

## O ENEM frente as diferenças socioespaciais: uma análise comparativa de fatores espaciais com o desempenho médio do ENEM (2006 -2014)

*ENEM and socioespacial differences: a comparative analysis of space factors with the ENEM medium performance (2006 -2014)*

**Magno Emerson Barbosa**

[magno\\_geo@hotmail.com](mailto:magno_geo@hotmail.com)

Instituto de Estudos Socioambientais/IESA – UFG

**Isabela Braichi Pôssas**

[isabelabraichi@gmail.com](mailto:isabelabraichi@gmail.com)

Instituto de Estudos Socioambientais/IESA – UFG

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo: demonstrar como as políticas educacionais de avaliação estandardizadas de larga escala, tem ampliado a desigualdade socioespacial no tecido territorial brasileiro. Assim, as questões norteadoras para o trabalho se constituíram: até que ponto as avaliações estandardizadas são efetivas em países que apresentam intensas desigualdades socioespaciais? É possível mensurar o impacto do ENEM nas políticas educacionais brasileiras? O desenvolvimento da pesquisa sucedeu-se a partir dos seguintes procedimentos: a) busca por leituras e referenciais bibliográficos que dialogam sobre a temática proposta; b) levantamento de dados secundários das seguintes fontes: IBGE, MEC, INEP, OMS, UNICEF e PNUMA; c) elaboração de produtos cartográficos; e d) análise comparativa entre os produtos cartográficos e as variáveis e discussões levantadas na revisão bibliográfica. Tais procedimentos atuaram para demonstrar uma faceta da geografia da educação no Brasil, a partir do ENEM, enquanto potencial instrumento de políticas de responsabilização. Suscita diversas contradições e amplia o processo de desigualdade socioespacial no Brasil, no sentido das avaliações institucionais para inserção ao ensino superior.

**Palavras-chave:** ENEM; Desigualdades Socioespaciais, Políticas de Responsabilização.

**Abstract:** This paper aims to demonstrate how standardized educational policies of large scale, have expanded the socio-spatial line quality in the Brazilian territory. In this way, we can question: are standardized evaluations effective in countries with intense socio-spatial inequalities? Is it possible to measure the impact of ENEM on Brazilian educational policies? The development of this search was based on the following procedures: a) reading bibliographic references that discuss the proposed theme; b) survey of secondary data from the following sources: IBGE, MEC, INEP, OMS, UNICEF and PNUMA; c) elaborate on cartographic products; and d) comparative analysis between the cartographic products and the variables and discussions raised in the bibliographic review. These procedures acted to demonstrate a face to the geography of education in Brazil, starting from the ENEM, as a potential instrument of accountability policies. It demonstrates several contradictions and expands the process of socio-spatial inequality in Brazil, in the sense of institutional assessments for insertion into higher education.

**Keywords:** ENEM; Socio-Spatial Inequalities, Accountability Policies.

## Introdução

A conjuntura educacional brasileira corrobora a ampliação das desigualdades socioespaciais e a precarização dos variados fatores que integram o modo de vida dos sujeitos. Constitui geografias da educação arraigadas de contradições e desafios. As políticas de responsabilização; avaliações estandardizadas; estreitamento do currículo; formação voltada às demandas do mercado; privatizações; e reforma do ensino médio são dilemas enfrentados hoje no cenário nacional.

É importante ressaltar que tais esforços para a organização de um modelo educacional por parte destes grupos não se restringem ao escopo da educação. É vinculado a uma série de movimentos que estabelecem ações em outras reformas, tais como a flexibilização dos direitos trabalhistas, do aumento do tempo médio de trabalho e da idade mínima para aposentadoria, da privatização de instituições estatais, desregulamentação e abertura de mercados e recursos naturais estratégicos, da financeirização do acesso à terra e moradia, entre outros.

Freitas (2012), atenta para tal conjuntura ao apontar os reais interesses dos reformadores da educação no âmbito global e nacional. Os *corporate reformers*, assim chamado os agentes que visam atuar na construção de políticas educacionais, vinculam-se às perspectivas do mercado, ou seja, operacionalizam projetos que desenvolvam o pensamento tecnicista e de amostragens de resultados e indicadores. Nas palavras do autor podemos conceber os propósitos das políticas de responsabilização:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições). (2012, p. 383)

Definitivamente o contexto é complexo para se pensar em uma guinada social e qualitativa no Brasil. O país sofre com as mazelas da desigualdade social profunda. Ainda mais quando se refere ao processo de inserção no ensino superior brasileiro, o qual é realizado por meio de um dos maiores testes em larga escala do mundo (ENEM) dentro de um contexto socioespacial tão plural e específico.

