

“Seu futuro passa por aqui”

O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos

José Ernesto Melo¹

Resumo

Criado em 1998 como uma das políticas da reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se, ao longo da última década, uma poderosa ferramenta de indução de transformações no currículo do Ensino Médio. Partindo dessa perspectiva, o presente estudo faz uma investigação sobre o processo histórico de elaboração e implementação do (ENEM) a partir das reformas educacionais implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Avalia as características, a importância e o significado da pedagogia de competências para as reformas dos anos 90 e do próprio ENEM. Revisa o contexto de surgimento do Novo ENEM a partir da eleição do governo Lula, as permanências, rupturas e os caminhos do novo modelo. E, ainda, analisa os conhecimentos históricos exigidos no Novo ENEM e as transformações que estão no horizonte da disciplina de História do ensino médio.

Palavras-chave: ENEM, Ensino Médio, Ensino de História, Pedagogia das Competências.

Résumé

L'examen National D'Enseignement Moyen (ENEM) a été créé 1998, comme une des politiques de la réforme éducative du gouvernement Fernando Henrique Cardoso (FHC), au long de la dernière décennie, un puissant outil d'induction de transformations dans le curriculum de l'enseignement moyen. A partir de cette perspective, cette étude fait une recherche sur le processus historique de la élaboration et implantation de l'ENEM, A partir des réformes éducationnelles faites par le gouvernement FHC. Ce travail fait l'évaluation des caractéristiques, de l'importance et de la signification de la pédagogie de compétences pour les réformes des années 90 et de l'ENEM lui-même. Il fait une révision du contexte de l'élection du gouvernement Lula, les permanences, les ruptures et les chemins du nouveau modèle. Et encore, il y a une analyse des connaissances historiques exigées dans le Nouveau ENEM et les transformations qui sont à l'horizon de l'enseignement de l'histoire dans ce niveau d'étude.

Mots-clés : ENEM, Enseignement Moyen, Enseignement D'Histoire, Pédagogies des Compétences.

Introdução

Levando em consideração a dimensão que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) alcançou ao longo dos anos e os esforços institucionais dos últimos governos para utilizá-lo como indutor das transformações do Ensino Médio, este texto busca historicizar o percurso do exame desde a sua elaboração até sua implementação: buscaremos analisar o debate no campo educacional no período de formação e concepção do ENEM; caracterizar as concepções pedagógicas que orientam e estruturam o exame; e desvendar quais as transformações propostas para a disciplina de História que estão no horizonte do trabalho em sala de aula.

Para construir essa reflexão e cumprir os objetivos propostos, o texto inicia com uma análise das reformas educacionais do governo FHC no contexto de crise do capitalismo e da reestruturação da economia mundial do final do século passado;

estabelecendo uma relação entre essa crise, as novas diretrizes do mundo do trabalho e a reconfiguração das políticas educacionais sob o impacto dessas transformações. A partir daí, trabalharemos a recepção das novas diretrizes educacionais no Brasil com a elaboração da LDB 9394/96 e o surgimento das políticas de avaliação do Estado, tentando entender a estrutura e os objetivos gerais dos processos avaliativos, em especial, do ENEM. Num segundo momento, analisaremos as características e a estrutura pedagógica do exame no seu aspecto mais geral com ênfase nos conteúdos relacionados à disciplina de História. Por fim, dedicaremos uma parte do texto às rupturas e permanências do Novo ENEM e uma análise das questões com conteúdo histórico.

As reformas dos anos 90 e o surgimento do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM foi criado pela portaria ministerial 438 de 1998 durante o governo Fernando Henrique Cardoso sob inspiração nos modelos americano (Scholastic Aptitude Test) e francês (Baccalaureate) (HILÁRIO, 2008). Tal política era uma das muitas transformações propostas pelas reformas na educação implementadas pelo governo: conforme definido pela mesma portaria, o seu planejamento e operacionalização ficariam a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP. (MEC – PORTARIA MINISTERIAL 438/98)

Logo após a criação do ENEM, o INEP divulgou o Documento Básico que se propunha a descrever o funcionamento do exame, salientando a estruturação a partir de uma matriz por competências e deixando clara a sua filiação às reformas educacionais do governo FHC:

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (ENEM, 1998, p.2)

Ao longo do processo de consolidação do ENEM podemos considerar que foi de fundamental importância para o governo FHC – e mais tarde também para o governo Lula – a existência de um mecanismo de avaliação para o Ensino Médio que, segundo as análises feitas, mostrava ser o ponto mais frágil do sistema educacional brasileiro. O exame seria utilizado para avaliar a qualidade dos serviços prestados na educação e, com base nos dados obtidos, o governo poderia agir no sentido de realizar os ajustes para cumprir os seus objetivos. A criação de exames e testes como o SAEB, ENADE e ENEM esteve dentro da lógica de subordinação da política educacional do governo FHC às necessidades do mercado na medida em que se articulava a partir da pedagogia das competências, que foi apresentado pelo governo como um dos elementos estruturantes da sua política. Neste ponto,

as políticas implementadas pelo governo FHC foram influenciadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, UNESCO, CEPAL, etc. A análise feita por estas instituições era a de que os sistemas educacionais dos países pobres possuíam problemas crônicos e que era preciso novas fórmulas para dar conta das necessidades de reestruturação destes sistemas em face às transformações econômicas, ou seja, a melhoria dos índices de desenvolvimento humano passaria pela formação de mão-de-obra adaptável as exigências típicas do sistema produtivo do novo século, e para isso a pedagogia das competências seria a solução.

