

A quem serve o Exame Nacional do Ensino Médio em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil?

HÉLIO SOUZA DE CRISTO*

Resumo: Este trabalho bibliográfico de abordagem qualitativa busca tecer considerações sobre a natureza meritocrática do Exame Nacional do Ensino Médio e as implicações da resistência inicial do Ministério da Educação do Brasil ao adiamento das provas do ENEM em 2020, bem como a efetividade da proposta de educação remota aquém de fatores que se apresentam como conjunto de desigualdades sociais, principalmente para os estudantes da rede pública de ensino, em decorrência da suspensão das aulas escolares causada pela pandemia do coronavírus. Busca-se pensar sobre como questões relacionadas à limitação de acesso à internet, ausência de aparelhos eletrônicos, problemas sociais, familiares, falta de formação adequada para professores e coordenadores pedagógicos, deficiências de leitura e escrita, baixa literacia digital se apresentam como fatores que maximizam as desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas e educacionais num período em que estudantes, mães, pais, responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos são orientados a adotarem a prática de educação remota.

Palavras-chave: ENEM; Coronavírus; Educação remota; Desigualdades sociais; Inclusão sociodigital; Educação brasileira.

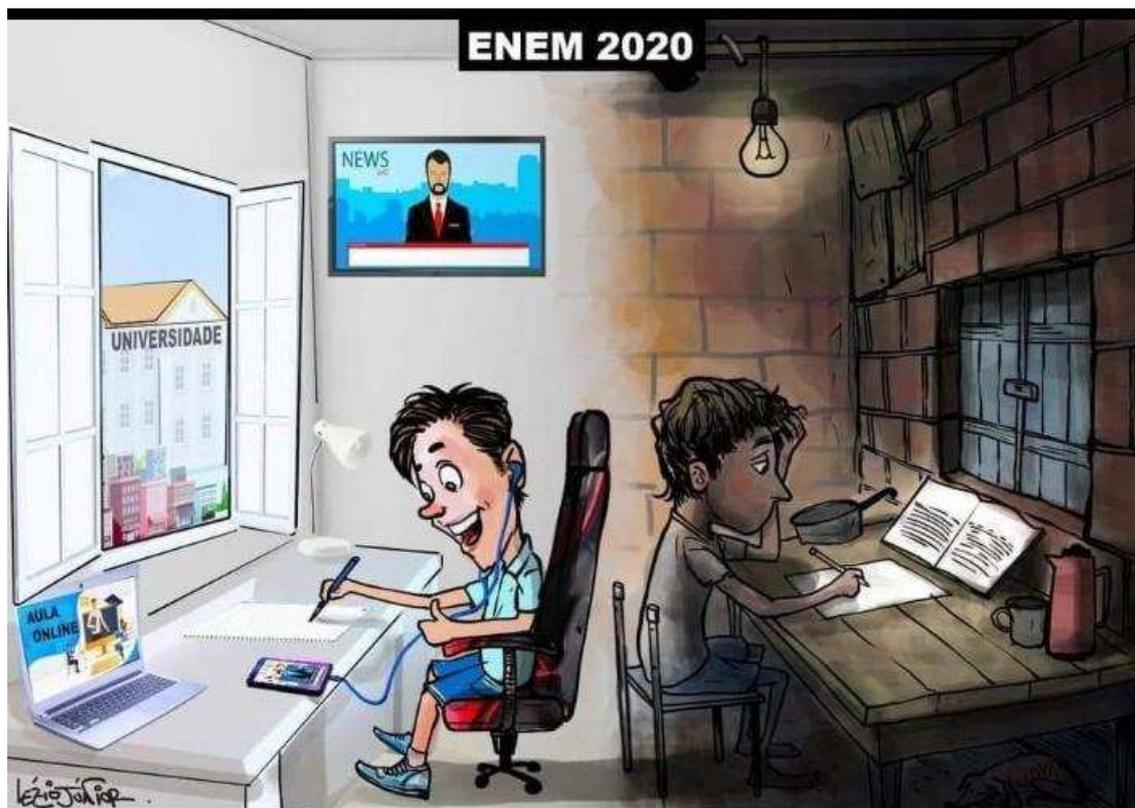
Who does the National Exam of High School serve in Covid-19 pandemic times in Brazil?