Assim, foi necessário a formulação de algumas questões norteadoras para o trabalho. Até que ponto as avaliações estandardizadas são efetivas em países que apresentam

intensas desigualdades socioespaciais? É possível mensurar o impacto do ENEM nas políticas educacionais brasileiras? As políticas de responsabilização ampliam o processo de desigualdade social no país?

Mais do nunca se faz necessário a reflexão, o debate e o ativismo por meio de consolidação de propostas nos aspectos políticos e científicos. Diante da realidade levantada, o presente artigo tem por objetivo: demonstrar como as políticas educacionais de avaliação estandardizadas de larga (ENEM) escala tem ampliado a desigualdade socioespacial de inserção ao ensino superior no tecido territorial brasileiro.

Para se alcançar esse objetivo foram traçadas estratégias metodológicas. O desenvolvimento da pesquisa sucedeu-se a partir dos seguintes procedimentos: a) busca por leitura e referenciais bibliográficos que dialogam sobre a temática proposta; b) levantamento de dados secundários das seguintes fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); c) Software de Geoprocessamento (ArcGis 10.3) para elaboração de produtos cartográficos; e d) análise comparativa entre os produtos cartográficos e as variáveis e discussões levantadas na revisão bibliográfica. Tais procedimentos atuaram para demonstrar como o ENEM se constitui como um dos maiores processos de avaliação em larga escala do mundo, reprodutor de políticas de responsabilização, sendo um exame estandardizado que elenca as diversas contradições e amplia o processo de desigualdade socioespacial no Brasil.

## **1. A avaliação estandardizada no contexto das políticas educacionais no Brasil**

O momento histórico contemporâneo tem sido delineado por fortes movimentos, que visam estabelecer perspectivas de mercados neoliberais no âmbito das políticas educacionais. Neste viés, as avaliações em larga escala ganham importante papel neste momento histórico. Primeiramente, é fundamental elucidar a não neutralidade destes testes estandardizados, uma vez que, tais mecanismos são pautados em agendas políticas de desenvolvimento e resultados a partir de critérios permeados de orientações ideológicas e de intencionalidades.

Acredita-se, que as propostas de testes em larga escala devem servir para tomadas de decisões estratégicas por parte do poder público e de instituições verdadeiramente compromissadas com desenvolvimento educacional, e que não sejam puramente para

manipulação de números visando a formulação de indicadores de fundamentação frágil e sem corroborar com melhoras efetivas nas bases educacionais.

Muitos organismos transnacionais têm manifestado interesse sobre as avaliações em larga escala, apresentando como justificativas a composição de levantamento de dados empíricos da realidade educacional, a fim de embasar o conhecimento técnico e científico da educação. Para Casassus (2013), os sistemas de avaliações estandardizadas não se privam somente aos interesses de mercado difundidos com o processo de globalização. Mas, também como uma forma de impor valores e formas de se pensar a economia e o avanço das privatizações. No contexto da América Latina, este movimento de imposição de concepções de mercado está estrategicamente relacionado com os sistemas de medição das avaliações estandardizadas.

Primordialmente, é essencial elucidar que o presente texto não possui por intencionalidade debater em prol do fim dos testes em larga escala. Acredita-se no desenvolvimento de testes em larga escala que considerem as diferenças socioespaciais, pois o Brasil em suas proporções continentais abriga enormes disparidades no desenvolvimento da infraestrutura urbana e rural. Assim como os conteúdos específicos ao contexto dos alunos são vitais para compor essas avaliações.

Ao relacionar os conteúdos essenciais para a formação dos alunos, cabe ressaltar as diversas mudanças e propostas atuais na educação brasileira pelos “reformadores empresariais” da educação (FREITAS, 2013). A reforma do ensino médio tramitada a partir de Medida Provisória (MP) nº 746, transformada em norma jurídica no dia 17 de fevereiro de 2017 é exemplo disso. O ajuste do Ensino Médio reforça a perspectiva da formação para o mercado de trabalho, tendo em vista a possibilidade de flexibilização que a Medida Provisória oferece para diversas disciplinas tidas como obrigatórias e que passam a serem optativas. Segundo Freitas (idem) o estreitamento curricular produzido por meio dos modelos *standards*, ou seja, básicos, se concentram nas especificidades de leitura e matemática. Assim, elegem uma proposta que não supera o básico, deixando de fora a “boa educação” que transcende o básico.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso,

assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2013, p. 389)

As mudanças nos padrões de ensino da MP/746 não podem ser consideradas isoladamente. Ainda sobre as alterações no currículo no âmbito do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, se insere no mesmo contexto histórico de tais mudanças. A BNCC foi desenvolvida a partir de uma perspectiva centralizada, a mesma tratou as referências curriculares das disciplinas de modo genérico, dando a possibilidade de dissolução das bases científicas que integram as diversas áreas do conhecimento escolar. Todavia, acredita-se que são necessárias mudanças para consolidação de um sistema educacional mais justo e efetivo. No entanto, uma série de mudanças na educação brasileira está ocorrendo de forma verticalizada e não democrática. O Estado de exceção tem sido a regra na proposição de políticas educacionais no Brasil. As sociedades civis, escolares, e acadêmicas excluídas da fundamentação do debate reformista traduz a natureza autoritária desse contexto. Compreende-se, portanto, que os interesses dessas mudanças são contraditórios e atendem a uma determinada classe social hegemônica.