Em 1990, a CEPAL publica um documento que apontava os problemas econômicos pelos quais os países latino-americanos passavam. Ao reafirmar o conceito de década perdida para definir os anos 80, a CEPAL (1990, p.2) criava expectativas de mudanças para os anos 90:

Así, al iniciarse la década que antecede al nuevo milenio, América Latina y el Caribe enfrentan una encrucijada. Se trata, nada menos, de reencontrar el camino para acceder al desarrollo; un camino que parece haberse perdido en el turbulento decenio que recién concluyó. La superación de la crisis lleva implícita una acumulación extraordinaria de exigencias. Tan solo a título ilustrativo: de un lado, es preciso fortalecer la democracia; de otro, **hay que ajustar las economías, estabilizarlas, incorporarlas a un cambio tecnológico mundial intensificado**, modernizar los sectores públicos, elevar el ahorro, mejorar la distribución del ingreso, implantar patrones más austeros de consumo, y hacer todo eso en el contexto de un desarrollo ambientalmente sostenible. (Grifo nosso)

Essas expectativas acenavam para a necessidade de ajustes, e esses ajustes teriam como objetivo adequar os países às mudanças tecnológicas características do período, ou seja, às transformações produtivas – isso seria fundamental para uma competitividade internacional. O documento segue falando em mudanças institucionais a partir de orientações estratégicas de longo prazo e salienta a necessidade de elaboração de projetos educacionais voltados para a formação de recursos humanos e

(...) su papel crucial para la transformación productiva. (...) La aceleración del cambio técnico, la heterogeneidad dentro y entre los países de la región, los requerimientos cambiantes en materia de habilidades laborales y la diversificación de agentes productivos, implican que no puede esperarse que un agente único tome a su cargo las tareas de formar, capacitar y readiestrar recursos humanos. Además, la escasez de recursos disponibles para mejorar los sistemas de capacitación obliga a aprovechar al máximo los diversos aportes que distintas instituciones pueden realizar a la formación de recursos humanos. Lo anterior justifica la necesidad de una estrategia de largo plazo abocada a la elevación paulatina y sostenida de la oferta formativa en sus distintas fases y ámbitos: ciclos preescolar, básico y secundario, universidades, centros de investigación, sistemas de capacitación, programas de educación popular y educación de adultos, y programas de reciclaje ocupacional. (Ibidem, p.6)

Nesse documento, a CEPAL apresenta diagnósticos econômicos e sugere soluções econômicas. Em 1992, a mesma entidade deu início a uma tentativa de articular desenvolvimento econômico e transformações no mundo da educação.

Para tanto, seria necessária uma reforma no sistema de produção e a difusão do conhecimento. Em determinado momento, o documento traça algumas estratégias sobre os currículos:

(...) desde el punto de vista de los contenidos, de focalizar la acción en los resultados de la educación, la capacitación y la ciencia y tecnología, y en su articulación con las exigencias del desempeño de las personas, las empresas y las instituciones en los diferentes ámbitos de la sociedad (CEPAL, 1992, p.4)

Assim como a CEPAL chamava a atenção para a necessidade de adequar a formação de mão-de-obra em função da reestruturação produtiva, outras instituições tornaram essa política recorrente naquele período, especialmente a partir da Conferência de Jontiem, ocorrida no começo dos anos 90.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, reunindo cerca de 1500 delegados de 150 países, sob o patrocínio de diversas instituições, dentre as quais a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o BIRD (DIAS, 2006). Na declaração aprovada da conferência foi definido que a educação seria a chave para superar os desequilíbrios econômicos: segundo os signatários da declaração deveria “ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.10).

A declaração ratificou e disseminou a ideia da necessidade de estreitamento entre educação e tecnologia. Entretanto, foi a partir da criação pela UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que a tríade educação, novas tecnologias e formação de mão-de-obra acabou por consagrar a pedagogia de competências como sendo a grande solução para os problemas causados pela flexibilização da produção. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), elaborando uma análise dos resultados da Comissão, o Relatório Delors – como ficou conhecido este documento – aponta para a necessidade de reformulações na área educacional no sentido de aumentar a produtividade dos trabalhadores pobres contemplando as novas demandas do conhecimento científico-tecnológico.

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. (DELORS, 1998, p. 70)

O relatório reforça a necessidade de adaptação dos sistemas educacionais:

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas

aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (Ibidem, p. 72)

O mercado exigia um novo tipo de trabalhador e o sistema educacional brasileiro foi reformado para atender a esta demanda. Em entrevista concedida a Lima (2006, p.100) , na época, o ministro Paulo Renato Souza do governo FHC argumentava em favor do currículo por competências:

Porque essa era tendência do que havia de mais moderno no mundo em matéria de discussão do papel do ensino médio, ou seja, era o momento de consolidar as competências e habilidades requeridas para a pessoa viver em sociedade. (...) Neste sentido, a reforma do ensino foi desenhada com esta centralidade nas competências e habilidades, o que se espera das pessoas. Eu acho que a concepção teórica, filosófica mesmo que impulsionou é a concepção de que o mundo que nós estamos vivendo, a partir da metade dos anos 80, quando passamos a viver uma nova revolução industrial no mundo. Quando passamos a viver de fato no que se chama de sociedade do conhecimento, essa sociedade impõe ao sistema educacional novos requisitos. (...) Porque ele já não é mais... **o conhecimento ele se renova a cada 5-10 anos.** (Grifo nosso)

A fala do ministro deixava clara a necessidade de implementar esse novo paradigma educacional, e o governo FHC não fez por menos e passou a legislar neste sentido, criando uma política educacional voltada para o eficientismo produtivo, o que justificava a adoção da matriz de competência que aparece delineada na LDB 9394/96. O artigo 35 que trata das finalidades do ensino médio fala em necessidade de "(...) preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". Posteriormente, diz que uma das finalidades também é a de possibilitar "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, 1996, p. 14). A competência surge como uma ideia-força e o governo a tratou tal qual um dogma, um princípio inquestionável da sua política.

Todavia, a pedagogia das competências possuía, e possui alguns problemas a serem resolvidos. Por exemplo, ao realizar uma análise sobre a utilização do conceito de competências nos documentos oficiais Silva e Abreu (2008, p.534) comentam a forma difusa e heterogênea como é utilizado o termo:

as tentativas de se definir os termos competências e habilidades nos PCNEM e nos sistemas de avaliação resultaram em conceituações diversas. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a explicitação do entendimento sobre esses termos mostra-se mais próxima das discussões que se vêm realizando no campo da Sociologia do Trabalho e das asserções em torno da necessidade de adequação da escola às demandas do mundo do trabalho. As referências ao cognitivismo piagetiano se fizeram de maneira menos direta nos PCNEM e nas DCNEN, porém, é a referência mais importante para o SAEB e para o ENEM.

Ricardo (2009, p.4) vai mais além e chama a atenção para as dificuldades de

compreensão do que seria estruturar um currículo por competências, ou seja, como formalizá-las em saberes a ensinar. A definição (...) se apóia em aspectos cognitivos, mas quando as DCNEM expressam quais competências deveriam fazer parte da formação dos alunos, na sua totalidade estão expressas em verbos de ação, como elaborar, reconhecer, identificar, articular, analisar, compreender, e assim por diante. Isso se aproxima mais da ideia de habilidades (...). Além disso, as Matrizes Curriculares de Referência subordinam as habilidades às competências. Entretanto, tais Matrizes orientaram o ENEM em sua origem e o fazem até hoje, ainda que sua compreensão seja pouco clara.