Abstract: This bibliographic work with a qualitative approach seeks to make considerations about the meritocratic nature of the National High School Exam and the implications of the initial resistance of the Ministry of Education of Brazil to the postponement of ENEM tests in 2020, as well as the effectiveness of the remote education proposal below factors that present themselves as a set of social inequalities, especially for students in the public school system, due to the suspension of school classes caused by the coronavirus pandemic. It seeks to think about how issues related to the limitation of internet access, absence of electronic devices, social and family problems, lack of adequate training for teachers and pedagogical coordinators, reading and writing deficiencies, low digital literacy are factors that maximize social, economic, technological and educational inequalities at a time when students, mothers, fathers, guardians, teachers and pedagogical coordinators are instructed to adopt the practice of remote education.

Key words: ENEM; Coronavirus; Remote education; Social differences; Sociodigital inclusion; Brazilian education.



* **HÉLIO SOUZA DE CRISTO** é doutorando em Difusão do Conhecimento pelo Programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (UFBA, UNEB, UEFS, LNCC, IFBA, SENAI-CIMATEC); Professor da Rede Municipal de Educação de Cairu-BA e Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Educação da Bahia, Cairu, NTE 06.



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/27396432> Acesso em: 11 jul. 2020

Introdução

A Educação Básica brasileira, subsidiada pela Lei 9.394/1996, é constituída pelos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais partem do princípio que as políticas públicas educacionais brasileiras devem estar articuladas a propostas curriculares que possibilitem às unidades escolares alcançarem melhoria nos índices de qualidade da educação, especialmente no tocante às avaliações externas que trazem na análise dos seus resultados as fragilidades e potencialidades da educação a nível nacional.

Almejando a construção de uma educação nacional de qualidade no Brasil foram implantadas avaliações externas, a fim de compreender, acompanhar e ter um panorama nacional sobre potencialidades e

desempenhos críticos do processo ensino-aprendizagem das escolas brasileiras. Assim, foram criados programas e processos de avaliação do sistema de ensino, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não deixa de ser um sistema de avaliação que – desde a sua concepção – se constitui num processo de exercício de controle e análise do Estado em relação aos resultados de habilidades e competências em diferentes áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens, Redação, Matemática e Ciências da Natureza) e a qualidade da educação brasileira (OLIVEIRA, 2016).

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza. A princípio, o ENEM tinha dois objetivos principais: avaliar a aprendizagem dos

estudantes do Ensino Médio brasileiro e subsidiar o Ministério da Educação na elaboração de políticas educacionais que gerassem resultados positivos para a educação brasileira, especialmente no que dizia respeito à dimensão do ensino

Por seu caráter estruturante de uma avaliação que viabilizava ao estudante sua autoavaliação, bem como se articulava com processos que estimulavam a capacidade de assimilação, memorização, raciocínio lógico e pensamento crítico, a partir de 2009 no governo Lula sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, o ENEM assumiu a condição de exame seletivo para ingresso em algumas universidades e faculdades brasileiras (MALUSÁ, ORDONES & RIBEIRO, 2014; ALMEIDA, 2015; NUNES, OLIVEIRA & SANTANA, 2016).

Logicamente, essa possibilidade de acesso e ingresso no Ensino Superior por meio do ENEM não representou por si só a democratização de oportunidades quanto ao acesso às Instituições de Ensino Superior. Na verdade, constituiu-se num processo de “*ranqueamento*” dos estudantes à medida que a lógica da meritocracia dos exames vestibulares continua presente na concepção do ENEM através da classificação dos melhores resultados, que faz com o ENEM se configure num instrumento de transferência da lógica empresarial para o campo da educação.

