

# DESAFIOS SOCIOPOLÍTICOS: ENEM, CURRÍCULO E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jairton Mendonça de Jesus<sup>1</sup>  
Jaqueline Gomes dos Santos Teles<sup>2</sup>  
Sammela Rejane de Jesus Andrade<sup>3</sup>

**Resumo:** As funcionalidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vão para além das institucionalmente oficializadas. Algumas interferem sociopoliticamente em interesses públicos e privados de maneira direta, outras nem tanto. Este trabalho tem o objetivo de discutir como o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa nas escolas da educação básica são modeladas pelo Enem, observando a aderência ou não dos pressupostos contidos nos PCNs, PNLD e Matrizes de Referência do Enem. Para isso, utilizamos documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e, a partir do survey, como método de amostragem, aplicamos um questionário a docentes de Língua Portuguesa de três escolas da rede estadual de educação de Sergipe, para descrever suas percepções a respeito de como o currículo e as práticas de ensino de Língua Portuguesa se adequam ao modelo de avaliação do exame.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Médio. Ensino de Português. Avaliação.

## SOCIOPOLITICAL CHALLENGES: ENEM, CURRICULUM AND TEACHING PRACTICES FOR PORTUGUESE LANGUAGE

**Abstract:** The features of the National Secondary Education Examination (Enem) go beyond those institutionally recognized. Some of them interfere sociopolitically in public and private interests in a direct way, others not so much. This paper aims to discuss how the curriculum and teaching practices for Portuguese language in primary schools are shaped by the Enem, observing the adherence or not of the premises presented in the PCNs, PNLD and Reference Matrices for Enem. To do this, we used official documents, bibliographic research and, with the survey method as a sampling method, we applied a questionnaire to Portuguese language teachers from three schools of the Sergipe state education network so they could describe their perceptions regarding how the curriculum and teaching practices for Portuguese language suit the assessment model of the exam.

**Keywords:** Curriculum. Secondary School. Portuguese Teaching. Assessment.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação/PPGED/UFS, Professor do IFS. Endereço eletrônico: jairtonmendonca@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação/PPGED/UFS, Professora da rede Particular de Ensino de Sergipe. Endereço eletrônico: jak\_gomes@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação/PPGED/UFS, Funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana/SE. Endereço eletrônico: sammela88@yahoo.com.br

## Introdução

Criado, inicialmente, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) visava a contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica ao apresentar um diagnóstico para a criação de políticas públicas que se voltassem para aquele nível de ensino. Na sequência de suas edições foi ampliando suas funcionalidades e, atualmente, é usado em seleções para acesso ao ensino superior em instituições públicas, além de funcionar como instrumento para o acesso a programas patrocinados pelo governo federal em instituições privadas.

Além de suas funcionalidades institucionalmente oficializadas, surgiram outras que interferem sociopoliticamente em interesses públicos e privados: a prática de divulgação do ranking de “melhores e piores escolas”, a partir das notas dos participantes da prova, exerce uma função propagandística de escolas consideradas “boas” e uma desqualificação de outras escolas consideradas “ruins; além disso, à medida que o Enem passou a substituir o exame vestibular para acesso ao ensino superior, a estrutura de suas provas passou a modelar o currículo e as práticas de ensino. Diante disso, este trabalho tem o objetivo de aferir isso na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, mais especificamente na área de Língua Portuguesa<sup>4</sup>.

Para atingirmos esse objetivo, utilizamos o método *Survey*, que se caracteriza pelo questionamento direto às pessoas a respeito do comportamento ou características do grupo que se quer conhecer por meio de um instrumento de pesquisa: questionário ou entrevista pessoal (FREITAS et al., 2000). Entretanto, a participação de todos os elementos do grupo por vezes se torna inviável em decorrência de fatores como quantitativo, falta de contato, indisponibilidade, entre outros. Assim, pelo método *survey*, pode-se coletar uma amostra que seja representativa ou não da população investigada<sup>5</sup>. Como não foi possível a participação de toda a população – professores de Língua Portuguesa de três escolas da rede estadual de

---

<sup>4</sup> A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem abrange cinco áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês, Espanhol ou Francês), Educação Física, Arte e Tecnologia da Informação. Para a discussão aqui proposta, serão observadas as habilidades e competências referentes apenas a Língua Portuguesa.