Mesmo com todos os problemas a pedagogia das competências seguiu sua carreira de astro das reformas dos anos 90 e consolidou-se a partir da criação ENEM:

A Matriz de Competências foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais. A Matriz foi construída por um grupo de profissionais, como da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP. (INEP, 1998, p.2)

Entendiam os especialistas e técnicos do MEC e do INEP que as competências deveriam balizar os objetivos do ensino médio. Ao final do ciclo básico o aluno deveria adquirir uma série de competências e habilidades que seriam mensuradas pelo ENEM. Mesmo que os currículos não se organizassem a partir das competências a política de substituir os vestibulares pelo ENEM seria um poderoso fator de imposição dessa nova arma pedagógica que prometia a solução para os problemas enfrentados pela escola: estávamos diante do “admirável mundo novo”.

Devemos lembrar que desde a sua concepção já havia o projeto de que o ENEM viesse a substituir os vestibulares. A LDB 9394/96 flexibilizou o ingresso dos alunos nas Instituições de Ensino Superior - IES ao utilizar no seu Artigo 44º o termo genérico “processo seletivo”, retirando da lei a obrigatoriedade dos vestibulares (BRASIL, 1996). Essa alteração abriu a possibilidade dos governos ao longo das últimas décadas pressionarem mais e mais as IES e, principalmente, as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES para utilizarem o ENEM nos seus processos seletivos. Ao longo dos anos essa estratégia provou ser extremamente fundamental para que o exame ocupasse um papel central na política de reformulação dos currículos do ensino médio. A partir de 1999 as três principais universidades públicas de São Paulo (USP, Unicamp e Unesp) passaram a utilizar os resultados do ENEM como um dos componentes para a nota de ingresso dos seus estudantes. Até o final do governo FHC a única transformação importante ocorrida foi a implementação política de isenção da taxa de inscrição para alunos oriundos da escola pública a partir de 2001. O ano seguinte marcou o fim do segundo mandato do governo FHC e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva.

O governo Lula e a criação do Novo ENEM

Nos debates que antecederam as eleições que levariam o candidato Luiz Inácio Lula da Silva à vitória em segundo turno em 2002, pouco se falou sobre as questões educacionais, diante da dimensão dada às questões econômicas. A coligação que apoiava a candidatura Lula elaborou e divulgou um documento chamado Uma Escola do Tamanho do Brasil, uma carta de princípios e intenções sobre educação. Neste documento a coligação propunha consolidar o conceito de educação como um direito para todos e que para efetivar esse preceito constitucional seria necessário garantir o acesso e a permanência, construir uma qualidade social da educação e implantar um regime de colaboração e democratização da gestão. (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p.7)

Além de propor um plano de governo o documento elabora algumas críticas às políticas educacionais e especialmente aos procedimentos de avaliação centralizados do governo FHC:

As características marcantes da política educacional em curso são: centralização no controle de todos os níveis de ensino; descentralização na sua execução; privatização no atendimento da educação superior e infantil; baixa qualidade do ensino fundamental e médio e insuficiência geral de recursos. (...) A capacidade formuladora e de controle está fortemente concentrada no governo federal, via mecanismos centralizadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a exigência de adesão aos programas de reformas educacionais como condição de acesso a recursos, procedimentos de avaliação centralizados e classificatórios. O controle centralizado do governo federal em avaliações implementadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Provão), tem focalizado mais o produto final do que o processo educativo. Essa forma de **avaliação** não deve servir para destacar meramente a classificação dos Estados quanto à educação básica e a competição entre as universidades. **Deve ser instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado**, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino. (Ibidem, p.8. Grifo nosso)

Percebesse que o documento anunciava a intenção de utilizar os mecanismos de avaliação do sistema como instrumentos de intervenção, o que aproximava os dois governos. O documento segue a linha crítica ao governo FHC ao mesmo tempo em que elaborava propostas para cada uma das áreas educacionais. É necessário salientar que entre os intelectuais que assinavam o documento constava o nome de Cristovam Buarque, que viria a ser o primeiro dos ministros da área educacional do governo Lula.

Apesar da retórica, o governo Lula adotou a postura de manutenção e principalmente ampliação do ENEM. A partir de 2005 o governo passou a vincular a concessão de bolsas do PROUNI às notas do ENEM.

TABELA 1 – Número de Inscrições no ENEM por Ano.

Ano	Nº de Inscritos
2010	4.611.411
2009	4.147.527
2008	4.004.715
2007	3.568.592
2006	3.731.975
2005	2.998.083
2004	1.547.094
2003	1.876.387
2002	1.818.665
2001	1.627.949
2000	390.574
1999	346.819
1998	157.076

Fonte INEP

Com base nos dados da Tabela 1, podemos observar o grande crescimento das inscrições a partir de duas transformações citadas: as isenções das inscrições para alunos de escolas públicas e a vinculação da nota do ENEM às bolsas do PROUNI.

Foi só a partir de 2009 que o governo propôs transformações, quando o então ministro Fernando Haddad, nomeado em 2005, foi responsável por comandar a criação do Novo ENEM. Em dezembro de 2008 foi apresentado um estudo sobre reestruturação e expansão do ensino médio elaborado por técnicos do MEC e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. O estudo previa expansão das matrículas, novo currículo e novo modelo pedagógico. A intenção do MEC era ofertar uma educação “atrativa e de qualidade”, era um chamamento ao desafio de incluir mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos que não frequentavam o ensino médio. Para colocar em prática esse plano seria preciso que o MEC passasse a ter uma maior influência sobre a definição dos currículos do ensino médio. (BRASIL/ MEC, 2008). Para tanto, o governo Lula passou a fortalecer e ampliar o ENEM com a criação do Novo ENEM.

Assim, seria de se esperar que as modificações propostas pelo Novo ENEM viessem menos no sentido de alterar substancialmente os objetivos e a concepção do exame e mais no sentido de sua ampliação e consolidação. O plano de ampliação proposto pelo MEC foi o de influenciar as IFES a substituírem os vestibulares pelo Novo ENEM, e neste sentido foram tomadas uma série de providências. Em março de 2009, o MEC emite uma nota à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, na qual o ministro da educação faz uma proposta de utilização do Novo ENEM em substituição total ou parcial dos vestibulares:

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento

às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento. (MEC, Proposta, p.3)

Logo em seguida, em 17 de abril, o MEC cria o Comitê de Governança que seria responsável por acompanhar as transformações que levariam à criação do Novo ENEM.