Compreender esses eventos agregam a possibilidade de questionar suas bases e o *modus operandi* dos reformadores empresariais da educação brasileira. Os testes em larga escala não podem estar a serviço do *marketing* político, da concessão de créditos por meio de organismos internacionais que exigem metas de indicadores. Apontar contradições e empasses que não permitem os atuais modelos de avaliações estandardizadas se constituírem para além de indicadores tendenciosos, mas engendrarem a perspectiva de precisos e justos para a realidade educacional atual torna-se imprescindível. Diante disso, Afonso (2009, p. 4) tece uma importante reflexão sobre o tema levantado.

Apesar disto, nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores. Mas é precisamente esta a tendência que tem vindo a verificar-se há anos, e em diferentes sistemas educativos – e que tem sido muito discutida, por distintas razões, quer por defensores, quer por críticos contundentes dos testes estandardizados.

A necessidade de avaliação em larga escala por parte do Estado, segundo Afonso (2000), se dá em momentos em que há incertezas e dúvidas sobre a aceitação de determinadas políticas públicas. Mesmo que a realidade e condições postas estejam diametralmente relacionadas as necessidades da população. Pois, reforçar a credibilidade de suas ações e da conquista da opinião pública se faz mais interessante que os dilemas reais da realidade educacional. No caso do Brasil, um país heterogêneo, onde cada unidade regional possui características e ritmos desiguais de desenvolvimento, os discentes são submetidos a testes de larga escala de referência curricular homogênea. Notoriamente, os resultados de desempenho resultarão distintos, no entanto, as avaliações estandardizadas se efetuam, legitimando-se enquanto instrumento burocrático do Estado.

A dimensão escalar deste fenômeno é dialeticamente relacionadas desde as macro dimensões da política, economia da sociedade até contextos peculiares e específicos que efetivamente aderem aos princípios economicistas do mundo globalizado que se manifestam, portanto em micro dimensões na atualidade. Em macro escala, os organismos internacionais estabelecem estratégias educacionais para os mais variados territórios no mundo. Detém de sofisticados instrumentos como políticas de austeridade, controle territorial de recursos e de fluxos econômicos, dos testes em larga escala, bem como de estruturas institucionais, sejam elas privadas ou governamentais. Para interpolar seus interesses em uma maior quantidade de espaços. Em micro escala, diversas Secretarias Municipais/Estaduais de Educação e pequenos grupos empresariais e ONGs os quais apontam interesses em modelos educativos voltados para formação de mão de obra. A manifestação direta de tais políticas podem ser notabilizadas nas políticas de responsabilização.

De modo geral, os programas de *accountability* no sistema educacional se integram nas reformas estruturais da educação, tendo base no direcionamento de padrões verificados a partir do desempenho dos alunos em avaliações estandardizadas. Diversas instituições aderem ou simplesmente são obrigadas a seguirem programas de meritocracia e de bônus salarial. Segundo Travitzki (2013, p. 108), a inserção brasileira no movimento de *accountability* escolar se dá, sobretudo, por meio de

- a) Padrões de qualidade e metas;
- b) Prêmios e Punições;
- c) Promoção de competição e de *ranking* escolar (*feedback* social);
- d) Fornecimento de informações dos resultados obtidos (*feedback* informacional);

- e) Implementações e ampliações de sistemas de avaliação da educação em larga escala, tal como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Tais políticas de responsabilização podem indicar interferências diretas nas práticas docentes, uma vez que a gestão escolar passa a exercer pressão para que se alcance determinados indicadores. Precisa-se considerar o perfil da direção e o perfil do professorado. Desta forma, as políticas de responsabilização delinham condutas e práticas no espaço escolar, desde o caráter pedagógico institucional para modificar o desempenho dos alunos, avaliações de desempenho, às bonificações, que pressupõe mais funções ao docente e no estabelecimento de *Ranking* escolares, onde se acirram as competitividades no meio educacional. Estes aspectos consolidam instrumentos da *accountability*.

Neste aspecto, Casassus (2013, p. 25) nos atenta a uma importante questão sobre o controle que as avaliações estandardizadas implicam na prática docente e no acréscimo de fatores burocráticos à profissão, e da transferência de responsabilidade no desempenho escolar que são aferidos por instrumentos de controle de qualidade (a exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB).

