

Avaliação da educação: o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no contexto escolar

Evaluation of education: the use of the results of the National High School Exam (Enem) in the school context

DOI:10.18226/21784612.v26.e021039

Sandra Lúcia Ferreira*
Luiz Dalmacir da Silveira**

Resumo: A proposta que se insere neste artigo é a de ampliar a discussão sobre a presença da Filosofia na Educação Básica, a partir das formulações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituídas a partir do Parecer CNE n. 15/2017 e da Resolução CNE n. 2/2017 e suas relações com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e aplicado a estudantes e egressos do sistema educacional brasileiro, ou seja, o exame é de adesão voluntária e se propõe a avaliar os conhecimentos que os inscritos indicam saber (autoavaliação) sobre os conteúdos apreendidos durante os anos finais de formação na Educação Básica. O estudo utiliza a investigação exploratória e tem como objetivo estudar os resultados do Enem entre os anos 2013 e 2018, seu histórico, suas dinâmicas e propor uma análise sobre a avaliação do desempenho escolar por meio de habilidades e competências. Busca-se, também, compreender as avaliações externas, seus aspectos históricos e sua evolução com base em autores como Borges e Rothen (2019), Ferreira (2019), Minhoto (2017), Oliveira (2020), Soares (2020), Vieira (2020), entre outros, além das normativas legais que impactam e regulam as ações do microsistema da sala de aula. As análises indicam que a disciplina de Filosofia, possivelmente, desaparecerá do currículo escolar, uma vez que seus conteúdos se encontram diluídos nos chamados itinerários formativos

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora e pesquisadora no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e no Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* 07sandalucia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6891-1332>.

** Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professor na Educação Básica. Pesquisador no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* luizdalmacir@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0790-7353>.

dentro das disciplinas de Ensino Religioso (Ensino Fundamental) e de História (Ensino Médio), reforçando a afirmação de Soares (2020) de que as “demandas socialmente úteis ao sistema capitalista tendem a fortalecer ideias perigosas, como a possível extinção dos cursos de Ciências Humanas dos currículos, bem como afasta a educação de sua prerrogativa fundamental, que é educar para a emancipação”.

Palavras-chave: Avaliação. Enem. Ensino de Filosofia.

Abstract: The proposal included in this article is to broaden the discussion on the presence of Philosophy in Basic Education based on the formulations proposed by the National Common Curricular Base (BNCC), instituted from CNE Opinion 15/2017 and CNE Resolution n. 2/2017 and its relations with the National High School Examination (Enem), held annually by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), an organ linked to the Ministry of Education (MEC) and applied to students and graduates of the system Brazilian educational system, that is, the exam is voluntary and proposes to evaluate the knowledge that the participants indicate to know (self-assessment) about the contents learned during the final years of formation in Basic Education. The study uses exploratory research and aims to explore the results of Enem between the years 2013 and 2018, its history, its dynamics and propose an analysis of the evaluation of school performance through skills and competences. We also sought to understand external evaluations, their historical aspects and their evolution based on authors such as Borges and Rothen (2019), Ferreira (2019), Minhoto (2017), Oliveira (2020), Soares (2020), Vieira (2020)) among others, in addition to the legal regulations that impact and regulate the actions of the classroom micro space. The analyzes indicate that the Philosophy discipline will possibly disappear from the school *curriculum*, since its contents are diluted in the so-called formative itineraries within the disciplines of Religious Education (Elementary School) and History (High School), reinforcing Soares' statement. (2020) that “socially useful demands on the capitalist system tend to strengthen dangerous ideas, such as the possible extinction of Human Sciences courses from the curricula, as well as distancing education from its fundamental prerogative, which is to educate for emancipation”.

Keywords: Evaluation. Enem. Philosophy Teaching.