<sup>5</sup> Quando se quer a opinião de determinados membros de uma população, a amostra se faz de maneira intencional e nesse caso não pode ser generalizada para o universo investigado como um todo (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 54-58).

educação de Sergipe localizadas em regiões diferentes da capital Aracaju –, principalmente pela falta de voluntários, a amostra desta pesquisa foi definida pela disponibilidade dos participantes, o que caracteriza uma amostragem não probabilista<sup>6</sup>, do tipo por conveniência (FREITAS et al., 2000).

Assim, pesquisa bibliográfica, documentos oficiais e dados coletados por meio de questionários serviram de base para descrever as percepções de professores de Língua Portuguesa a respeito da estrutura do Enem como prova modeladora do currículo e das práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Embora tenhamos utilizado como campo empírico escolas distintas, este trabalho não se propõe a compará-las, muito menos a avaliar as práticas docentes no que se refere a sua eficiência ou não, mas serve de observação do envolvimento escolar com a avaliação em questão – o Enem – e, assim, poder ajudar em possíveis mudanças que possam ser promovidas pelos gestores e docentes, visando à oferta de uma educação cada vez mais inclusiva e de qualidade.

Como ponto de partida, expomos os documentos oficiais orientadores do Enem e as competências que são exigidas na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Na sequência, lançamos uma discussão a respeito da inserção do Enem no conceito de política pública e analisamos como o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe se modela ao exigido na avaliação e, por fim, a análise dos dados. Iniciemos.

## 1. Enem como política pública: a que fins sociopolíticos serve?

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, através da Portaria do Ministério da Educação nº 438, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, inicialmente visando a contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública. A partir de 2009, esse exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo os exames

---

<sup>6</sup> Pela amostra não probabilista, é considerado algum tipo de critério para a seleção da amostra. Neste trabalho, usamos a conveniência como critério. Já pela amostragem probabilista qualquer um dos componentes de um universo a ser investigado tem a mesma chance de participar da amostra e essa seleção é feita de maneira aleatória (FREITAS et al., 2000, p. 106).

vestibulares, além de funcionar como instrumento para acesso a programas do governo federal, como o Programa Universidade para Todos (Prouni<sup>7</sup>), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies<sup>8</sup>) e em seleções do Programa Ciência sem Fronteira<sup>9</sup>.

Como o próprio nome sugere, o Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação cujo principal objetivo é aferir o nível de desempenho dos alunos do ensino médio. Um dos pontos a serem levantados neste artigo, contudo, é se podemos considerar o Enem como uma política pública. A depender do viés teórico que embasa a discussão, a filiação conceitual pode mudar. Isso porque existem posicionamentos teóricos divergentes a respeito do que define política pública. Há o posicionamento de que só se configura como política pública uma macrodiretriz estratégica, que seriam conjuntos de programas (COMPORATO, 1997; MASSA-ARZABE, 2002). Por esse viés teórico, programas, planos e projetos são ações, ou seja, elementos operativos de uma determinada política pública caracterizada como estruturante (SECCHI, 2013).

Outro conceito de política pública se vincula à tentativa de enfrentamento de um problema público específico (SECCHI, 2013; PARENTE, PEREZ, MATTOS; 2011). Partindo desse conceito, podemos questionar se o Enem enfrenta algum problema e qual é esse problema. Para responder a essas perguntas, temos que direcionar a discussão para o nível de ensino sobre o qual o exame se debruça. Assim, para que sejam formuladas políticas públicas que se voltem para a melhoria daquele nível de ensino é preciso que se comprove sua não efetividade, não sendo suficiente afirmar que o final da educação básica é bom ou ruim sem que haja um diagnóstico que comprove tal assertiva. Considerando esse viés, entendemos que temos um problema a ser resolvido: diagnosticar quais competências e habilidades os alunos adquiriram ao concluírem o ensino médio ou, mais tradicionalmente, que conteúdos foram capazes de aprender. A partir disso podemos analisar se é preciso uma intervenção mais efetiva por parte do Estado ou não. Nesse

---

<sup>7</sup> Programa criado pela Lei da Presidência da República, nº 11.096/2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

<sup>8</sup> O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar curso de graduação de estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas. Como se trata de um empréstimo, o beneficiário, após se formar, começa a pagar o financiamento.

<sup>9</sup> O Programa Ciência sem Fronteira promove intercâmbio internacional, concedendo bolsas para alunos de graduação e pós-graduação fazerem estágio no exterior.

sentido, o Enem configura-se como uma política pública de avaliação, já que resolve um problema: o diagnóstico.