Es decir, que los sistemas de evaluación estandarizada [EvEs] no solo tiene la función de prove información para la formulación de política, sino que también mediante la evaluación externa de la educación, tiene la función de potenciar el control externo de los procesos que ocurren en el aula. Con ello, el establecimiento de un sistema de EvEs se orienta real o ficticiamente a fortalecer y control tienen implicancias. Se orientan a reducir el espacio de acción de los educadores, la que es reemplazada por la imposición de procedimientos estándares em la enseñanza y una mayor carga administrativa. Pero también tiene implicancias a nivel del Estado puesto que lo recién descrito, se traduce em mas burocracia.

O autor supracitado toca em uma importante questão que é a redução do espaço docente e de sua atuação. Para alcançar os objetivos e metas pré-estabelecidos das políticas de avaliação em larga escala, pode acarretar que o professor demande de ações que acentuam a competição no espaço escolar, tal como o distanciamento entre os alunos que não desempenham bons resultados segundo os critérios colocados pelo docente. Os professores levam em consideração os resultados publicados no *mass media*, assim suscitam processos de reflexão, tendo preocupação com a imagem da instituição de ensino, quanto sua própria imagem profissional (AFONSO, 2009 *apud* MELO, 2007, p. 87).

Aumenta, portanto, a ênfase na meritocracia. O peso dos resultados sobre o indivíduo. Tal fator acresce o senso de competição e de negação às diferenciações socioespaciais, uma vez que diversos sujeitos submetidos aos processos de meritocracia tendem a negar as realidades encrudescidas pelos fatores históricos e geográficos de exclusão, e das baixas condições de parrear seu desempenho com o de jovens estudantes com estruturas de moradia, acesso à cultura e informação, alimentação de qualidade, transporte, saneamento básico entre outros.

## **2. Os desafios do ENEM na democratização do acesso à universidade gratuita e de qualidade**

O ENEM compõe o quadro das três grandes avaliações em larga escala no Brasil, junto com Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, instituído em 1990 e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, instituído em 2004. O ENEM foi criado em 1998, com o “objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Embora, o contexto histórico do ENEM seja relacionado a um momento profícuo para as ideias de *accountability*, o enfoque inicial deste sistema de avaliação foca-se no aluno e na avaliação das competências básicas para o exercício da cidadania. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.” (BRASIL, 2017). Com propostas de provas objetivas e de construção de redação sobre temas diversos, atualmente o ENEM se divide em quatro eixos do conhecimento para sistematização de suas avaliações, sendo estes:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- d) Redação e Matemática e suas Tecnologias.

Desde seu surgimento o ENEM passou por um grande crescimento, por ser a ele atribuído grande relevância nacional. Sua importância não se resume a grandeza de sua estrutura de aplicação de provas em larga escala, mas relaciona-se também a suas possibilidades econômicas para diversos estudantes. Uma vez que proporciona o ingresso em universidades gratuitas e de qualidade. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENEM tem a finalidade<sup>1</sup> de avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio, obtendo informações com o intuito de:

- a) permitir a auto-avaliação do participante, bem como, a continuidade de sua formação e inserção no mercado de trabalho;
- b) criar uma referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- c) acessar a educação superior, como mecanismo único, alternativo ou complementar;
- d) acessar programas governamentais de financiamento ou o apoio ao estudante da educação superior;
- e) ingressar em diferentes setores do mundo do trabalho;
- f) desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

As finalidades apontadas demonstram uma estreita perspectiva economicista na formação para o mercado de trabalho.