Introdução

A proposta que se insere neste artigo é a de ampliar a discussão sobre a presença da Filosofia na Educação Básica a partir das formulações propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituídas a partir do Parecer CNE n. 15/2017 e da Resolução CNE n. 2/2017 e suas relações com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

A aproximação com o Enem, que se realiza a partir de pesquisa documental, justifica-se pelos volumosos recursos financeiros aplicados pelo Poder Público no planejamento, na realização e na correção das provas do Enem, bem como da expressiva participação de estudantes a cada ano: em 1998, primeiro ano de aplicação do Enem, houve 157.221 inscrições (BRASIL, 1998, p. 5). Após 20 anos, o número de estudantes inscritos saltou para 5.095.308 (BRASIL, 2019), ou seja, um aumento considerável em relação à sua primeira aplicação em 1998.

O exame, de adesão voluntária, é aplicado em âmbito nacional e se propõe avaliar os conhecimentos que os inscritos indicam saber (autoavaliação) sobre os conteúdos exigidos na Educação Básica. Em 2009 passou a ser uma possibilidade de acesso à Educação Superior em universidades públicas federais. Algumas Instituições de Ensino Superior (IESs) – estaduais, municipais e privadas – também usam as notas do Enem em seus processos de seleção de acordo com a oferta de vagas.

Além de ser válida para o ingresso nas universidades, a classificação no exame possibilita aos participantes interessados o acesso ao programa “Universidade para Todos” (Prouni) que oferece subsídios – bolsas integrais ou parciais – em IESs privadas. Outro programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) e vinculado à nota do Enem é o “Fundo de Financiamento Estudantil” (Fies), criado pela **Lei n. 10.260/2001**. Como o próprio nome diz, tal programa oferece financiamento estudantil aos matriculados em cursos de graduação oferecidos pelas IESs

privadas. Para a inscrição no Fies, o candidato deve ter participado de alguma edição do Enem a partir de 2010 e obtido nota mínima de 450 pontos, além da exigência de não ter zerado na redação.

No entanto, além uso dos resultados do Enem como possibilidade de ingresso no Ensino Superior, reconhecemos que há outro uso relevante desse exame diretamente relacionado à melhoria do ensino ofertado na etapa final da Educação Básica (Ensino Médio), sendo essa alternativa o foco do presente trabalho. Partindo dessa hipótese, buscou-se explorar os resultados de cinco anos de aplicação do Enem (2013-2018), considerando seu histórico e sua ação dinâmica em transformação, bem como a ideia de se avaliar o desempenho escolar por meio de habilidades e competências, como ressalta a BNCC.

O trabalho teve início com o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos sobre o Enem, com foco na disciplina de Filosofia, presente nos itens das provas aplicadas anualmente. A intenção investigativa era buscar aproximações entre os descritores que norteiam a avaliação dos conhecimentos de Filosofia e o que eles revelam sobre as expectativas de ensino da disciplina no Ensino Médio. Com a intenção de ampliar a possibilidade de reconhecer essa aproximação, estendemos nossa análise à proposta do *novi* Ensino Médio, instituída pela Lei n. 13.415/2017, com a proposta da BNCC (Resolução n. 4/2018).

Segundo Oliveira (2020, p. 2), nesse momento de grandes mudanças políticas, a atual “Reforma do Ensino Médio” se apresenta como autoritária, o que pode “legitimar desigualdades históricas” sob o discurso de melhoria da qualidade do ensino ofertado. Os impactos dessas mudanças serão sentidos nos próximos anos, logo após sua implementação em todos os espaços educativos, sem a devida clareza sobre seu conteúdo e seus desdobramentos (OLIVEIRA, 2020, p. 4).

Desse modo, tanto a Reforma do Ensino Médio como a implantação da BNCC impactam diretamente a vida de milhões de brasileiros, estudantes e professores, gestores e as próprias escolas (públicas e privadas) da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 5). Daí a necessidade de se ampliar a discussão sobre as consequências da

implementação de políticas públicas tão apressadas.

Em relação à própria disciplina de Filosofia, podemos afirmar que ela se encontra no rol das disciplinas reflexivas, com método rigoroso de investigação da realidade, do mundo e do próprio sujeito. Desse modo, ela se afasta do senso comum, da aceitação de verdades preestabelecidas e propõe uma reflexão crítica sobre os problemas que o jovem vivencia em seu cotidiano, abrindo caminho para soluções criativas. Além disso, leva os estudantes a tomarem conhecimento das ideias e teorias filosóficas para terem mais elementos qualitativos que possam ajudá-los na construção de sua própria identidade, como proposto na célebre frase atribuída a Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo.”