O caráter elitista, não democratizante e meritocrático do ENEM, pode ser percebido, por exemplo, pelo quantitativo elevado de pessoas brancas que ingressam no curso de medicina no Brasil, embora este grupo não represente a maioria da população brasileira nem dos estudantes das escolas públicas, que compõem o universo maior de pessoas pertencentes

às classes menos favorecidas. Vale ressaltar que as cotas raciais e sociais se configuram, ainda que de forma paliativa, como os principais elementos de democratização do acesso ao Ensino Superior, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, embora o ENEM não represente por si só a democratização de acesso ao Ensino Superior, a articulação entre o Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior mudou, nos últimos anos, o perfil do Ensino Médio brasileiro à medida que solicitou uma análise mais aprofundada do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar e sua articulação com os resultados do ENEM. Ou seja, o ENEM deixou de ser visto pela ótica de uma simples avaliação para apontar potencialidades e fragilidades do sistema educacional brasileiro e associou-se à ideia de um sistema de avaliação que passou a atuar de maneira mais forte como parâmetro da qualidade geral do Ensino Médio e para o acesso ao Ensino Superior.

Dessa maneira, bibliográfico e de abordagem qualitativa (MINAYO, 2013), esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a natureza meritocrática do Exame Nacional do Ensino Médio e as implicações da resistência inicial do Ministério da Educação do Brasil ao adiamento das provas do ENEM em 2020, bem como discutir acerca dos aspectos e fatores que se apresentam como obstáculos e conjunto de desigualdades sociais à efetividade da proposta de educação remota, principalmente para os estudantes da rede pública de ensino, em decorrência da suspensão temporária das aulas escolares causada pela pandemia do coronavírus no Brasil.

Assim, considerando os objetivos que o norteiam, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: inicia-se por uma Introdução, onde é apresentado o objeto de discussão, a relevância e os objetivos propostos. A seguir, na segunda seção intitulada “*Entre o ENEM e a Educação Remota: O cruel vírus da desigualdade social*”, discute-se sobre o cenário da pandemia do novo coronavírus na educação brasileira, especialmente no que tange à proposição de aulas remotas para os estudantes do Ensino Médio, levando em consideração os fatores que reforçam e maximizam as desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas, digitais e educacionais diante da recomendação de adoção da educação remota.

Na terceira seção, “*ENEM: Instrumento de permanência ou transformação? Democrático para quem?*”, discute-se sobre a natureza meritocrática, classista, elitista e excludente que subsidia pelos princípios neoliberais, que se contrapõem à democratização do ensino, à igualdade de condições de acesso ao Ensino Superior e à promoção da justiça social.

Por fim, apresentam-se as “*Considerações Finais*”, que ratificam as principais questões discutidas ao longo do texto e, apesar de representarem o término do trabalho, não se constituem a exaustão dos diálogos acerca das articulações tecidas, especialmente no que tange às reflexões sobre a quem serve o ENEM em tempos de pandemia no Brasil.

Entre o ENEM e a Educação Remota: O cruel vírus da desigualdade social

O cenário da pandemia causado pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) e a consequente suspensão das aulas a quase três meses no território nacional brasileiro, enquanto uma das medidas de prevenção ao aumento da infecção pelo novo coronavírus, tem gerado angústia, aflição e insegurança nas escolas e estudantes do Ensino Médio – principalmente da rede pública de ensino – sobre os prejuízos que poderão sofrer frente à suspensão das aulas (LUPION, 2020).

Situação que foi reforçada e atenuada com a inicial inflexão do Ministério da Educação (MEC), na pessoa do Ministro Abraham Weintraub, bem como do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para adiar o cronograma do ENEM, apesar das solicitações de governos estaduais, representações estudantis e apelo popular para que, perante a suspensão do calendário acadêmico em todo o país, o governo federal prorrogasse a realização das provas.

A resistência do MEC ao adiamento das provas do exame perdurou até o dia 20 de maio e seu adiamento ocorreu antes que a votação para a suspensão das provas do ENEM fosse encaminhada para apreciação da Câmara dos Deputados, após a proposta do Projeto de Lei nº 1.277/2020¹ ter sido aprovada – no dia 19 de maio – no Plenário virtual do Senado, por 75 votos a 1, sendo que o único Senador que votou contra a suspensão foi Flávio Bolsonaro.

¹ Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141354> Acesso em: 18 jun. 2020.