Ora, não só o Enem, mas todas as avaliações educacionais apresentam conclusões acerca da qualidade ou ineficiência dos sistemas educacionais, aqui considerados o corpo docente e discente, os programas e as políticas. Para tanto, são utilizados indicadores, de caráter descritivo, que subsidiam a sustentabilidade dessas avaliações por meio de informações. Desse modo, o que se espera é o uso dessas informações para a garantia de medidas que possam revisar o fazer pedagógico e ampliar as possibilidades de sucesso no processo de ensino e aprendizagem, no caso do Enem, em toda a Educação Básica.

O Enem, como uma política pública, chega a avaliar a educação Básica, mas não materializa soluções para aquele nível de ensino. Ao mesmo tempo, se antes, como política de avaliação, o Enem se pautava em currículos preestabelecidos, agora, como política de seleção, passa a apontar diretrizes curriculares para os estabelecimentos de ensino, ditando a condução pedagógica.

Sendo assim, não é difícil perceber que, tal como os exames vestibulares mais tradicionais, o Enem tem sido usado como parâmetro para o ranqueamento da maioria das escolas privadas, com o agravamento de que era o próprio Estado, por meio de seus órgãos institucionais, que vinha divulgando o *ranking*<sup>10</sup>, o que não ocorria com vestibulares tradicionais. Essa situação transformava os resultados do Enem em troféu para as escolas bem colocadas e desqualificava as mal colocadas, o que promovia a competitividade e deixava de lado contribuições pedagógicas que pudessem/podem ser reveladas por meio dos resultados.

Na corrida por uma colocação melhor, as escolas, especialmente as particulares, têm modelado seu currículo ao que apregoa o Enem, a partir das competências e habilidades que o exame adota como parâmetro de correção. Desse modo, ao que parece, a grande reforma do ensino médio está gestada no ensino privado a partir de estratégias e medidas pedagógicas comuns às instituições de ensino que tradicionalmente figuram o topo no *ranking* do Enem e não alcançam a escola pública, pelo menos oficialmente. Embora haja um esforço em modificar os documentos orientadores do currículo e das

---

<sup>10</sup> O ranking de escolas deixou de ser divulgado a partir de 2017.

práticas de ensino, conforme colocamos na seção que seque, o que vemos, em alguns casos, são trabalhos isolados que ilustram a condução pedagógica da gestão de uma ou de outra escola. Dessa forma, surge o seguinte questionamento: para que(m) serve o Enem?

## 2. Dissonância entre materiais didáticos e orientações de documentos oficiais na área de Língua Portuguesa

Embora apresente funcionalidades implícitas que servem como forma de permanência do *status quo*, o Enem se configura como um dos mais importantes instrumentos para averiguar os resultados de eficiência da educação básica, mais especificamente da última etapa, conforme previsão no PNE (2014-2024). Essa avaliação propõe que o conhecimento esteja diretamente associado à realidade na qual o aluno esteja imerso, sugerindo que disciplinas sejam ministradas interdisciplinarmente, com ampla ligação entre as áreas do conhecimento. Desse modo, não podemos discutir as proposituras do mesmo sem atrelar ao que apregoam os documentos norteadores das políticas públicas educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que se refere à área de Língua Portuguesa, esses documentos apresentam uma perspectiva do ensino voltada para o contexto variável da língua, não se prendendo à perpetuação dos dogmas da gramática normativa. Por isso, a existência de documentos oficiais e um exame em larga escala evidenciam a necessidade de análise, a fim de averiguar a consonância ou não do que apregoam os documentos e o que é cobrado na prova que constitui a avaliação da qualidade da educação.

Na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o candidato deve apresentar conhecimentos associados a nove competências<sup>11</sup>, que

---

<sup>11</sup> Competências exigidas na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias do Enem: 1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida; 2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; 3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade; 4. Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade; 5. Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; 6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das

abrangem 30 habilidades, contidos na Matriz de Referência, além de cinco competências exigidas na prova de Redação<sup>12</sup>. A partir desse emaranhado de números, podemos entender a complexidade que envolve a avaliação.

Além disso, a existência de mais de uma matriz evidencia a necessidade de uma formação completa em Língua Portuguesa, haja vista que o aluno irá necessitar dos aspectos de uso de contexto da língua, para atender à competência 7 da prova de linguagens (*vide* item 7 da nota de rodapé 11) e dos aspectos gramaticais para atender à competência I da prova de redação (*vide* item 1 da nota de rodapé 8). Diante de tantas orientações, que convergem e divergem em alguns aspectos, fica evidente o difícil papel da escola em conseguir formar seus alunos e prepará-los para o exame.