Resulta dessas considerações uma primeira constatação: o Enem terá de ser revisto de modo que venha a expressar os resultados que a reforma do Ensino Médio (2017) e a BNCC (2018) projetam ao ensino da disciplina em termos de competências e habilidades que se espelham nas matrizes que norteiam a formulação das organizações curriculares, material didático e, finalmente, a elaboração dos itens que, futuramente, comporão as provas do Enem.

Por conseguinte, sendo o Enem uma avaliação de larga escala, cujos impactos em um país como o Brasil são significativos, cabe uma reflexão detalhada sobre seu projeto.

Avaliação formal versus avaliação informal

O sistema educacional brasileiro começa a implementar mudanças significativas em sua estrutura com a aprovação da Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É na década de 90 que se inicia um amplo movimento de reestruturação do sistema financeiro mundial e de seus mecanismos de financiamento dos países. Como resultado desses financiamentos, muitos países introduziram instrumentos avaliativos em suas ações políticas. E a área educacional foi a que mais sentiu as influências dessas ações tanto que as avaliações, em larga escala ou sistêmicas, começaram a ser implementadas na

educação com o objetivo de acompanhamento, responsabilização e justificação dos investimentos feitos.

O Brasil, como destinatário de investimentos externos, se viu obrigado a reorganizar o currículo da Educação Básica, passando a implementar instrumentos avaliativos e a vincular o ensino ao mercado de trabalho e à qualificação profissional. Novas estratégias e metas para o Ensino Médio foram propostas, visto que é, nessa etapa que muitos jovens deixam a Educação Básica e ingressam no mercado de trabalho. Assim, já em 2007, havia a intenção de reestruturar ou reformular todo o Ensino Médio brasileiro (Portaria n. 1.189/2007).

De acordo com Vieira *et al.*,

em meio a discussões, estudos e proposições, o Ministério da Educação e Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República instituíram, por meio da Portaria nº 1189, de 05 de dezembro de 2007, o Grupo de Trabalho Interministerial para Reestruturação e Expansão do EM no Brasil. Entre debates e proposições, foi criado um novo documento que tinha como proposta a reformulação do Ensino Médio, balizada por novas experiências, com foco nos tempos e espaços e sobretudo no currículo escolar para as escolas de EM, principalmente por meio de uma flexibilização e reorganização [curricular] de acordo com as necessidades e interesses dos jovens que frequentam as escolas (2020, p. 1.435).

O destaque nas proposições e discussões era a organização do ensino por competências que, segundo os autores acima, “encontrava solo fértil tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também nos cursos de educação profissional de nível médio” (VIEIRA *et al.*, 2020, p. 1.435). O objetivo principal seria superar a fragmentação do ensino e articular conteúdos/disciplinas em “atividades integradoras” que comporiam as práticas educativas nas escolas brasileiras, tornando o Ensino Médio mais atrativo aos jovens.

Após dez anos de tratativas para a implementação de um Ensino Médio mais atraente para os discentes, vinculando-o à profissionalização técnica dos estudantes, os resultados ainda

parecem distantes dos objetivos iniciais. O primeiro dos problemas a ser enfrentado pelos três níveis de governo – Federal, Estadual e Municipal – e seus sucessivos gestores seria encontrar um modo de indicar resultados comprováveis que pudessem fornecer dados de monitoramento dos recursos aplicados e do nível de ensino e aprendizagem dos estudantes em todo o País. A solução encontrada foi a implementação das avaliações em larga escala.

Instrumentos de avaliação constituem-se em importantes meios de coleta de informações da realidade educacional de um país. Com a avaliação, busca-se conhecer a realidade e estabelecer possíveis caminhos de mudança. Por meio dos seus resultados, os professores, os gestores e os próprios alunos podem conhecer a realidade e indicar rotas alternativas para a solução dos problemas encontrados. É o que afirma Ferreira (2019, p. 7), ao indicar que “avaliamos para gerar informações e possíveis transformações em busca de excelência intelectual, social, cultural e econômica”.