Mesmo em face à adoção de algumas estratégias das Secretarias Estaduais de Educação para amenizar os prejuízos causados com a necessária e inevitável suspensão das aulas provocada pela pandemia do coronavírus, o cenário coronaviral colocou em evidência que a primeira tentativa ou os primeiros passos de implementação (ensaio) da Educação a Distância (EaD), por meio de um projeto de educação remota para a Educação Básica, tornou mais transparente e visível o conjunto de desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas a que está imersa a grande maioria dos estudantes da rede pública de Educação Básica brasileira.

Pra começo de conversa, didática e pedagogicamente, a forma e o conteúdo que têm subsidiado o trabalho realizado pelas escolas públicas brasileiras durante a pandemia da Covid-19 não dialoga, essencialmente, com os preceitos e bases legais que a efetividade da Educação a Distância requer e preconiza, visto que – estruturalmente – inexistem equipamentos eletrônicos suficientes, profissionais devidamente preparados e que dominem as mídias digitais. Há falta de acesso à internet e, sobretudo, têm sido práticas segregadoras à medida que todos os sujeitos não estão conectados, interagindo e integrados.

Não se pode perder de vista que a produção de mídias para a educação *online* perpassa por sua função social no tocante ao seu compromisso com a construção de conhecimentos articulada à

democracia digital na contemporaneidade, visto que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à

disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082).

Por essa razão, é muito mais adequado denominar esse conjunto de práticas emergenciais como educação remota ou ensino remoto, cujo processo também não faz cumprir a educação de qualidade como direito de todos, como sinaliza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, nem o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, apontado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e o artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96.

Com isso não se quer afirmar que o cenário das desigualdades em que está inserida boa parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras seja um pecado original e inédito do momento presente causado pela suspensão das aulas. Na verdade, essas desigualdades foram maximizadas à medida que trouxeram à tona e de forma mais evidente que muitos estudantes vivem e sobrevivem em situação de exclusão digital como reflexo das desigualdades socioeconômicas de seus cotidianos.

39% dos estudantes de escolas públicas urbanas, segundo pesquisa da TIC Educação (BRASIL, 2019), não possuem *tablets* ou computadores em casa para acompanhar aulas *online*. Ainda de acordo com essa pesquisa, apenas 61% dos estudantes das escolas públicas urbanas possuem computador ou *tablet* em suas casas, opostamente a 91% dos estudantes de escolas privadas.

É uma falácia muito grande considerar a universalização do acesso à internet como um preposto de acesso igualitário dos estudantes aos conhecimentos, saberes e informações necessárias à efetividade do processo ensino-aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus, pois estudos e pesquisas chamam a atenção para as relações díspares, desiguais e as dificuldades colocadas diante dos estudantes quando o assunto é acessibilidade aos meios e mídias digitais (HETKOWSKI, 2008; KENSKI, 2012). Sobretudo, quando se precisa pensar na organização de um currículo escolar sustentado na justiça e inclusão sem ratificar aos menos favorecidos a condição de vozes silenciadas e culturas negadas no contexto das avaliações externas e organização do conhecimento educacional (SANTOMÉ, 2013; MOREIRA & TADEU, 2013).

Essas relações conflituosas e obstrutivas, a que está exposta a grande maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras, apresentam-se desde à limitação de acesso à internet, passando pela ausência ou insuficiência de aparelhos eletrônicos como computadores e *notebooks*, coadunando a questões sociais (ausência de alimentação, inclusive da merenda escolar; potencialização da evasão escolar e vulnerabilidade a situações de violência física, psicológica e sexual), espaciais (muitos não têm espaço em suas casas para estudar), familiares (há pais, mães ou responsáveis com baixa escolaridade e, por isso, nem sempre conseguem auxiliar os estudantes nas atividades) e deficiências no campo da leitura e escrita, bem como da literacia digital.

Por isso, o primeiro passo ao pensar na (in)viabilidade de proposição da

educação remota como meio eficaz, igualitário e democrático de acesso ao conhecimento e garantia efetiva dos atos de ensinar e aprender perpassa pela compreensão dos obstáculos que estudantes, mães, pais, responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos enfrentam.