O Comitê é formado pelo presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) reitor Amaro Henrique Pessoa Lins (UFPE), um reitor representante de cada região do país, a presidente do Fórum de pró-reitores de Graduação (Forgrad) e representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). (VIEIRA, 2009)

Uma das primeiras sugestões do Comitê foi de diversificar as formas de utilização do Novo ENEM para ingresso nas IFES:

O Comitê decidiu ainda por duas novas formas de adesão das IFES ao novo processo de seleção. O termo de referência falava sobre uma adesão ao Enem como fase única ou primeira fase da seleção, e da adesão a um Sistema de Seleção Unificado. Agora, as IFES também podem utilizar o Enem parcialmente ou, àquelas que não aderirem imediatamente à proposta, podem usar a nota do Enem para seleção de vagas remanescentes. (Ibidem)

Contando com o apoio da ANDIFES, MEC e INEP ultimaram os detalhes para a implementação do Novo ENEM, e em maio de 2009 foi aprovada pelo Comitê de Governança a matriz de habilidades que seria o guia de orientação de como abordar os conteúdos na elaboração dos testes do Novo ENEM. A partir da aprovação da matriz de habilidades pelo Comitê de Governança e com as promessas de adesão dos IFES ao Novo ENEM, o MEC publica em 27 de maio de 2009 a Portaria Ministerial de nº 462 que estabelece criação do Novo ENEM. (BRASIL, 2009)

A portaria mantinha a finalidade fundamental do ENEM de servir para avaliar o desempenho do aluno concluinte do ensino médio e acrescentava nos objetivos avaliar também os alunos ingressantes nos cursos de graduação. Além disso, o Novo ENEM passaria a servir de certificação para o ensino médio, os alunos que ainda não haviam concluído o ensino médio poderiam requerer certificação a partir do ENEM desde que fossem maiores de idade e obtivessem, no mínimo, 50% de aproveitamento.

No que diz respeito à organização, a prova passou a ter um novo formato, substituindo o modelo antigo com cinco matrizes de competência e 21 habilidades para um sistema que mantinha as cinco competências, alterando o nome para eixos cognitivos e definindo uma matriz de competência para cada área de conhecimento.

Além disso, as áreas de conhecimento passaram a se organizar a partir das suas competências específicas – entre seis e nove – e trinta habilidades correspondentes. Outra alteração importante é que a nova matriz de referência passou a listar conteúdos específicos para cada área de conhecimento, algo inédito nos onze anos de prova. Cabe chamar a atenção para o fato de que o Comitê de Governança, no documento de apresentação da Matriz de Referência do Novo ENEM, preocupou-se em justificar essa característica como uma tentativa de aproximar o exame do conteúdo trabalhado no ensino médio.

A lista de objetos de conhecimento apresentada no anexo expressa a realidade atual das escolas de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que respeita o estágio atual do aprendizado dos alunos concluintes. Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do ENEM, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior. (Ibidem)

Se fizermos uma comparação entre as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, a listagem de conteúdos ou o que a Matriz de Referência (BRASIL, 2009, p.15) nomina como “objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência”, perceberemos uma razoável diferença. Enquanto na área de conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias foi feita uma divisão por disciplina - Física, Química e Biologia – e os conteúdos são específicos, como mostra o exemplo da Física selecionado:

Fenômenos Elétricos e Magnéticos - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos. Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Ímãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre. (Ibidem, p. 19)

Na área de conhecimento das Ciências Humanas e suas Tecnologias não existe uma divisão por disciplina e na elaboração dos objetos de conhecimento associado às Matrizes de Referência há uma predominância dos temas históricos.

Em maior ou menor grau e com os problemas apresentados as Matrizes de Referência notadamente foram elaboradas pelo Comitê de Governança como uma tentativa de convergência entre o Novo ENEM e os vestibulares das IFES. De fato, essa parece ser a principal característica do Novo ENEM, exigir nas questões um conhecimento específico, constantes nos “objetos de conhecimento associado às Matrizes de Referência”, para se aproximar das exigências das IFES e ganhar a chancela da Andifes:

Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (BRASIL, 2009, p. 5)

Ao fazer uma análise do Novo Enem, a partir da disciplina de Física, Ricardo (2009, p.9) expõe a sua posição sobre essas alterações:

(...) houve um retrocesso de, pelo menos, quinze anos; para antes da LDB, das DCNEM e dos Parâmetros Curriculares. Todo o esforço em mostrar que o ensino médio, em sua nova identidade de etapa final da educação básica, teria que superar a visão meramente propedêutica e com conteúdos escolares com um fim em si mesmos, foi reduzido a uma extensa lista de conteúdos. A proposta de atualização curricular, com a inserção da Física Moderna e Contemporânea, amplamente defendida na literatura da área, a Tecnologia como referência dos saberes escolares, a Astronomia, a superação de longos bimestres com Cinemática, foram esquecidas em prol de uma lista de conteúdos, bem ao estilo dos antigos programas e índices dos velhos livros didáticos.

Assim, o Novo ENEM cumpriu a promessa de ampliar, consolidar e aprofundar o exame como uma ferramenta importantíssima de imposição das diretrizes educacionais dos governos, mas para chegar nesse patamar foi necessário desviar o ENEM da sua rota original do modelo das competências e habilidades, do “aprender a aprender” com questões gerais para o novo modelo de caráter mais específico relacionado diretamente às Áreas de Conhecimento e as listagens de conteúdos.

Conhecimentos históricos exigidos.