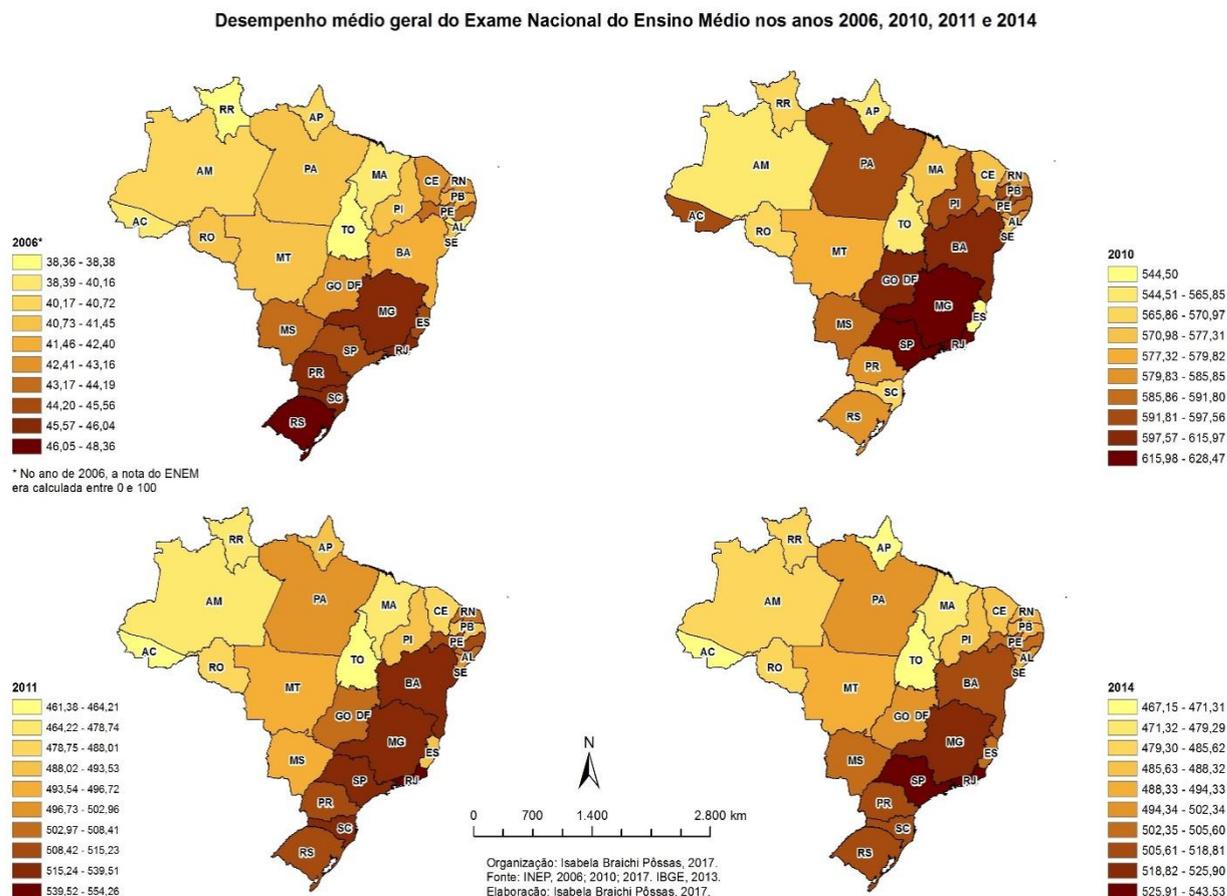
O ENEM passou por diversos problemas de diferentes ordens, de questões logísticas até mesmo vazamento de provas. No entanto, mesmo com suas dificuldades, se constitui como alternativa aos vestibulares, embora sua história conte com fortes investidas do capital midiático, o ENEM possui ampla aceitação no cenário nacional.

O ENEM se constitui como um dos maiores processos de avaliação em larga escala do mundo. É, portanto, um exame estandardizado que elenca as diversas contradições já citadas e determina uma série de dinâmicas no contexto das instituições educacionais brasileiras, seja privado ou público. De acordo com Gatti (2013, p. 64), “[...] o ENEM, estando a serviço da seleção para universidades, alimenta o espírito concorrencial e não o espírito colaborativo.” Outro item importante destacar é que dado as distintas condições de concorrência obviamente apresentarão resultados desiguais na média de desempenho (Ver figura 1), com um melhor desempenho dado as Unidades da Federação da região sudeste e sul do país. Uma competição desigual é posta entre as Unidades Federativas, considerando que os alunos podem escolher os locais onde obtém média para escolha de vagas em universidades públicas.

---

<sup>1</sup> Ver: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes>

**Figura 1.** Desempenho no ENEM distribuído por Estados nos anos 2006, 2010, 2011 e 2014.



As amostras temporais (2006, 2010, 2011 e 2014) selecionadas mostram um padrão espacial de desempenho nas regiões sul e sudeste do país com melhores desempenhos. Com exce o de 2010, embora mant m na liderança os Estados de São Paulo, Minas Gerais e São Paulo, existe uma ruptura entre os padrões apontados, com a queda de desempenho na região sul e a melhora de Estados correspondentes ao Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Acre, Pará, Piaul , Paraíba, Bahia e Goiás). No entanto, com exce o da Bahia tais Unidades Federativas não sustentam o desempenho ao longo das demais amostragens.

Segundo Travitzki (2013), o ENEM gerou consequências negativas na educa o, a partir do momento em que muitas escolas no Brasil passaram a destinar esforços no processo de ensino e aprendizagem para a execu o de simulados. O autor problematiza o espaço de áreas que não são contempladas diretamente no processo avaliativo, como as artes. Outra questão de suma importância a ser levantada sobre o ENEM se relaciona a dimensão nacional do Brasil e de suas diferenças socioespaciais. Assim, alunos de Estados onde possuem

melhores condições básicas para o desenvolvimento dos seus estudos, obtêm vantagens significativas sobre alunos de outros Estados que possuem maiores dificuldades. Nesse modelo são resultantes os processos de concorrência injustos e de promoção de vagas ociosas, considerando as desistências de muitos alunos fora do prazo, conseqüentemente permitindo vagas ociosas.