Esses obstáculos se revelam, por exemplo, nas condições de estrutura quanto ao acesso a aparelhos eletrônicos, conexão à internet, espaços adequados em casa para ensino e estudo; assim como à relação entre família e escola, uma vez que muitos professores e coordenadores pedagógicos não conseguem entrar em contato com as mães, pais, responsáveis e estudantes; há pouca escolaridade das famílias; e desgaste emocional dos professores e coordenadores pedagógicos, tendo em vista a disponibilidade de 24h por dia na tentativa de auxiliar os estudantes, conforme chama a atenção estudo do Instituto Península (BRASIL, 2019).

Atrelado a esse ponto, há ainda o fato que professores e coordenadores pedagógicos não foram, devidamente, preparados para ministração de aulas *online* e reorganização dos conteúdos que necessitam da mediação presencial. Em visto disso, urge pensar sobre a necessidade de adequada formação de professores e coordenadores pedagógicos, bem como da provisão de condições básicas que garantam a segurança e eficácia no desenvolvimento do trabalho remoto.

Além disso, associado à falta de pouca memória, os números de contatos dos celulares dos estudantes, mães, pais e responsáveis ficam expostos. No caso dos professores e coordenadores pedagógicos, além da exposição, os celulares se transformaram em instrumentos de trabalho, cujos contatos

– na maioria das vezes – são compartilhados em grupos de WhatsApp de estudantes – por ser este o aplicativo mais comum, sem nenhum tipo de garantia quanto à segurança, privacidade e à saúde mental de professores e coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2020).

Estes profissionais, por sua vez, acabam recebendo mensagens 24h por dia em seus aparelhos pessoais por estarem mais ligados ao campo pedagógico das escolas, conforme sinaliza o Instituto Península (BRASIL, 2020) quanto à alteração de rotina abrupta sofrida pelos estudantes e professores a partir da recomendação de distanciamento social e suspensão temporária das aulas no Brasil.

Ainda que imerso num contexto em que as tecnologias digitais podem ser aliadas no processo ensino-aprendizagem, o fato é que, embora dados da TIC Domicílios (BRASIL, 2019) apontem que 78% das pessoas de núcleo familiar inferior a 1 salário mínimo que possuem acesso à internet usam de forma exclusiva o celular, esse meio digital não atende à demanda existente para a efetividade do processo ensino-aprendizagem num contexto de longas rotinas diárias de estudos, tendo em vista a dificuldade financeira de muitos estudantes para efetuarem recargas em seus aparelhos a fim de disporem do acesso a internet móvel, quando não possui uma rede de internet Wi-Fi.

Apesar dos aparelhos celulares se apresentarem como o meio tecnológico mais comum na atualidade para quem dispõe dessa tecnologia, há também as dificuldades de leituras decorrentes das pequenas telas dos aparelhos celulares, o que implica diretamente na compreensão do conteúdo estudado e no desempenho do estudante.

Concomitantemente, tem-se o fato que há estudantes que não possuem celular e utilizam o aparelho dos seus pais, mães ou responsáveis e só podem utilizá-lo quando este não está em uso, o que reitera a desigualdade educacional que faz parte do cotidiano da maioria dos participantes do ENEM.

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2020), em média, 69,8% da população brasileira possui conexão à internet, sendo que os *smartphones* ocupam a posição central de meio de acesso, cujo percentual de pessoas acessando a internet através de aparelhos celulares é de 97%, e o acesso por meio de computadores é de 56,6%. Dados da Casa Fluminense (BRASIL, 2018) revelam que, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 32% das pessoas inscritas no ENEM não possuem computador em casa, sendo que a maioria das pessoas inscritas era mulheres, negros e estudantes da rede pública de ensino. Ainda com base nos dados de 2018, os Infográficos da Desigualdade referentes à Série Covid-19 da Casa Fluminense chamam a atenção que Norte e Nordeste são as regiões brasileiras mais atingidas pelos processos de desigualdades no período da pandemia pelo novo coronavírus.