Para efeito de análise das características gerais das questões de História do Novo ENEM foram selecionadas aquelas questões que tratam de conteúdos históricos de forma direta ou indireta, pois uma das características mais marcantes da primeira fase do ENEM, no que diz respeito à disciplina de História, foi a não exigência de conhecimento histórico para resolução das questões, uma vez que

(...) o conhecimento histórico em uma grande parte dos casos parece constituir apenas um pretexto para a avaliação de capacidades cognitivas (as “competência e habilidades”): na medida em que o próprio enunciado das questões fornece informações, idéias e conceitos, com algum conhecimento geral e habilidade de interpretação de texto e estabelecimento de relações, entre outras, é possível responder às questões. Saber história acaba aparecendo como elemento facilitador na maior parte das questões, mas não como elemento decisivo. Exatamente oposta ao outro tipo de avaliação, que se baseia na memorização de informações. (CERRI, 2004, p.223)

Assim, podemos agrupar as questões relacionadas à disciplina de História do ENEM e do Novo ENEM em dois tipos: aquelas que exigem domínio de conhecimento histórico para a sua resolução e aquelas em que o contexto histórico serve de cenário e a resolução depende de “competências e habilidades” não específicas da disciplina. No que diz respeito ao Novo ENEM, levando em consideração o modelo de questões divulgado pelo INEP quando da sua criação, a prova aplicada em 2009,

que vazou em virtude dos problemas de segurança no mesmo ano, a que foi aplicada em 2010 e a que precisou ser reaplicada em função dos problemas de impressão e a prova aplicada de 2011, temos um total de 239 questões identificadas com a área de conhecimento das Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Dessas questões podemos caracterizar como sendo questões da disciplina História, seguindo a definição dos dois grupos referidos, um total de 108 conforme a tabela de número 2:

TABELA NÚMERO 2 - QUESTÕES DE HISTÓRIA POR PROVA		
PROVAS	TOTAL DE QUESTÕES CIÊNCIAS HUMANAS	QUESTÕES DE HISTÓRIA
QUESTÕES MODELO 2009	14	6
PROVA NÃO APLICADA 2009	45	18
PROVA APLICADA 2009	45	22
PROVA 2010 06/11	45	21
PROVA 2010 15/12	45	20
PROVA 2011	45	20

FONTE INEP

É necessário constatar que há uma predominância das questões da disciplina de História nas provas do Novo ENEM, ainda mais se levarmos em consideração que a área de conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias concentram pelo menos as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As questões que exigem conhecimentos históricos ou nas quais a História serve de abordagem chegam próximo aos 50% da prova.

Das questões que de uma maneira outra, podem ser definidas como relacionadas a disciplina de História foram agrupadas usando como referência a tradicional divisão dos conteúdos históricos. A partir daí teremos o seguinte quadro de divisão de questões por conteúdos registrados na Tabela de número 3:

TABELA 3 - QUESTÕES POR CONTEÚDO HISTÓRICO

PERÍODO HISTÓRICO	NÚMERO DE QUESTÕES						
	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	TOTAL
ANTIGUIDADE ORIENTAL			1		1		2
ANTIGUIDADE CLÁSSICA		1	1		1		3
IDADE MÉDIA		1	1			1	3
IDADE MODERNA			3	3	2	2	10
CONTEMPORÂNEA	1	6	6	1	2		16
HISTÓRIA DA AMÉRICA				1			1
BRASIL COLÔNIA	1	3	3	4	3	2	16
BRASIL IMPÉRIO		1	1	3	2	3	10
REPÚBLICA VELHA		2	1	3	3	3	12
ERA VARGAS			2	1	1		4
LIBERAL POPULISMO	1			1		2	4
DITADURA CIVIL MILITAR	1	1		1	4		7
NOVA REPÚBLICA		1				1	2
QUESTÕES CONCEITUAIS	1		1	2			4
CONTEÚDOS CRUZADOS		2	1		1	2	6
TEMÁTICA			1			3	4
HISTÓRIA IMEDIATA	1					1	2

FONTE INEP

Legendas: **PV1**- modelo de questões apresentadas pelo INEP 2009.**PV2**□ provade 2009 não aplicada. **PV3** – prova de 2009 aplicada.**PV4** – prova de 2010 de 06/11. **PV5** – prova de 2010 de 15/12.

É necessário observar que a categoria *conteúdos cruzados* diz respeito àquelas questões nas quais são relacionados conteúdos históricos de períodos diferentes; as questões da categoria *temática* são aquelas que têm um tema específico para um processo histórico mais longo e as questões *conceituais* são aquelas que exigem domínio de um conceito específico.

No modelo de questões que se utilizam do expediente de relacionar conteúdos históricos de períodos distintos, temos o exemplo da questão 52 da PV2 na qual aparece um retrato de D. João VI e outro de D. Pedro I e pede-se uma comparação entre as duas imagens; outro exemplo da mesma prova é a questão de número 62 que busca uma relação entre a lei de 1755 de D. José I que aboliu a escravidão do índio no Brasil e a abolição da escravidão nos EUA em 1865. Um exemplo de questão conceitual é a questão 24 da PV4 que exige o domínio do conceito de patrimônio histórico ou a de número 44 da mesma prova que exigiu o domínio do conceito de despotismo. Temos um exemplo de questão temática que é a questão 74 da PV3 que trata da formação de cidades independentes tanto na Grécia antiga quanto nas tribos amazônicas.

Para uma melhor análise dos conteúdos históricos exigidos no Novo ENEM levamos em consideração a distinção realizada por Cerri (2004). O autor estabelece uma divisão em dois grandes grupos ou dois grandes tipos de questões: no primeiro grupo estão aquelas nas quais a história aparece apenas como cenário e o conteúdo histórico não foi exigido como elemento fundamental para sua resolução das questões (GRUPO 01); e, num segundo grupo (GRUPO 02), aquelas questões nas quais havia a necessidade de um conhecimento histórico específico. A tabela de número 4 apresenta o número de questões por grupo:

TABELA 4 - TIPO DE QUESTÕES POR PROVA

PROVAS	GRUPOS DE QUESTÕES	
	GRUPO 1	GRUPO 2
MODELO INEP	6	1
PROVA 2	9	9
PROVA 3	9	13
PROVA 4	13	8
PROVA 5	7	13
PROVA 6	5	15

FONTE INEP

Ao realizamos uma comparação com a prova de 2008 do ENEM, última feita no modelo antigo, podemos notar que o número de questões do Grupo 2 aumentou consideravelmente. Das 63 questões da prova podemos identificar 9 questões vinculadas a disciplina de História, dessas 9 apenas duas podem ser caracterizadas como pertencentes ao Grupo 2, exigindo um conhecimento mínimo de conteúdos, as demais pertencem ao Grupo 1. No Novo ENEM, mesmo que tivesse aumentado o percentual de questões do Grupo 2, permaneceu um número considerável de questões nas quais o conteúdo da disciplina de História não foi exigido. Um bom exemplo é a questão de número 60 da prova aplicada em 2009 (Prova 3):

A definição de eleitor foi tema de artigos nas Constituições brasileiras de 1891 e de 1934. Diz a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, por sua vez, estabelece que:

Art. 180. São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.