Segundo Ferreira (2019, p. 8), “tudo está interligado e integrado: sociedade, sistema de educação, instituição, sala de aula, e esta por sua vez, se manifesta, deixando marcas na sociedade de maneira ampla e incondicional, formando um ciclo virtuoso de ação e reação”. Na mesma linha, concordamos com Borges e Rothen (2019, p. 904) ao afirmar que a avaliação “é uma atividade inerente ao fazer humano e por isso não pode ser reduzida a uma ação mecânica, pois implica uma relação de poder e de negociação entre avaliador e avaliado”.

Embora a avaliação seja uma prática comum a diversas atividades, no caso da educação, é preciso ficar atento a uma pequena diferenciação, como alerta Minhoto (2017, p. 18), “entre a avaliação centrada no indivíduo e nos problemas de sua aprendizagem – microavaliação – e a avaliação de sistemas educacionais – macroavaliação”.

De acordo com a autora, a avaliação está contida na ideia de valorização da racionalidade científica como meio de ampliação e desenvolvimento socioeconômico, como também na ideia de excelência educativa. Por outro lado, a avaliação está ligada a formas sutis de controle, uma vez que seus resultados podem

indicar às esferas administrativas e políticas se os objetivos foram, ou não, atingidos ou se os investimentos feitos alcançaram, ou não, o resultado esperado.

Nesse sentido, pode-se notar as influências externas vinculadas a volumosos financiamentos do Banco Mundial (BM), da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros mecanismos internacionais que têm na avaliação sua ferramenta de acompanhamento.

No campo específico da educação, a avaliação é necessária para mensurar o *produto* de um processo de aprendizagem. Ela controla e dá sentido às práticas pedagógicas, constrói indicadores e municia os gestores e a sociedade com informações sobre a *qualidade* do serviço ofertado. Seus resultados não ficam restritos aos gestores. Ao divulgá-los, toda a sociedade pode acompanhar os processos educativos de forma mais transparente. Contudo, o que infelizmente acontece é o olhar apenas sobre os números finais e não sobre o processo e as condições de ensino nas escolas brasileiras.

Em termos de avaliações externas e de larga escala, sua principal função é estratégica, pois serve para sustentar o planejamento, a aplicação e os resultados dos recursos financeiros destinados à Educação Básica. Os indicadores construídos, a partir dos resultados dessas avaliações, ajudam na composição de ações de políticas públicas. Esses indicadores são úteis para o monitoramento dos sistemas educacionais e contribuem para a criação, implementação e melhoria dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

No caso específico do Enem, em 20 anos de existência (1998-2018), os dados e informações coletados anualmente foram sistematizados em relatórios pedagógicos, os quais se constituem objetos de pesquisa e reflexão por parte de professores, gestores e administradores públicos. De acordo com Ferreira (2019, p. 27), o Enem já se encontra “consagrado como uma importante engrenagem das políticas públicas em educação, regulando, inclusive, a reforma curricular do ensino médio”. Por outro lado, é inevitável perguntar: *Um exame como o Enem consegue captar a realidade*

educacional no País? Haveria outro modo de avaliar o Ensino Básico a partir de outros referenciais que não seja o desempenho dos alunos?

O Exame Nacional do Ensino Médio

Idealizado em 1995 pelo então ministro da Educação Paulo Renato de Souza e implementado em 1998 (Portaria n. 438/1998), o Enem tinha por finalidade avaliar os sistemas de ensino no Brasil. Pouco a pouco, foi ganhando importância e credibilidade e se tornou um instrumento eficaz de seleção de estudantes e de acesso à Educação Superior.

Segundo o Relatório Pedagógico de 1998,

O INEP desenvolveu e coordenou vários estudos e, no fim de 1997, a proposta do exame estava estruturada e pode ser implementada em 1998, a fim de cumprir os objetivos definidos pelo Ministério, a saber:

oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;

estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;

estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior (BRASIL, 1998, p. 7).