De forma complementar, existe um documento que se constitui como uma proposta de referencial curricular que é extensiva a toda a rede escolar do Estado de Sergipe. Trata-se do 'Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe', publicado em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado, com o fito de “contribuir para a mobilização dos docentes e técnicos em torno do debate sobre o projeto socializador e formativo das unidades escolares da rede”. Os referenciais curriculares não deixam de mencionar as políticas que se voltam para a inserção do estudante na educação superior. As referidas políticas são claramente legitimadas no documento e as medidas que as sustentam são apresentadas como 'inclusivas', 'afirmativas' e 'democráticas'.

A partir disso, o documento em questão traceja o referencial básico dos componentes curriculares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio. Os referenciais são tecidos a partir

---

diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; 7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; 8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; 9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

<sup>12</sup> Competências exigidas na prova de Redação do Enem: 1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; 2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

das diferentes áreas do saber que compõem a educação básica. Para seguir com o nosso estudo, nos debruçamos na discussão que toma o Ensino Médio, no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A proposta apresentada, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, toma a linguagem como forma de interação. Diante disso, o ensino de língua deve se pautar a partir de uma nova metodologia, (SERGIPE, 2011, p. 73): “[...] a leitura, a produção de textos e os usos da língua para o Ensino Médio devem caminhar para um encontro de sujeitos que saibam lidar com textos nas diversas situações de interação social”.

Dessa maneira, a essência do ensino de Linguagens, prevista nos documentos norteadores, aparece tanto no Enem como na SEED, isso porque, em ambos, a linguagem aparece como instrumento de interação/integração social. O que se espera, primordialmente, é o desenvolvimento, nos alunos, de uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Entretanto, pesquisas voltadas para a observação da concepção de língua e norma presente nos PCN, PNLN, na prova de redação e nas questões da prova de Linguagens, códigos e suas Tecnologias do Enem apontaram que as prescrições constantes nos PCN e no PNLN, que partem do princípio de um ensino de língua materna a partir de uma perspectiva social da língua, não encontram reflexo nos materiais disponíveis para professores e alunos, uma vez que o que existe são livros didáticos carregados de regras gramaticais e poucos espaços para discussão da língua em contextos de uso (FREITAG, 2014, ANDRADE; FREITAG, 2015, ANDRADE, 2016).

Sendo assim, percebemos uma variável que vai na contramão do ensino: enquanto documentos oficiais orientam de uma forma, os materiais didáticos são elaborados de outra forma. Diante dessa situação, para o professor preparar seus alunos para o Enem, tem que se desdobrar adequando suas aulas ao modelo cobrado no exame. Embora haja essa dificuldade didática, os dados que trazemos na próxima seção apontam para uma mudança no currículo e na forma como são conduzidas as aulas de Língua Portuguesa.

### 3. Adequação do currículo e das práticas de ensino de Língua Portuguesa ao modelo do Enem

Esta seção traz uma descrição dos dados coletados, por meio de questionário, entre docentes efetivos da área de Linguagens, Códigos e Redação de três unidades escolares da rede estadual de ensino de Sergipe ao final do primeiro semestre de 2017. Como já apresentamos a metodologia na introdução, seguimos diretamente para a descrição dos resultados. A primeira questão voltava-se para a identificação da escola na qual os professores lecionavam e a segunda, para a etapa de ensino – fundamental, médio ou ambos – em que atuavam. Dos seis informantes, um, além de ministrar aulas no ensino médio, também ministra aulas no ensino fundamental.

Sendo um dos objetivos do estudo observar as possíveis mudanças ocorridas no currículo após a adoção do Enem como método de seleção de vagas na educação superior, a terceira pergunta estava voltada para quais disciplinas os sujeitos lecionavam naquela unidade escolar. Todos eles indicaram que ministravam aulas de gramática, interpretação de texto, literatura e redação. É importante salientar que as três escolas participantes do projeto estão circunscritas à esfera estadual e, por esse motivo, desde 2011, a partir do princípio de interdisciplinaridade, previsto no documento Referencial Curricular elaborado pela SEED (SERGIPE, 2011, p. 17), passaram a ter as disciplinas Português (focada no ensino de gramática e interpretação de texto), Redação e Literatura fundidas numa única disciplina chamada Língua Portuguesa. Se antes as disciplinas podiam ser distribuídas entre professores diferentes numa mesma turma, com a fusão, o professor passa a ministrar a disciplina Língua Portuguesa com a incumbência de ensinar todos os assuntos ligados à área (assuntos de todas as disciplinas anteriores).