Ao se comparar os dois artigos, no que diz respeito ao gênero dos eleitores, depreende-se que

a) a Constituição de 1934 avançou ao reduzir a idade mínima para votar.

- b) a Constituição de 1891, ao se referir a cidadãos, referia-se também às mulheres.
- c) os textos de ambas as Cartas permitiam que qualquer cidadão fosse eleitor.
- d) o texto da carta de 1891 já permitia o voto feminino.
- e) a Constituição de 1891 considerava eleitores apenas indivíduos do sexo masculino.

Percebe-se que não há necessidade de conhecimento Histórico para solucionar a questão, apenas uma comparação entre os dois artigos das duas constituições: competência leitora e capacidade de relacionar informações bastavam. Busquemos um exemplo do outro grupo de questões da mesma prova para uma comparação.

O ano de 1968 ficou conhecido pela efervescência social, tal como se pode comprovar pelo seguinte trecho, retirado de texto sobre propostas preliminares para uma revolução cultural: ☐ É preciso discutir em todos os lugares e com todos. O dever de ser responsável e pensar politicamente diz respeito a todos, não é privilégio de uma minoria de iniciados. Não devemos nos surpreender com o caos das ideias, pois essa é a condição para a emergência de novas ideias. Os pais do regime devem compreender que autonomia não é uma palavra vã; ela supõe a partilha do poder, ou seja, a mudança de sua natureza. Que ninguém tente rotular o movimento atual; ele não tem etiquetas e não precisa delas ☐.

Journal de la comune étudiante. Textes et documents.

Paris: Seuil, 1969 (adaptado).

Os movimentos sociais, que marcaram o ano de 1968,

- a) foram manifestações desprovidas de conotação política, que tinham o objetivo de questionar a rigidez dos padrões de comportamento social fundados em valores tradicionais da moral religiosa.
- b) restringiram-se às sociedades de países desenvolvidos, onde a industrialização avançada, a penetração dos meios de comunicação de massa e a alienação cultural que deles resultava eram mais evidentes.
- c) resultaram no fortalecimento do conservadorismo político, social e religioso que prevaleceu nos países ocidentais durante as décadas de 70 e 80.
- d) tiveram baixa repercussão no plano político, apesar de seus fortes desdobramentos nos planos social e cultural, expressos na mudança de costumes e na contracultura.
- e) inspiraram futuras mobilizações, como o pacifismo, o ambientalismo, a promoção da equidade de gêneros e a defesa dos direitos das minorias.

Nesta questão o aluno precisaria ter um mínimo de conhecimento sobre as características e os desdobramentos do Maio de 68 para chegar à resposta correta.

No Novo ENEM percebe-se que há uma concentração das questões associadas aos séculos XIX e XX; Cerri (2004, p.224) faz uma análise sobre esta relação de privilégio dos conteúdos mais próximos do presente:

Se por um lado essa postura valoriza, ou melhor, estabelece como imprescindível o concurso da História para a compreensão do mundo atual, por outro ela coloca em xeque a própria motivação de trabalhar com a História e fazer referência ao passado da experiência humana, uma vez que, quanto mais distante no tempo, menos o período é considerado significativo para a compreensão da contemporaneidade.

O autor segue argumentando sobre os possíveis problemas gerados pelo eventual abandono da História dos períodos mais distantes e o tipo de visão utilitarista que estaria por trás dessa opção:

Essa lógica des-historiciza a reflexão sobre a relação entre o passado e o presente, e está ligada a uma postura que pode ser lida como utilitarista: na medida em que o currículo, na visão neoliberal que o embasou, é destinado a capacitar os jovens para que se adaptem ao mundo globalizado, de que servem conhecimentos sobre um passado distante? Esse conhecimento erudito, argumenta-se, é resquício de uma era em que a educação destinava-se às elites ociosas, e não à formação das classes trabalhadoras; perigoso, esse raciocínio pode ser continuado da seguinte maneira: se o objetivo da educação é formar trabalhadores, por que ensinar-lhes algo além daquilo que precisarão para entender seu ofício (...) (Ibidem)

Para além dessa análise podemos considerar que esses recortes têm sempre uma carga de subjetividade. Ao analisarmos a questão da escravidão e da afrodescendência, que é um dos temas recorrentes de História do Brasil no ENEM e no Novo ENEM, podemos nos perguntar se seria possível abordar este tema a partir dos séculos XIX e XX. Se o objetivo do ensino da História é o de desenvolver a capacidade do aluno de pensar historicamente ou como diz Siman (2003) de desenvolver o raciocínio histórico, como fazê-lo a partir do escravismo se estamos presos a uma análise do processo recente? Por exemplo, seria possível entendermos esse processo sem recorrermos ao estudo da migração do povo bantu no início da era cristã? Para dar significado às mudanças e permanências de um determinado evento ou tema histórico precisamos recorrer às múltiplas temporalidades, por vezes essa necessidade irá nos conduzir a um passado longínquo bem mais distante do que os séculos XIX e XX.

Além disso, devemos considerar um outro problema gerado pelo modelo de prova e pela escolha dos conteúdos no Novo Enem: o abandono cada vez maior da História da América. Temos pouco mais de 1% de questões dedicadas ao conteúdo, e essa diminuta participação da História da América nas questões analisadas reafirma uma característica histórica do Brasil que é a de manter um distanciamento em relação à América espanhola.

Outra questão problemática diz respeito às histórias regionais. Desde a sua concepção, tanto o ENEM quanto os PCN's foram criados para serem ferramentas de construção de um referencial curricular nacional. Sob o argumento, diga-se de

passagem, muito justo, de se criar um currículo nacional as histórias regionais foram esquecidas ou relegadas a um segundo plano. As histórias regionais são de fundamental importância para entendermos melhor a história nacional e as suas peculiaridades; a história nacional generaliza, a história regional salienta as diferenças que existem, ainda mais em se tratando de um país com dimensões continentais como o Brasil. Esse e outros problemas mostram-se até então como questões insolúveis, pois o debate sobre o mérito e os problemas do ENEM e o do Novo ENEM ainda continuam na esfera da infraestrutura, da logística e da segurança, enquanto as questões de fundo permanecem esquecidas.