Em sua primeira edição, em 1998, o exame registrou 157.221 inscrições, mas apenas 115.575 candidatos fizeram a prova. Na virada do milênio, o número de inscrições praticamente dobrou, saltando para 390.180 participantes. A Portaria MEC n. 438/1998, em seu art. 5º, aponta para o caráter voluntário do exame, e seu parágrafo 1º indica a necessidade de se pagar o valor da inscrição para cobrir os custos referentes à elaboração, aplicação e processamento dos resultados.

O exame também procurou estabelecer alguns critérios

prévios que aferissem o grau de aprendizagem dos estudantes, de modo a construir indicadores claros que pudessem ser utilizados em ações de políticas públicas e de acompanhamento da *qualidade* da educação.

De acordo com o art. 2º da Portaria n. 438/1998,

a prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 1998, s/p).

A indicação de competências e habilidades já aparece nas discussões iniciais do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e no planejamento das provas de modo que essas ideias passam a fazer parte do planejamento pedagógico em muitas escolas pelo Brasil. A mesma Portaria (n. 438/1998) já indicava as competências e habilidades que seriam avaliadas no Enem. São elas:

I – demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para enfrentar situações-problemas segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisão;

IV – organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas para a construção de argumentações consistentes; e

V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço (BRASIL, 1998, s/p).

Como se pode notar, o exame passa a requerer dos estudantes conhecimentos mais contextualizados e interdisciplinares, já que a construção do item da prova deverá seguir a orientação de avaliação dos domínios de competências e habilidades, conforme prevê a Portaria n. 438/1998. Tais perspectivas estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Compromisso assumido pelo governo brasileiro, na década de 90, quando participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990), juntamente com a Unesco, a Unicef, o Pnud e o Banco Mundial.

De acordo com Soares,

Esse novo tecnicismo, disseminado, sobretudo, pela pedagogia das competências, reforça as aquisições passivas de habilidades e competências que fortalecem os princípios da racionalidade tecnológica – os discursos quantitativos por produtividade, eficácia, eficiência etc. – que tende a alterar substancialmente o livre-desenvolvimento das faculdades humanas, a razão humana, tornando-a racionalidade tecnológica (2020, p. 36).

Os conhecimentos e os conteúdos exigidos que deveriam ser ensinados na Educação Básica passam a compor a matriz de referência para a construção dos itens da prova. Com isso, a prova passa a ser estruturada a partir de uma

matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica. Considera como referências norteadoras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 52).

A ideia era estruturar cada uma das cinco competências por meio da associação interdisciplinar entre os conteúdos cobrados

na prova, de forma orgânica e integrada. Com isso, cada estudante poderia desenvolver, durante os anos de formação na Educação Básica, um conjunto de habilidades, vivências e experiências de mundo de forma contextualizada e interconectada, necessárias ao homem do século XXI.

Conforme consta no Relatório Pedagógico 2005, o Enem surge como uma proposta de “quebrar esta armadura, que havia reduzido o ensino médio a um processo de memorização de fórmulas e ‘macetes’ para o vestibular”, tornando-se uma “modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e à Educação Superior” (BRASIL, 2005, p. 18).

Portanto, a criação da avaliação em larga escala, bem como sua compreensão, deve ser pensada à luz dos anseios e das mudanças sociais ocorridas na década de 90 e nas seguintes, visto que a demanda por uma educação de qualidade, gratuita e acessível a todos, já vinha sendo gestada desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu art. 205.

Mas foi em 2009 que mudanças significativas passaram a fazer parte do Enem. Se antes a prova continha 63 questões de múltipla escolha, construídas com base em competências e habilidades, a partir de 2009, a prova passa a ter 180 questões. A nova matriz de referência foi construída com a intenção de avaliar os conhecimentos a partir de quatro áreas: Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas.

O Enem produz um conjunto de informações sistematizadas e organizadas que se encontram disponíveis para consulta nos endereços eletrônicos (*sites*) do Inep e MEC. Todavia, o grande desafio de professores e gestores diz respeito à utilização desses dados de forma produtiva e eficaz em termos de ensino e aprendizagem nas escolas concretas onde a educação se desenvolve. Expressivos investimentos financeiros são feitos no planejamento, na organização e na aplicação da prova em todo o País, e os seus resultados são pouco ou mal- utilizados na reflexão pedagógica escolar.