Numa visão geral, esses números reforçam o contexto de desigualdades sociais, digitais e tecnológicas em que estão imersos os estudantes das escolas públicas brasileiras, cujo aspecto se torna – exponencialmente – mais desigual quando comparados os dados de conexão à internet da população do campo (41% das pessoas possuem conexão) em relação à população urbana que chega a 80,1% (IBGE, 2020).

Dados como estes e fatores como os apontados sinalizam os obstáculos e a distância existentes entre a proposta de

educação remota durante a pandemia da Covid-19 como solução de garantia da continuidade de estudos na perspectiva de “preparação” para o ENEM e a realidade de vida cotidiana dos estudantes, pais, mães, responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos da rede pública de educação brasileira quanto à eficácia de alcance igualitário do ensino e aprendizagem por meio de aplicativos e plataformas *online*.

ENEM: instrumento de permanência ou transformação? Democrático para quem?

Mesmo diante da probabilidade do baixo desempenho no ENEM dos estudantes que vivem em condições desfavoráveis ao ensino *online*, os posicionamentos do MEC – para além do adiamento das provas do exame pela via da pressão popular – mostram concepções contrárias a essa realidade e seguem na contramão da garantia de um processo democrático, justo e igualitário. É nesse cenário de omissão intencional e estratégica do governo federal, inclusive por meio de propagandas televisivas que anunciam uma falsa democratização digital, que as particularidades enfrentadas pelos estudantes de classes menos favorecidas no tocante ao acesso a aulas *online* são desconsideradas num sistema educacional que apresenta fragilidades estruturais e que, ao mesmo tempo, o Ministro da Educação do Brasil, Abraham Weintraub, afirma que o ENEM não foi feito para corrigir injustiças sociais e, sim, para selecionar as melhores pessoas².

² Disponível em:
<https://www.brasil247.com/brasil/weintraub-enem-nao-e-feito-para-corriger-injusticas-sociais-e-para-selecionar-as-melhores-pessoas>
Acesso em: 17 mai. 2020.

É inegável que a fala de Weintraub – além de tornar transparente a falta de respeito, responsabilidade e compromisso com a oferta de uma educação pública de qualidade, equânime e democrática – reforça a perspectiva de raciocínio que concebe o ENEM como uma avaliação nacional fundamentada nos princípios neoliberais da competição, exclusão e meritocracia, que pela via da classificação dos melhores resultados não dialoga, de fato, com a lógica de um instrumento a favor da democratização do ensino, da igualdade de condições de acesso ao Ensino Superior e da justiça social.

Diante desse posicionamento de uma das mais importantes esferas representativas do governo federal conduzido pelo Presidente Jair Bolsonaro, é importante refletir sobre em que medida o Ministério da Educação – face à pandemia do novo coronavírus – compreende a função social do ENEM no que tange à construção dos projetos de vidas das múltiplas juventudes que compõem o cenário nacional brasileiro, considerando sobretudo que a grande maioria dos estudantes que realiza o ENEM é das escolas públicas e constitui a camada mais prejudicada com a suspensão das aulas e processos de exclusão digital a que estão expostos, se comparado à realidade dos estudantes das escolas particulares brasileiras.

São, portanto, estudantes que se encontram “a sul da quarentena” em virtude das suas desiguais condições de vida que se agravaram com a quarentena imposta pela pandemia do novo coronavírus (SANTOS, 2020). Desconsiderar essa realidade significa maximizar os processos de desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas, digitais, culturais e educacionais em que já se encontram os

estudantes das escolas públicas brasileiras em virtude do subfinanciamento educacional, falta de valorização e maior investimento na educação pública que, historicamente, apresenta bases estruturais frágeis e deficitárias, que posicionam o ENEM como um processo seletivo perverso à medida que atende aos anseios neoliberais e não dialoga, efetivamente, com a promoção da justiça social.

Quanto a este aspecto, Gadelha (2017) chama atenção que a presença dos discursos e práticas neoliberais na educação é um dos fatores que colaboram, potencialmente, para a maior produção e aumento das desigualdades à medida que a educação passa ser vista como lugar mercadológico e de agenciamento de desempenhos (*performances*) que coloca a educação a serviço de uma lógica educativo-empresarial, sem compromisso com a formação integral, democrática e emancipatória dos sujeitos.