O questionamento seguinte voltou-se para quantas aulas são previstas para cada uma das disciplinas da área de Língua Portuguesa.

**Tabela 1:** Quantitativo de aulas destinadas às áreas de Língua Portuguesa nas escolas A, B e C

Escola	A		B		C	
Distribuição	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2
Quantidade de aulas	6 aulas para todas as disciplinas	6 aulas para todas as disciplinas	4 aulas para todas as disciplinas	4 aulas para todas as disciplinas	4 aulas de LP (gramática, literatura e interpretação) e 2 de redação	4 aulas de LP (gramática, literatura e interpretação) e 2 de redação
Divisão por disciplina	A critério do professor	Não informado	Não informado			

**Fonte:** Elaboração própria

As informações indicam que existe um quantitativo de aulas diferente entre as escolas, ainda que sejam todas da rede estadual. Duas delas, A e C, destinam 6 aulas às disciplinas correlatas a Língua Portuguesa, enquanto a Escola B destina 4. Em relação à subdivisão de carga horária para as disciplinas, duas das escolas (A e B) não mencionam sobre um quantitativo de tempo destinado para cada área que compõem a disciplina Língua Portuguesa, ficando a critério do professor estabelecer esse quantitativo. Já a escola C estabelece duas aulas para Redação e quatro para as demais áreas. Isso sugere que, embora os professores indiquem que desenvolvem todas as atividades ligadas à disciplina, não há como mensurar a proporcionalidade entre essas atividades, podendo gastar mais tempo em uma das atividades do que em outra.

Partindo mais especificamente para a relação dos docentes, e conseqüentemente da escola, com as avaliações em larga escala, a pergunta de número cinco indagava sobre o ano de formação dos professores em licenciatura em letras e a de número seis sobre o nível de formação. Essas perguntas tinham o propósito de observar se, durante as suas formações acadêmicas, os professores tiveram contato com avaliações públicas ou se esse contato só se efetivou ao iniciarem a atividade docente.

Tendo em vista que as avaliações em larga escala são um fenômeno recente, da década de 1990, e por esse motivo só passou a ser objeto de estudo com mais relevância nas duas últimas décadas, o ano de conclusão da graduação indica contato acadêmico com a temática ou não. Dos seis informantes, todos se formaram a partir do final da década de 1990, dois dos quais em 1998 e 1999 e os demais entre 2000 e 2011. No que concerne ao nível de formação, os quatro professores da escola A e B são mestres e os dois professores da escola C são especialistas (Pós-graduação *Lato Sensu*).

Ainda nessa perspectiva, a pergunta de número sete interpelou se, durante a formação acadêmica, o informante teria cursado disciplinas ou cursos de extensão que abordassem as avaliações em larga escala, apesar da formação em nível superior ter acontecido durante um período mais propenso a discussões sobre esse tipo de exame. Três deles indicaram que não tiveram durante a graduação nem na pós-graduação, sendo um deles da escola A e dois da C. Os outros três informantes afirmaram ter tido esse contato na graduação, cursos de extensão ou na pós-graduação.

A realidade de ter 50% de informantes que não tiveram uma formação docente em avaliações em larga escala é preocupante, haja vista que a falta de preparação durante a formação acadêmica deixa a cargo do próprio professor ou da unidade em que ele leciona o papel de fazer esse tipo de abordagem.

A pergunta de número oito questionava se a unidade de ensino em que eles trabalham oferece algum curso de capacitação e/ou preparação pedagógica voltada para o Enem. Cinco dos seis informantes afirmaram que não, ou seja, 83%. Apenas um dos informantes da escola A afirmou que já participou de algum tipo de atividade voltada para esse fim. É importante, ainda, atentar para o fato de os dois informantes da escola C indicarem que não tiveram capacitação sobre esse tipo de avaliação durante a formação nem durante as atividades docentes naquela unidade escolar.

Já a questão de número nove, tinha como objeto de consulta o livro didático adotado pelas escolas e a sua aderência às diretrizes previstas no Enem. Todos os professores indicaram positivamente, apontando principalmente para o fato de apresentarem muitas atividades voltadas para a interpretação textual.