Todavia, o sistema de *ranking* por escola não tem vigor a partir dos resultados do ENEM de 2017 (BRASIL, 2017). Muitas escolas aderiam os sistemas de *ranking* enquanto instrumento de negócios. Certamente, o não estabelecimento de *ranking* se constitui como um avanço para o Exame Nacional do Ensino Médio. Atualmente, o ENEM atua como vestibular para a maioria das universidades públicas do país e está aliado ao Programa Universidade para Todos – Prouni, servindo de um efetivo instrumento de ocupação de vagas ociosas nas universidades privadas.

### 3. O ENEM diante das diferenças socioespaciais do Brasil

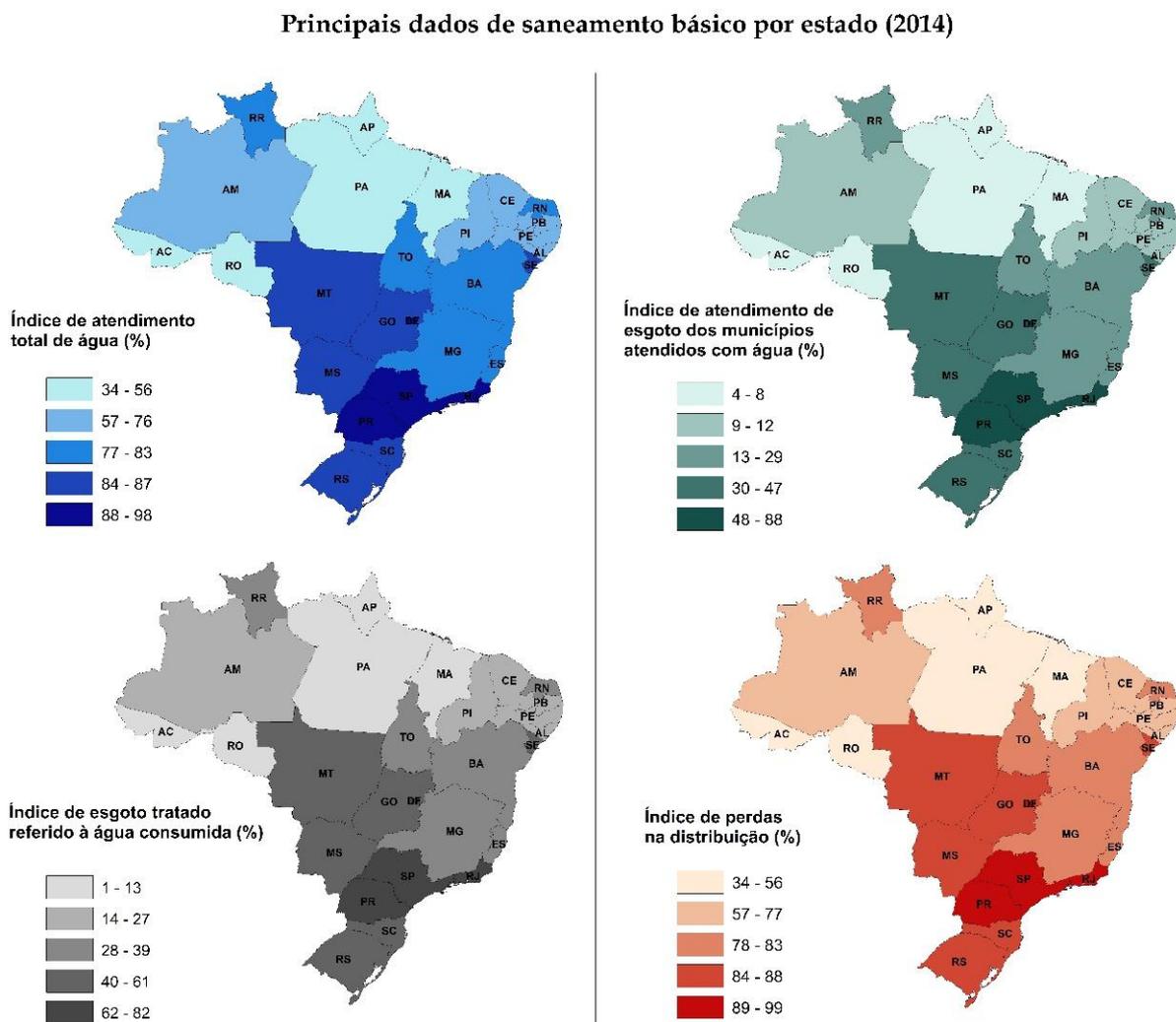
Pensar o ENEM hoje no Brasil, não pode desconsiderar seus conjuntos espaciais que atuam diretamente na vida de seus mais de 200 milhões de habitantes. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o país conta com 84% da população residindo em espaços urbanos, colocando o Brasil como uma das nações com maior índice de urbanização do mundo. No Brasil, em 2010, o déficit habitacional estimado correspondia a 5,5 milhões de famílias, estando 83,5% delas localizadas em áreas urbanas.