É preciso ter maturidade, sensibilidade, compromisso e conhecimento das múltiplas realidades dos estudantes das escolas públicas brasileiras para compreender a dimensão social – em sua individualidade e coletividade – que o ENEM representa enquanto instrumento potencial de qualidade de vida e exercício do direito à cidadania. Por isso, a pressão popular pelo adiamento das provas do ENEM representou um ato político oriundo dos processos de exclusão digital em que se encontram estudantes, mães, pais, responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos brasileiros. Fazer vista grossa à exclusão digital enquanto um determinante social é, abruptamente, validar as assimetrias sociais e naturalizar que cada momento histórico produz seus próprios excluídos

nas mais diversas dimensões, desde as físicas às intelectuais (SILVEIRA, 2008).

Daí, pergunta-se: a quem serve, de fato, o ENEM num momento em que o país e muitos jovens estão passando por situações de dor, perdas, instabilidades e dificuldades de cunho econômico, social, cultural e político? O que justificaria a imutabilidade ou tamanha resistência ao adiamento das provas do ENEM num momento em que o mundo inteiro está no intervalo entre a manutenção da vida e a morte, devido à iminência de infecção pela Covid-19? O que justificaria, num momento de suspensão de aulas em virtude de uma pandemia, a manutenção das provas do ENEM ser mais importante do que as discussões sobre as condições psicossociais dos estudantes, mães, pais, responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos? Que base ideológica sustenta o Exame Nacional do Ensino Médio na atualidade? Que implicações essa base terá na formação, projetos de vida e no futuro de milhares de jovens?

Esses questionamentos colocam em pauta que não há como desvincular a relação entre a efetiva participação dos estudantes brasileiros da rede pública de ensino no ENEM e seu caráter, eminentemente, social e político, haja vista que num país onde – segundo dados da TIC Domicílios (2019) – as diferenças de exclusão e segregação digital são evidentes quando se tem de um lado 96,5% das casas de classes A e B (mais ricos) com sinal de internet e, do outro lado, 59% das casas pertencentes às classes D e E não têm condições de navegação à rede de internet.

Negar a análise das disparidades dessa pirâmide é, no mínimo, validar a

[...] máxima aristotélica de ‘tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais’. Tratar desigualmente os desiguais pode cair no ‘ele não é igual a mim, então pode merecer outro tipo de tratamento’. Por essa máxima, justificam-se as estratificações dentro da sociedade, os agrupamentos, as categorizações existentes no Brasil, no mundo inteiro e que implicam em ações discriminatórias. Uma escola só para crianças pobres, um projeto só para crianças que têm um determinado tipo de problema, uma escola só para alunos com nível elevadíssimo de inteligência, uma só para alunos com deficiência [...] (MANTOAN, 2008, p. 31-32).

Portanto, desconsiderar os contrastes e desigualdades já existentes nas camadas mais frágeis da educação brasileira significa utilizar as diferenças de classe social como terreno fértil para manter, nessa conjuntura, a existência de uma perspectiva de processo avaliativo e educacional, a exemplo do ENEM, como instrumento elitista, classista, excludente, segregador e legitimador dos binarismos sociais (SILVA, 2009) que dividem a educação entre “quem pode *versus* quem não pode”, “quem sabe *versus* quem não sabe”, “quem aprende *versus* quem não aprende”, “educação de qualidade *versus* educação desqualificada”, “educação para ricos *versus* educação para pobres” e “incluídos *versus* excluídos”.

Considerações finais

A resistência inicial do Ministério da Educação do Brasil em alterar o cronograma do ENEM e, sobretudo, adiar as datas das provas do exame demonstra de maneira muito clara o tipo de projeto de educação que subsidia o governo do presidente Jair Bolsonaro, haja vista que tal atitude – ainda que pela via da pressão popular e

parlamentar tenha reverberado no adiamento das provas do exame – não nega o ato de desconsiderar as múltiplas realidades dos estudantes das escolas públicas brasileiras, cujo público forma em sua grande maioria os sujeitos que realizam o ENEM anualmente.