A questão de número 10 versava a respeito da existência de atividades complementares, promovidas pela escola, voltadas para a preparação dos alunos que farão a prova do Enem. Mais uma vez, 100% dos informantes indicaram que sim, sendo que os professores da escola A enfatizaram a realização de simulados, aulões temáticos e oficinas de redação; os da escola B, feiras do conhecimento, simulados, palestras e oficinas de redação e os da escola C, oficina de redação e resolução de questões no estilo das cobradas no exame, porém um deles indicou que as atividades não se realizam com frequência. Como se pode ver, as escolas em questão tentam, com maior ou menor recorrência, oferecer dentro da rotina escolar atividades específicas voltadas para a preparação dos alunos que irão se submeter ao Enem.

Sobre as áreas do conhecimento que são cobradas com maior prioridade no exame, muito se tem discutido a respeito da mudança de perspectiva sobre a abordagem de Língua Portuguesa pois, ao invés de priorizar questões essencialmente gramaticais, a partir da sua matriz, o Enem prevê uma abordagem mais contextualizada da língua, com questões que

partem da compreensão de texto. Isso trouxe uma mudança de perspectiva no ensino de língua em sala de aula.

Nesse sentido, na questão de número 11, foi perguntado aos docentes o que eles priorizavam em suas aulas, a partir de algumas alternativas: aspectos gramaticais, interpretação textual ou se as duas atividades em igual proporção. Como resposta, 83% afirmaram que abordam as duas em igual proporção, indicando atenderem aos moldes das questões cobradas na prova, que trazem textos dos mais diversos gêneros para a contextualização das perguntas, mas sem desconsiderar os preceitos gramaticais. Sendo que apenas um informante da escola B assinalou priorizar em suas aulas a interpretação textual.

Como a prova do Enem é composta de prova objetiva e prova discursiva (Redação dissertativo-argumentativa), as questões 12 e 13 se propunham a investigar qual a periodicidade da realização de simulados e produções textuais com os alunos. Temos os seguintes resultados:

**Tabela 2:** Periodicidade da realização de produção textual e simulado nas escolas A, B e C

Escolas Questões	A		B		C	
	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2	Informante 1	Informante 2
12. Os alunos costumam produzir textos dissertativos durante as aulas regulares de redação com qual periodicidade?	Bimestral	Semanal	Quinzenal	Mensal	Mensal	Bimestral
13. Os alunos costumam fazer simulado estilo Enem com qual periodicidade?	Bimestral	Bimestral	Mensal	Mensal	Não recorrente	Não recorrente

**Fonte:** Elaboração própria.

É possível identificar certa regularidade na realização das atividades, com maior ou menor frequência. Há também um indício de que as atividades de produção textual são realizadas com uma regularidade prevista pelo professor, haja vista que houve diferença de periodicidade entre os informantes de uma mesma escola, o mesmo não ocorreu com os simulados,

já que os professores de cada unidade indicaram uma mesma frequência temporal, mas, no caso da escola B, os dois informantes apontaram a não recorrência na realização de simulados.

Por fim, a pergunta de número 14 tinha como objetivo saber dos professores como eles julgam a importância do Enem enquanto mecanismo para promoção de políticas públicas voltadas para a Educação Básica e seleção de vagas para a Educação Superior. A pergunta abordava dois aspectos do exame: o fato de ser uma política pública que mede a qualidade da educação básica e também seleciona candidatos para as vagas da educação superior. As respostas foram variadas:

**Tabela 3:** Julgamento dos informantes das escolas sobre o Enem

Escola	Informante	Julgamento
A	Informante 1	Julga como um processo altamente excludente, que privilegia poucos.
	Informante 2	Julga fundamental pela proposta interdisciplinar de trabalhar com as disciplinas.
B	Informante 1	Julga importante por priorizar o domínio em leitura e escrita, quesitos essenciais para outras aprendizagens.
	Informante 2	Julga como uma boa oportunidade de ascensão educacional de pessoas de comunidades menos favorecidas.
C	Informante 1	Julga como uma boa oportunidade de ascensão educacional de pessoas de comunidades menos favorecidas.
	Informante 2	Julga o instrumento como viável, já que possibilita ter uma visão do nível de proficiência dos alunos.

**Fonte:** Elaboração própria.

Dos seis informantes, cinco avaliaram positivamente o exame, apontando alguma justificativa para esse fim, sendo três delas de cunho pedagógico e duas de cunho social, enquanto um deles avaliou negativamente, apontando como justificativa o caráter excludente, por ainda selecionar poucos alunos. Destacamos que todos eles apontaram opiniões apenas sobre um dos aspectos perguntados, não considerando como justificativa dos seus julgamentos a possibilidade de se pautar no fato de o exame ser uma política de avaliação da educação básica e uma avaliação de seleção.