Considerações finais

O ENEM foi criado em 1998 para servir como um mecanismo de controle do sistema educacional e para solucionar os problemas do ensino médio. É herdeiro de uma matriz legislativa prescritiva que se iniciou com a LDB 9.394/96 e se consolidou com os PCNEM. Na liderança da concepção e da implementação estavam intelectuais ligados aos organismos multilaterais. Aqui no Brasil, o processo de criação do ENEM se justificou a partir da política da empregabilidade: adotou-se de forma verticalizada – sem debates e sem discussão com os trabalhadores em educação – a máxima de que seria necessário formar uma mão de obra adaptável a um sistema produtivo em constantes mudanças; a teoria do “aprender a aprender”, já que – de acordo com o ex-ministro Paulo Renato – o conhecimento técnico se renova de cinco em cinco anos, seria necessário formar um trabalhador com as funções neuromusculares mínimas para lidar com os instrumentos e as máquinas e minimamente fazerem funcionar as fábricas do novo século que estava surgindo.

Neste primeiro momento ficou patente a submissão do governo FHC, do MEC e do recém criado INEP à lógica da empregabilidade e da adesão a uma divisão mundial do trabalho, na qual o país se insere como formador de mão-de-obra para uma indústria que passou a se transferir mais e mais para a periferia do mundo. O grande prejuízo do país foi o de perder a oportunidade de, no começo dos anos 90, adotar uma política educacional construída democraticamente. Havíamos recém reinaugurado a democracia no país e nos deixamos influenciar por políticas educacionais impostas, adotamos preceitos impostos e desnacionalizamos a nossa política educacional. Mais do que isso, perdemos a oportunidade de construir uma LDB democrática, plural e coletiva que significasse atender aos interesses da maioria; ao invés disso, o governo FHC optou pela imposição de uma LDB que serviu aos seus interesses, diga-se aos interesses de uma política de subordinação às orientações do BID, BM, FMI etc. Assim surgiu o ENEM, fruto de um governo que desrespeitou o acúmulo de conhecimento e experiência da nossa realidade em troca do fetiche do tecnicismo e do sonho da empregabilidade. Nesse governo o interesse esteve menos voltado para a solução efetiva dos problemas e mais preocupado com a cosmética dos números e dos indicadores.

Na base das reformas do governo FHC estavam as ideias-força, conceitos que faziam parte do discurso oficial e eram inquestionáveis, como o poder emancipador da tecnologia; a educação vista a partir de uma visão empresarial e economicista; as competências como solução dos problemas de aprendizagem; e o apego às estatísticas, aos números e aos dados quantitativos. Esses preceitos eram como dogmas que pairavam no firmamento e não deveriam ser questionados, e todos aqueles que o fizessem eram vistos como pessoas que não tinham o alcance para perceber a importância daquele momento e o significado das reformas. E mesmo com todo o apego aos números e estatísticas, o balanço do governo FHC mostrou a paralisia dos indicadores do ensino médio, em especial, e do ensino básico como um todo. Antes da criação do Novo ENEM, quando o ENEM havia completado dez anos de existência, o desempenho qualitativo dos alunos no exame continuava abaixo da crítica. Nenhuma das promessas feitas nos anos noventa foi cumprida, a não ser aquela que dizia que o sistema educacional seria centralizado e estaria sob controle do MEC – esta, sem dúvida, foi efetivada.

Cabe ressaltar que uma das ideias-força das reformas educacionais dos anos 90 foi a pedagogia por competências, o que ainda desperta muitos debates e incertezas no âmbito escolar. Mais de uma década depois do Relatório Delors, as competências tornaram-se a novidade da vez nas escolas, todos apressados em aplicar e apresentar a grande novidade. O admirável mundo novo das competências aparece nos livros didáticos, planos de aula, planos de trabalhos, projetos políticos pedagógicos, palestras e seminários, sempre com a promessa de solucionar os problemas da falida escola tradicional. Muito mais vinculada ao mundo do trabalho do que ao mundo escolar, a pedagogia das competências, após mais de dez anos, tornou-se uma miragem apesar dos esforços dos governos FHC e Lula: sua adaptação ao mundo escolar e, principalmente, à sala de aula parece improvável. Todavia, apenas o debate em torno da sua adoção – mesmo que essa adoção tenha sido mais teórica e menos próxima da sala de aula, isto é, aparece nos documentos oficiais, mas não no trabalho do dia a dia dos professores – já suscita uma série de críticas e incertezas. Um dos primeiros problemas é a polissemia do termo, mesmo nos documentos oficiais o significado das competências é dubio e por vezes contraditório. Assim, mesmo escorregando numa definição inexata do termo, os últimos governos insistiram em aplicar o receituário que tem como eixo estruturante a pedagogia das competências. Sem definir de forma mais substancial o conceito, ficamos com uma noção mais genérica. Essa noção de competência, num sentido mais amplo, aponta para uma das máximas do argumento da empregabilidade: a individualização do fracasso. Cria-se a ideia de que bastaria o indivíduo adquirir as competências necessárias para construir o seu futuro, o seu futuro passaria pela sua formação individual. É o indivíduo responsável pelos bons ou maus resultados do seu processo avaliativo e, se o desempenho não foi o esperado, o problema passa

a ser seu e não do sistema. Neste sentido o sistema não abre espaço para a auto-avaliação e a reflexão crítica sobre os seus próprios caminhos, portanto dificilmente poderá haver correção de rumo, o erro é sempre individualizado.

Outra questão que suscita dúvidas, discussões e críticas é o sentido de se realizar uma avaliação do produto final. Essa era uma das críticas recorrentes aos vestibulares, o fato não se prestarem a fazer uma avaliação do processo educativo e fixarem a avaliação em apenas uma prova no final do ciclo. As experiências de avaliação do aluno ao longo do ensino médio, como é o caso da UFSM e o seu PEIES, restam diluídas com a força que o ENEM e o Novo ENEM vem adquirindo e pela pressão do MEC para que o exame se sobreponha aos vestibulares e as experiências diferenciadas.

Sob outra perspectiva, a principal crítica que deve ser feita a pedagogia das competências é a de reinterar a diferença social, enquanto formamos jovens para atividades laborais buscando a empregabilidade estamos plasmando a diferença social e econômica. Uns formados para realizarem atividades neuromusculares e sendo preparados para ocupações menos nobres no mercado de trabalho, e outros preparados para seguir estudando, ou seja, preparados para exercerem atividades intelectuais. A escola reproduz a hierarquia social e perde a perspectiva de transformar o mundo; aceitamos passivamente a incompetência do processo educativo e a impossibilidade da emancipação intelectual em troca de uma pálida promessa de empregabilidade.