A Base Nacional Comum Curricular

De acordo com a literatura, a ideia de uma base comum para os currículos remonta à década de 80. Mas ela só aparece em meados de 1988, na Constituição Federal brasileira, em seu art. 210, ao tratar dos “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p). Ao propor conteúdos mínimos, a CF/88 já indicava a necessidade de construção de um referencial padronizado para a Educação Básica, tanto que, em 1996, ao promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394, o tema volta a fazer parte das discussões em educação, em seu art. 26, ao propor que os Ensinos Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum.

Assim, juntamente com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) introduzem a ideia de universalização da educação com uma base comum orientativa na construção dos currículos escolares e na avaliação educacional. Para acompanhamento das ações de políticas públicas foram propostas a implementação e aplicação de avaliações em larga escala sistemáticas.

Entretanto, tal documento apresenta lacunas que precisam ser mais bem-avaliadas e estudadas. Segundo Micarello (2016, p. 63), é preciso um olhar mais atento para a “natureza dessa base comum para os currículos que não está claramente definida”, ou seja, o documento aponta para o “necessário respeito às especificidades locais”, o que tensiona refletir sobre o que é comum e o que é específico. Ainda não está claro o aspecto da distribuição de responsabilidades, sejam elas referentes à autonomia escolar ou à participação da sociedade no processo educacional.

Micarello (2016, p. 65) reforça, ainda, a ideia de que “há que se garantir que todos e todas tenham, igualmente, acesso aos saberes e conhecimentos básicos, reconhecendo e acolhendo as diferenças e a diversidade de ritmos e condições desse acesso que crianças, jovens e adultos apresentam”, superando as desigualdades e tornando a escola um centro efetivo de saber a ser compartilhado

socialmente. Esse processo não é de fácil construção uma vez que envolve diferentes posicionamentos e pontos divergentes.

O texto final apresenta a ideia do trabalho pedagógico por meio de competências gerais e específicas que se inter-relacionam, favorecendo a mobilização dos conhecimentos necessários para resolver situações-problemas do cotidiano. A educação se organiza por etapas de formação e se desenvolve em ciclos contínuos que iniciam na Educação Infantil, passam pelo Ensino Fundamental e vão até o Ensino Médio.

Os currículos escolares deverão se organizar a partir de objetivos da aprendizagem, ou seja, priorizando o aluno e seu desenvolvimento. Tudo indica uma vinculação entre desempenho pessoal e os resultados das avaliações em larga escala, de modo que, quanto maior for o percentual atingido nessas avaliações, mais qualificada será a educação oferecida.

Outra concepção importante que o documento reforça é a de

competência, definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC já indica as competências gerais que deverão ser trabalhadas na formação básica. Elas são associadas: 1) ao conhecimento; 2) ao pensamento científico, crítico e criativo; 3) ao repertório cultural; 4) à comunicação; 5) à compreensão e argumentação; 6) à cultura digital; 7) à autogestão; 8) ao autoconhecimento e autocuidado; 9) à empatia e cooperação; e, por fim, 10) à autonomia e responsabilidade. Por meio de competências, cada estudante poderá desenvolver as habilidades necessárias para lidar com situações complexas do cotidiano.

Além das competências, a Base também propõe um currículo por áreas de conhecimento que serão quatro: Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

e Sociais Aplicadas. O Enem também segue essa organização, de modo a tornar os conteúdos, estudados no Ensino Médio, mais contextualizados e inter-relacionados, superando a compartimentação do conhecimento por disciplinas. De acordo com as reflexões de Marsiglia *et al.*,

os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes”, e define o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente (2017, p. 116).

Com isso, pretende-se transformar as relações estabelecidas pelos alunos, no contexto do ensino e aprendizagem escolar, combater a evasão, o desinteresse e as dificuldades de acesso às escolas. Já com a utilização das avaliações padronizadas, busca-se construir parâmetros e indicadores que possam aferir a qualidade do ensino oferecido no País.