Já no estado de Goiás, em 2010, 33% das famílias não possuíam casa própria. Desta forma, como um sistema de avaliação estandardizado dá conta do complexo arranjo territorial brasileiro?

São as classes de baixa renda que majoritariamente compõem os piores quadros sociais no país. Inevitavelmente estão associados as demais problemáticas como: falta de saneamento básico, desemprego, violência, fome, precarização no acesso à cultura e educação, problemas de saúde entre outros.

O ENEM é um processo avaliativo que ocorre em seu grande quantitativo nas áreas urbanas. Não é possível conceber que uma imensa parcela da população que não tem acesso às condições básicas de saneamento, convivendo em meio à rios poluídos, possam ter estruturalmente acesso às vagas em universidades públicas do país (comparar Figura 1 com a Figura 2). Esse problema que não é uma realidade somente no Brasil.

**Figura 2.** Dados de saneamento básico por estado no ano de 2014.



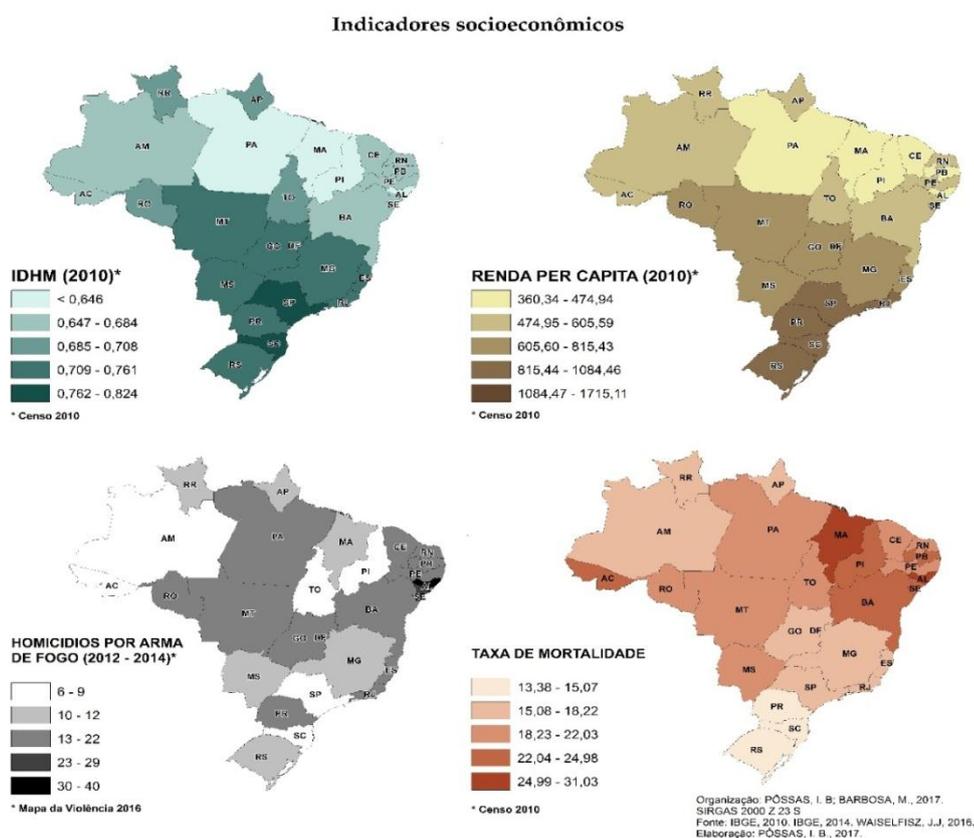
Organização: PÔSSAS, I. B.; BARBOSA, M., 2017.  
 SIRGAS 2000 Z 23 S  
 Fonte: OMS/UNICEF, 2014. IBGE, 2014.  
 Elaboração: PÔSSAS, I. B., 2017.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, 2012), 2,6 bilhões de pessoas no mundo não possuem acesso ao saneamento. No Brasil, a situação acerca do saneamento básico não é homogênea. Pensar essa dimensionalidade permite refletir sobre a realidade de milhões de alunos do ensino público que vivem em áreas sem o devido acesso a água potável, tratamento de esgoto, localizados principalmente na região norte e nordeste (Figura 2).