Cabe ainda aqui uma análise do governo Lula, sobretudo porque havia muita expectativa de que este governo faria transformações no rumo da política educacional do país – de fato vivemos o complexo do que poderia ter sido e nunca foi. No primeiro mandato, o governo padeceu de um problema de continuidade no MEC: primeiro tivemos a passagem conturbada e conflituosa de Cristovam Buarque, que deixou o ministério em pouco mais de um ano. Tarso Genro assume a pasta, mas teve de abandonar o cargo às pressas – também em pouco mais de um ano – para cumprir um ‘mandato-tampão’ na presidência do Partido dos Trabalhadores em meio à crise do mensalão.

Após a passagem dos dois primeiros ministros, assume um intelectual de segundo escalão com formação e preparo na área educacional, mas de qualquer forma naquele momento o ministério sofria de uma paralisia atávica. Foi só depois da reestruturação do governo que o ministro Haddad pôde iniciar o processo de transformações que boa parte dos profissionais da área desejavam, mas, tal qual o personagem do folhetim televisivo, foi sem nunca ter sido e, assim como na política econômica, mantiveram-se as premissas do governo FHC. Na educação, o governo Lula foi mais além, cumpriu o sonho do ministro Paulo Renato de o ENEM substituir os

vestibulares ao estabelecer a convergência de interesses com as IFES e a Andifes. Foi interessante perceber que ao longo das duas grandes crises do Novo ENEM em 2009 e 2010, o roubo das provas e os problemas de impressão, o quanto os intelectuais do PSDB, chamados a comentar os problemas na mídia foram ponderados e comedidos nas críticas e a todo o momento buscavam preservar o INEP e o ENEM.

Podemos considerar que a grande questão desse momento diz respeito ao acordo MEC - INEP - Andifes. Se essa convergência é temporária e circunstancial, ainda não sabemos; o que é possível inferir neste momento é que houve uma visível alteração na concepção do ENEM no sentido da sua ampliação e consolidação como uma ou única etapa de seleção para ingresso nas IES. Neste momento, o ENEM se consolida como o maior exame realizado no Brasil com custos astronômicos e importância cada vez maior, mas que mesmo assim continua sujeito a ingerências governamentais. É o governo da vez que define as concepções pedagógicas do ENEM e, para o exame realmente se consolidar, será necessário que ele seja resultado de uma política educacional construída de forma democrática a partir da base, com ampla participação dos trabalhadores da educação e assim se consolide como uma política de Estado de não apenas de governo; com a criação de mecanismos de avaliação qualitativas do próprio exame, incluindo a possibilidade de serem questionadas e substituídas as ideias-força.

O que é possível constatar hoje é que o ENEM cumpriu a promessa de centralizar as políticas para o ensino médio e toma corpo com a criação de mecanismos complementares como o PROUNI, SISU e PNLD entre outros. Dentro dessas circunstâncias, o ENEM tornou-se uma ferramenta estratégica e, portanto, poderosa dos governos. Torna-se cada vez mais urgente a realização de um amplo e democrático debate, com a necessária e fundamental participação de profissionais de sala de aula sobre os rumos que o exame deverá tomar, e é premente que levemos adiante um processo de democratização do ENEM, sob pena de ficarmos reféns do governo ou do governante da vez.

Referências Bibliográficas

- BRASIL/MEC. Portaria Ministerial Nº 438, de 28 de maio de 1998. Brasília, DF.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394, de 20/12/96. MEC. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso: 14/02/2011.
- _____. MEC/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Plano de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio. MEC: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf> Acesso em: 10/04/2011.
- _____. MEC. Portaria nº 462 de 28 de maio de 2009.
- _____. MEC/Comitê de Governança. Matriz de Referência do ENEM 2009. Brasília: 13 de maio de 2009.
- _____. MEC/Comitê de Governança. Matriz de Referência do ENEM 2009. Carta de Apresentação. Brasília: 13 de maio de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social: nota à imprensa sobre Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior. MEC: Brasília, 2009.

CERRI, Luis Fernando. Saberes Históricos Diante da Avaliação do Ensino: Notas Sobre os Conteúdos de História nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM Revista Brasileira de História, año/vol. 24, número 048 Associação Nacional de História São Paulo, Brasil 2004 pp. 213-231

CEPAL. Educación y Conocimiento eje de La Transformación Productiva com Equidad. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992. Disponível em <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Politica/Lec_Equida.pdf> Acesso em: 04/04/2011.

_____. La Transformación Productiva com Equidad. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SbbyhO6AwhYJ:www.eclac.org/publicaciones/xml/1/4371/lcg1601e.htm+transformaci%C3%B3n+productiva+con+equidad+cepal&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br>> Acesso em: 04/04/2011.

DELORS, J. (Coord.) Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. S.P.: Cortez, MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>> Acesso em: 10/02/2011.

LIMA, K.R.R. A Reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. São Carlos: UFSCAR, 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 21/01/2011.

DIAS, R.V.; LÓPEZ, S.B. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. In: Currículo Sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006

DIRETÓRIO Nacional do PT. Uma Escola do Tamanho do Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/61/materia2.htm>> Acesso em: 10/04/2011.

RICARDO, E.C. Políticas Curriculares e o ENEM: Perspectiva de Implementação no Contexto Escolar. Texto de apresentação para o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Florianópolis: 2009. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/7enpec/pdfs/mesa_1.1.pdf> Acesso em: 03/04/11.

SILVA, M.R.; ABREU, C.B.M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. Revista Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_02/Monica%20e%20Claudia.pdf> Acesso em 16/03/2011.

SIMAN, L.M..C. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico. IN ROSSI, V.L.S; ZAMBONI.(Org.) Quanto Tempo o Tempo Tem! Campinas: Alinea, 2003.

VIEIRA, A.P. Instalado Comitê de Governança que Analisa Novo Modelo de Processo Seletivo da Ifes. Sítio Andifes. Disponível em: : http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1452:instalado-comite-de-governanca-que-analisa-novo-modelo-de-processo-seletivo-das-ifes&catid=18&Itemid=100014 Acesso em 14/03/2011.

Notas

1 Especialista em Ensino de História e professor da Rede Pública de Ensino.