A disciplina de Filosofia no Enem e na BNCC

A disciplina de Filosofia voltou ao cenário da Educação Básica com a Lei n. 11.684/2008 que alterou o art. 36 da LDB para incluí-la no currículo como obrigatória, juntamente com a Sociologia. Esse retorno se deve ao fato de a disciplina de Filosofia ter sido banida das escolas brasileiras pelos governos militares (1964-1985). Naquele contexto, a disciplina de Filosofia foi substituída pelo ensino de Educação Moral e Cívica ou de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

O art. 36, parágrafo 1º, inciso III da LDB indica o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Assim, tanto o Enem quanto a BNCC trazem a indicação de que o aluno deverá aprender, em sua formação básica, os conteúdos filosóficos necessários ao exercício pleno da cidadania e da profissionalização. Tais conhecimentos

envolvem as esferas ética, política, estética e epistemológica.

O papel da Filosofia, portanto, seria auxiliar os estudantes a pensarem e a refletirem sobre o mundo com um olhar crítico e criativo para os problemas experienciados, como também “estimular uma formação ética [...], valorizar os direitos humanos, o respeito ao meio ambiente e à própria coletividade” (BRASIL, 2018, p. 354), fortalecendo o protagonismo, a participação e a solidariedade juvenil.

Desse modo, Santos e Carvalho explicam que

é importante perceber que existem barreiras em encarar o filosofar não tão somente uma atividade relegada a intelectuais renomados das universidades, com suas construções abstratas e sistemáticas. Torna-se relevante, portanto, o trabalho de mostrar, a partir de elementos concretos, que todos nós somos espontaneamente “filósofos”, nos aspectos pertinentes à linguagem, ao senso comum, à religião popular (GRAMSCI, 1987), à conscientização (FREIRE, 2008) e apresentar aportes alternativos, na superação dos empecilhos preconcebidos (2020, p. 4).

No entanto, esse conhecimento imprescindível para o exercício da cidadania aparece fragmentado no texto final da BNCC, de modo que cabe perguntar: *Já que a Filosofia desempenha um papel importante na formação das novas gerações, por que seu conteúdo se encontra fragmentado e diluído dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC?*

O documento traz algumas categorias específicas relacionadas à Filosofia que chamam a atenção. Por exemplo, o documento cita 250 vezes a palavra ética; 215 vezes a palavra política; e 325 vezes a palavra ciência. Já a palavra cidadania aparece 58 vezes; e a palavra filosofia, 38 vezes.

Por esse movimento, já se percebe que os conteúdos específicos de Filosofia estão presentes nas indicações feitas no documento final da BNCC, porém não há indicação específica, como para Matemática e Língua Portuguesa, de como será o trabalho nessa disciplina. O que está aparente é sua diluição na área de Ciências Humanas e Sociais, de forma interdisciplinar, o que deixa margem à sua exclusão/marginalização no currículo.

As consequências dessa diluição em disciplinas de Ensino Religioso (Ensino Fundamental) e de História (Ensino Médio) são sérias, pois alteram o fundamento do texto global da BNCC que afirma estar voltada à formação do cidadão.

A crítica que se estabelece vai ao encontro de uma padronização que a BNCC tenta implementar, ao estabelecer quais seriam as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), o que não garante que toda escola disporá de um profissional formado e habilitado para o ensino de Filosofia. Tal *padronização* adquire contornos falaciosos, uma vez que a educação, levando em conta cada realidade do País, apresenta particularidades específicas que não suportam uma escolarização única, o que pode resultar em mais exclusão e desigualdades.

Considerações finais

Este estudo procurou mostrar que a dinâmica do sistema educacional brasileiro apresenta um paradoxo: ao mesmo tempo que ele é “pesado” e rigoroso, é também volátil e frágil. Parece que essa contradição reflete a própria sociedade que busca, ao mesmo tempo, a solidificação de princípios democráticos, mas é pouco eficiente no combate aos seus vícios e equívocos estruturais. Se, por um lado, propõe-se uma significativa Reforma do Ensino Médio, a criação de uma BNCC e mesmo uma prova de proporções gigantescas como é o Enem, por outro, não cria condições efetivas de esses resultados promoverem a melhoria do ensino e da formação integral dos estudantes. Ao que Bauman (2014) reconhecera como elementos da modernidade que se caracterizaria, de acordo com Foucault (2014), como pilares da vigilância e do controle, está o que é vivido na escola, em particular nas salas de aula, onde não há crença na vigilância e no controle, pois o que se experimenta é a precarização das parcerias, o que torna as identidades, perante o trabalho de ensinar, instáveis voláteis e desafiadoras.