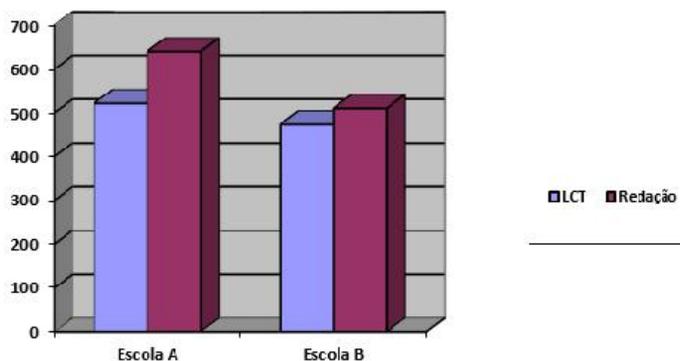
Para fechar a pesquisa em questão, vale destacar o desempenho das escolas com relação ao exame aqui destacado. Para tanto, foram utilizados os dados do Inep, que disponibiliza, anualmente, um relatório do desempenho das escolas participantes do Enem. O último documento disponibilizado pelo órgão tem como base os dados da edição de 2015 do exame.

É importante salientar que nem todas as escolas, cujos alunos realizam a prova, constam em tal relatório, uma vez que é necessário atender a alguns critérios, que, segundo o Inep (2015), são: possuir pelo menos 10 (dez) alunos concluintes do ensino médio regular seriado participantes do Enem; e possuir pelo menos 50% de alunos participantes do Enem 2015, de acordo com os dados do Censo Escolar.

A partir desses critérios, justifica-se a ausência da escola C no relatório. Sendo assim, apresentamos apenas os dados das escolas A e B.

No *ranking* nacional, o colégio A ocupou em 2015 a posição de número 4.207, sendo a escola pública mais bem colocada de Sergipe, ou seja, 1ª colocada entre as escolas estaduais do estado. Já a escola B ocupou a posição de 12.610 no *ranking* nacional e a 17ª posição entre as escolas públicas do estado. Referente às áreas de conhecimento adotadas para este estudo, adotamos também o desempenho dos alunos na prova de Redação e de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

**Gráfico 1:** Desempenho em Redação e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das escolas A e B em 2015



Fonte: INEP/MEC

Na mesma edição, a média nacional foi de 511 pontos em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e 543 pontos em Redação. Assim, a escola A obteve um desempenho acima da média nacional nas duas áreas do conhecimento, enquanto a escola B ficou abaixo nas duas. O relatório ainda apresenta os dados levantados a partir do Censo Escolar:

**Tabela 4:** Participação no Enem e desempenho escolar das escolas A e B

	A	B
Alunos cadastrados no Censo 2015	240	156
Alunos que fizeram o Enem	230	98
Taxa de aprovação	86,30%	70,1%
Taxa de reprovação	12,20%	18,9%
Taxa de abandono	1,5%	11%

**Fonte:** Inep/MEC

Os dados apontam que a taxa de participação dos alunos matriculados nas séries finais da educação básica que participaram do Enem foi bem maior na escola A do que na escola B – 95,83% e 62,82%, respectivamente. Além disso, a taxa de sucesso no desempenho escolar dos alunos também foi maior na escola A, uma vez que a taxa de aprovação é maior e as de reprovação e abandono são menores.

De uma forma geral, esses dados apontam para uma adequação do currículo e das práticas de ensino de Línguas Portuguesa ao modelo proposto pelo Enem. O fato de disciplinas serem trabalhadas de forma geminada e haver produção textual, pelo menos estruturalmente, atende a um modelo interdisciplinar cobrado na prova. Contudo, os dados não nos permitem afirmar se essa interdisciplinaridade é trabalhada didaticamente em sala de aula, já que não é suficiente juntar cargas horárias de diferentes disciplinas em uma só para garantir que isso seja executado.

## Considerações finais

Sendo o Enem uma avaliação para aferir a qualidade do ensino médio no Brasil, um dos questionamentos é que papel sociopolítico tem desempenhado, isto é, de que maneira seus resultados já foram convertidos em políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica. Em entrevista ao *site* Carta na Escola, em agosto de 2013, ao ser questionado sobre isso, o presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa, afirmou que são enviados para cada escola mapas de itens dos seus estudantes, informando o desempenho dos alunos nas quatro áreas do Enem e, a partir disso, professores e gestores devem pensar nas intervenções pedagógicas.

