicionais; hoje, busca prepará-los para responderem corretamente às linguagens do Enem, o que não acontece com as escolas da rede estadual de ensino. Para Kuenzer (2000, p.21), “a materialidade da escola média brasileira é produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade”.

Em relação às repercussões do Enem na prática pedagógica dos professores de Geografia, verificamos algumas iniciativas dos docentes para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem, em seu papel de vestibular nacional. Isso não pode ser caracterizado por ações pedagógicas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois não foi construído um conhecimento pautado no desenvolvimento de habilidades e competências de forma processual. Ficou evidente que os trabalhos que visam a preparar o aluno para participar do Enem acontecem em momentos esporádicos com “aulões” e aplicações de “simulados” por bimestre. Muitas vezes, essas atividades se resumem em oportunizar ao aluno a resolução das questões das provas do Enem, aplicadas nos anos anteriores em aulas ditas “preparatórias para o exame”, não relacionando os resultados do Enem em seus planejamentos e/ou em mudanças efetivas na forma de ensinar. Enfatizamos que as práticas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem deveriam favorecer ao aluno a análise crítica dos fenômenos da realidade em sua totalidade, a fim de problematizar os fenômenos e saber utilizar os conhecimentos geográficos e outros componentes da área de Ciências Humanas para resolvê-los.

Os resultados da pesquisa apontam que o Enem, apesar de ensejar mudanças na forma do tratamento dos conteúdos no ensino de Geografia, não apresentou o impacto desejado pelo discurso oficial. Isso decorre do fato de que a preparação dos professores para um ensino contextualizado, conforme é recomendado pelo Enem, associado à falta de conhecimento dos pressupostos políticos desse exame, é também superficial e sem embasamentos teóricos e políticos. Por isso, afirmamos que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui, ainda, uma realidade. Tudo parece girar em torno dos resultados das avaliações, que vão direcionando os caminhos a percorrer, os conteúdos a ensinar, as prioridades a assumir e os projetos a serem implementados na escola. No entanto, evidenciamos que as escolas da rede

estadual mineira estão focadas em seu próprio sistema de avaliação, no caso o SIMAVE, em consequência do estabelecimento do sistema de **responsabilização e premiação** da escola e de seus servidores. As demais avaliações são aceitas, mas não são objeto de grande investimento das escolas no que se refere ao estudo e análise de sua estrutura, seu funcionamento e seus resultados.

Mesmo desconhecendo as principais intenções do Enem, os professores nos fizeram entender que esse exame não está promovendo **mudanças efetivas** na estrutura das escolas públicas, a ponto de promover mais qualidade para a educação. No entanto, o Enem pode vir a assumir um papel central para o ensino médio, sobretudo em decorrência de sua sobreposição de funções e dos usos que a imprensa tem feito de seus resultados.

Para caracterizar-se em uma mudança conceitual para a educação básica, o Enem precisa ser ponto de partida, e não finalidade. Os resultados desse exame devem apontar para redirecionamentos, geração de políticas públicas e novas intervenções. Só assim, o Enem se efetiva na sua potencialidade de desenvolver mudanças nos currículos e nas práticas educacionais, principalmente no ensino médio.

Referências

ASSAIFE, Teresa C.; BOMFIM, Vera Costa P. ENEM e PROUNI: uma proposta de articulação. In: CARVALHO, José Carmelo Braz; ALVIM FILHO, Hércio; COSTA, Renato Pontes. *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. São Paulo: ed. PUC, 2005. p. 263-269.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.51-82.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico*. Brasília, MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. *Portaria nº 110 de 04 de dezembro de 2002*. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm> . Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico*. Brasília: MEC/INEP, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 3/98*: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 1998b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Novo Enem*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

GHIRALDELLI, Jr. *Filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino médio. *Educação, Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v.7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1912>>. Acesso em: 24 jan.2009.

HORTA NETO, João Luiz. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo*. 358 p. Tese (Doutorado em Política Social)- Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr.2000.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. *Revista Famecos*, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, n.20, abr. 2003.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no Enem*. Tese. 323f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para Cursos estruturados com base em competências. *Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP*, São Paulo, v.4, n.8, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/121/74>>. Acesso em: 03 mar.2014.

TRAVITZK, Rodrigo. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar*. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2013.

VALENTE, Silza Maria Pasello. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2002.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____.(Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VESENTINI, José William. *Repensando a Geografia escolar para o século XXI*. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*, Brasília, v.94, n. 237, p.417-438, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2776/1929>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Izabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus: 2007.