No Brasil, em 2010 apenas 61,8% dos domicílios urbanos tinham saneamento básico adequado; no mesmo período, em Goiás, somente 41% dos domicílios urbanos tinham saneamento básico adequado. Mediante o cenário apresentado, o papel de se repensar a práxis

do processo formativo do cidadão e de sua pluralidade socioespacial frente aos desafios do ENEM, se consubstancia em fator estratégico para um projeto educacional brasileiro. O país apresenta em seu processo histórico ritmos de desenvolvimento desigual (Ver figura 3). Busca-se, então, problematizar os paradigmas das políticas de avaliação institucional, e principalmente, os testes de larga escala como única possibilidade de inserção social para as universidades públicas. É necessário considerar as dimensões políticas, culturais, sociais, econômicas que os alunos vivem para que se possa oferecer meios de acesso mais democráticos ao ensino superior.

**Figura 3.** Indicadores socioeconômicos do Brasil.



Um importante elemento a se pensar trata-se de uma discussão proposta por Castro (1995, p. 138) ao apontar a complexidade da escala sobre os múltiplos contextos. A exemplo do mapa de homicídios por arma de fogo (Figura 3), embora a maior parte das ocorrências de assassinatos no Brasil seguirem o padrão de áreas vulneráveis a pobreza e desigualdade social, o índice não correspondeu a um padrão espacial do desempenho médio do ENEM (Figura 1). No entanto, a taxa de mortalidade permite uma correlação direta com o mapa de

desempenho do ENEM, pois se relaciona com a vulnerabilidade nos setores de saúde, educação e saneamento, permitem que um maior número de recém nascidos entrem em óbito devido as baixas condições médias. Contudo, isso pode servir de instrumento para verificar o desempenho médio de aluno. Ser humano requer cuidados. Alimentação de qualidade, moradia, cultura e lazer são fatores essenciais para que se estabeleça uma condição mínima de dignidade.

Diante da situação levantada nos mapas acima percebemos que alguns indicadores à exemplo do IDHM correspondem ao padrão espacial no mapa de desempenho do ENEM (Figura 1), assim como a média de renda *Per Capita*. O exercício de cruzamento de dados cartográficos permite observar que a forma como o ENEM é aplicado amplia-se as desigualdades regionais no Brasil. Desconsiderar as diferenças socioespaciais implica em optar pela não resolução do problema. Os indicadores podem apontar outros caminhos, mas os processos que constituem a realidade demonstrarão outras formas.

A escala introduz o problema da polimorfia do espaço, sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas. Tal noção nos oferece o entendimento da diversidade de fenômenos socioespaciais e de suas contradições. A partir do problema da escala das diferenças socioespaciais do Brasil, percebe-se a dimensionalidade do impacto nas médias de desempenho no ENEM. Seguir por esse caminho é fomentar formas desiguais de avaliação no território brasileiro.

### **Considerações finais**

As avaliações estandardizadas não contemplam a realidade socioespacial e suas diversidades no território brasileiro. O atual modelo de ENEM amplia as desigualdades socioespaciais no Brasil entre os Estados e Regiões, pois submete testes padronizados em um país de dimensão continental. Na qual alunos com maior desempenho conseguem obter vagas em regiões onde o desempenho médio é menor, dado que essas localidades seguem um padrão de maior precariedade em diversos setores essenciais.

O ENEM oferece possibilidades, de um modo geral, às populações de contexto com melhores situações de serviços, infraestrutura urbana, saúde, educação, saneamento básico entre outros. A política *accountability* demonstra seu lado mais perverso para uma grande maioria pobre, sendo limítrofe e contraditória aos que vivem em contextos descentralizados de políticas públicas efetivas, sem condições reais de adentrar nos processos de meritocracia.

Conclui-se, portanto, que o ENEM não oferece condições justas, aos moldes atuais, de ser o vetor de inserção ao ensino superior gratuito e de qualidade.

## Referências

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. S. Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.
- CASASSUS, J. Política y Metáforas: um Análisis de la Evaluación Estandarizada. In: BAUER, A. (Orgs. Et al). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013.
- CASTRO, I. O problema da escala. In: CASTRO, Iná et al. (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1995.
- FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.
- GATTI, B. A. Avaliação e Educação Básica no Brasil: Características e Pressupostos. In: BAUER, A. (Orgs. Et al). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013.
- MELO, M. B. P. *Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise*. In: VIERA, M. M. (Org.). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: ICS, 2007.
- TRAVITZKI, R. *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

Recebido para publicação em setembro de 2017

Aprovado para publicação em novembro de 2017