Assim, se os resultados do Enem não se convertem em políticas públicas, sua funcionalidade de avaliar é infrutífera. Transformando-se em

filtro para acesso ao ensino superior inverte sua funcionalidade: em vez de avaliar o que foi desenvolvido no Ensino médio, é o ensino médio que se adequa a seu modelo de exigência. Isso trouxe uma nova demanda sociopolítica: as escolas que mais se adequam ao modelo tendem a sair na frente na corrida pelas primeiras colocações do *ranking* nacional de melhores escolas.

Entretanto, diante das muitas funcionalidades do Enem, para esta pesquisa, adotamos dois aspectos: modelagem do currículo escolar e preparação dos alunos que estão aptos a prestarem o exame. A partir da análise de documentos norteadores de políticas públicas, das matrizes que orientam a elaboração das provas, do currículo das unidades escolares e da consulta aos docentes, por meio de questionário, chegamos à descrição aqui proposta.

Os dados levantados e os documentos apontam para uma consonância com alguns estudos já realizados haja vista denotarem a existência de uma aproximação da proposta curricular elaborada pela SEED/SE com os PCNs, PNLD e Enem: o uso da língua a partir da perspectiva de interação social e diversidade. Todavia, nem todas as competências previstas no exame estão previstas no referencial curricular, a exemplo de arte e cultura, tecnologias da comunicação e direitos humanos, que são cobrados nas provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias e de Redação.

Quanto à presença de atividades voltadas para o Enem, desenvolvidas pelos professores das escolas investigadas, os dados dos questionários apontaram que com maior ou menor recorrência, o desenvolvimento dessas atividades ocorre, com uma maior prioridade na realização de simulados e produções textuais.

No que se refere aos professores, detectamos que alguns deles não tiveram disciplinas ou cursos de extensão voltados para a discussão das avaliações em larga escala durante as suas trajetórias acadêmicas, mesmo tendo cursado a graduação e a pós-graduação em um período em que as discussões sobre a temática se tornaram mais recorrentes. Além disso, e ainda mais acentuadamente, os informantes apontaram que nas escolas em que lecionam não ocorrem capacitações sobre a temática, ficando, assim, quase que unicamente a cargo do professor capacitar-se para preparar seus alunos.

E diante da necessidade de consultá-los a respeito das suas opiniões acerca do exame, cinco dos seis sujeitos da pesquisa julgaram como positiva a

existência desse tipo de avaliação, como a justificativa de que promoveram a ampliação do acesso às vagas na educação superior, enfatizando a questão social, que certamente é uma realidade dos alunos das escolas consultadas, haja vista serem da rede pública.

É importante ressaltar que o objetivo do trabalho não se refere a comparar as escolas envolvidas, muito menos a avaliar as práticas docentes enquanto a sua eficiência ou não, mas ajudar na observação do envolvimento escolar com a avaliação em questão e, assim, poder ajudar em possíveis mudanças que possam ser promovidas pelos gestores e docentes, visando à oferta de uma educação cada vez mais de qualidade. Entendemos que muitos outros aspectos ainda podem ser observados sobre Enem e currículo escolar, os quais não puderam ser discutidos aqui, o que indica o quão ampla é a temática.

## Referências

- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. A norma linguística na prova de Linguagens, Código e suas Tecnologias e na redação do ENEM. In: *Anais do III SEDiAr*, p. 4331 – 4343, 2016.
- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. FREITAG, Raquel Meister Ko. Competências sociolinguísticas na prova do ENEM. In: *Cadernos de Letras da UFF*, n. 51, p. 159 -180, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM*. Brasília: INEP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *A redação no ENEM 2012*. Guia do participante. Brasília: MEC, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *A redação no ENEM 2016*. Guia do participante. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- COMPORATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. In: BANDEIRA DE MELO, Celso Antônio (Org.). *Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba*. v. 2. São Paulo: Malheiros, 1997.

FREITAG, Raquel Meister Ko. CYRANKA, Lúcia Mendonça. Sociolinguística variacionista e educacional: tendências metodológicas. In: GONÇALVES, A.V. GÓIS, M. L. de S. (Org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*, v. 2, p. 249-280, 2014.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v.35, n.3 p. 105-112, jul./set.. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASSA-ARZABE, Patrícia Helena. Dimensão jurídica das políticas públicas. In: BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATOS, Maria José Marinho Viana de. Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mata Darós; PARENTE, Juliano Mota (Org.). *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 218p, 2011.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe*. Sergipe: SEED, 2011.

Recebido em: 20/10/2017

Aprovado em: 30/11/2017