Embora o foco da pesquisa tenha sido o Enem, as reflexões

podem ser estendidas a outras avaliações sistêmicas, como contribuição à discussão sobre o uso dos resultados dessas grandes avaliações no trabalho pedagógico escolar. Contudo, o que se pode notar é que há um volumoso investimento no planejamento, na aplicação e na sistematização dos dados dessas avaliações e, muitas vezes, os relatórios produzidos ficam arquivados em ambientes virtuais ou em arquivos e prateleiras de bibliotecas, com o acesso mais frequente de pesquisadores e estudiosos da área em vez de professores da Educação Básica.

A discussão que relaciona as avaliações sistêmicas, mais especificamente o Enem, vinculada às orientações produzidas pela BNCC, a ser implantada na rede educacional brasileira a partir de 2021, e à disciplina de Filosofia, revelou um conjunto de questões sobre a educação brasileira que pedem por mais pesquisas e por possíveis respostas. A intenção de se criar um modelo de ensino, em que haja mais inter-relação entre as diferenças, pode sucumbir à fragilização dos conteúdos específicos de certas disciplinas complexas como é o caso da Filosofia, cuja aproximação depende de esforços de compreensão graduais e cumulativos.

Mais que isso: a Filosofia compõe-se de temas polêmicos e complexos que não se alcançam na diluição dos seus conteúdos nas disciplinas de Ensino Religioso (Ensino Fundamental) e de História (Ensino Médio). E, nesse ponto, concorda-se com Soares (2020, p. 36) quando afirma que o ajustamento dos estudantes às “demandas socialmente úteis ao sistema capitalista tende a fortalecer ideias perigosas, como a possível extinção dos cursos de Ciências Humanas dos currículos, bem como afasta a educação de sua prerrogativa fundamental, que é educar para a emancipação”.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. *Vigilância líquida*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. 167 p.
- BORGES, Regilson Maciel; ROTHEN, José Carlos. Concepções sobre avaliação educacional de intelectuais acadêmicos brasileiros nos anos 1980. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 904-929, dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e54796>.
- BRASIL. MEC/INEP. *Enem 2019: Balanço das inscrições e perfil dos participantes*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/Enem_2019_Balanco_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. MEC/INEP. *Relatório Pedagógico Enem 1998: Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/Inep, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>. Acesso em: 11 jun. 2020.
- BRASIL. MEC/INEP. *Relatório Pedagógico Enem 2005*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2005.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. MEC/INEP. *Relatório Pedagógico Enem 2008*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_ENEM_2008.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Brasília, DF: MEC, 1998. DOU de 1/6/1998, n. 102-E, Seção 1, p. 5.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 de jul. 2020.
- BRASIL. Planalto. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccj>

vil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

FERREIRA, Sandra Lúcia. *Avaliação das aprendizagens para professores da Educação Superior*. São Paulo: Senac, 2019. 141 p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 296 p.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, maio 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set./dez. 2016. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6801>.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Institucionalização do Enem em perspectiva crítica*. Curitiba: Appriss, 2017. 163 p.

OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 20, 2020. DOI <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18861>.

SANTOS, Jônatas Marcos da Silva; CARVALHO, Ademar de Lima. Somos todos filósofos: problematizando o preconceito e a concepção de filosofia. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS: EDUCS, v. 25, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.e020009>.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. As Ciências Humanas em tempos de mercantilização da educação. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS: EDUCS, v. 25, Dossiê. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.3>.

VIEIRA, Letícia *et al.* Inovação curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1.422-1.442, jul./set. 2020. DOI <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12720>.

Submetido em 30 de novembro de 2020.

Aprovado em 7 de março de 2021.