Todos os fatores e aspectos discutidos nesse trabalho e que se apresentam como obstáculos aos estudantes das escolas públicas brasileiras para garantirem, durante o período de suspensão das aulas em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, a qualidade dos estudos e aprendizagens necessárias para a realização das provas do ENEM chamam a atenção para o império das desigualdades sociais, econômicas e culturais que reverberam diretamente na qualidade da educação brasileira.

Ao resistir inicialmente à alteração das datas de provas do ENEM e apontar a educação remota como solução de continuidade dos estudos, o governo brasileiro se posicionou na “contramão do mundo” em meio à pandemia da Covid-19, tendo em vista que cerca de 80 países – diante do cenário que colocou os estudantes em situação desigual e de exclusão – já haviam tomado a iniciativa no momento inicial da pandemia pelo cancelamento, remarcação ou adiamento dos seus processos avaliativos, a exemplo do Reino Unido, Irlanda, Coreia, EUA, Noruega, China, Irlanda e França, de acordo com levantamento realizado pela UNESCO em 11 abril (IDOETA, 2020).

Desse modo, toda política governamental e representação política que tenham o mínimo de compreensão acerca da história da educação brasileira em suas fragilidades, debilidades e projetos de educação que – em sua maioria – colocou os estudantes das escolas públicas em posição de

subalternidade e subserviência, assim como tenham compromisso com a realidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras, entendem que o contexto da pandemia da Covid-19 implicará em prejuízos e fortalecimento das desigualdades sociais para os estudantes menos favorecidos, principalmente aqueles das classes sociais D e E que não têm maiores possibilidades ou não têm possibilidade alguma de acesso a materiais e conteúdos digitais nem condições de manter rotinas de estudos *online* ou remotamente.

Essa realidade associada ao vírus da insensibilidade política (objetiva e estratégica) acerca das diferentes condições dos estudantes das escolas públicas brasileiras para estudarem em meio à pandemia, por sua vez, reforça e agrava a desigualdade de acesso à educação e vai na “contramão” do que preconizam a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, desrespeitando os preceitos da justiça, cidadania, igualdade e inclusão que – em seu conjunto – contribuem para a construção e fortalecimento de sociedades mais democráticas.

Por isso, o ENEM não pode assumir – na atual conjuntura – a condição de instrumento capaz de aumentar e aprofundar as desigualdades sociais e educacionais dos estudantes das escolas públicas, que encontram dificuldades com o exame desde o momento da inscrição, já que muitos não têm acesso à rede de internet ou não possuem meios eletrônicos. Na prática, negar essa realidade significa optar pela manutenção de uma postura ideológica contrária à emancipação, transformação e justiça social pela via da educação, a cuja postura – até então – o ENEM tem permanecido a serviço.

Referências

ALMEIDA, L. F. O ensino escolar e a avaliação do ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 76-87, jul./dez., 2015.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.pcdlegal.com.br/constituicao/federal/convencional/#.XsRFQy_OqfU Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br> Acesso em 06 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. In: **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, n. 41, 2019. ISBN 978-85-240-4513-4 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Península. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. 2020. Disponível: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1277, de 2020**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141354> Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. TIC Domicílios. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**. 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 06 mai. 2020.

- BRASIL. TIC Educação. **Alunos**. 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/> Acesso em: 17 jun. 2020.
- CASA FLUMINENSE. **Na Região Metropolitana do Rio, 32% dos inscritos no Enem não têm computador em casa**. 2018. Disponível em <https://casafluminense.org.br> Acesso em: 18 mai. 2020.
- GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. doi: 10.1590/0104-4060.54712 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-113.pdf> Acesso em: 17 jun. 2020.
- HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008, 338 p.
- IDOETA, P. A. **Enem abre inscrições: Brasil vai 'na contramão do mundo' ao manter datas do exame em meio à pandemia?**, 2020. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52539551> Acesso em: 14 mai. 2020.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LUPION, Bruno. **Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2020/04/05/como-a-pandemia-de-coronavirus-impacta-o-ensino-no-brasil.htm> Acesso em: 18 jun. 2020.
- MALUSÁ, S.; ORDONES, L. L. M.; RIBEIRO, E. Enem: pontos positivos para a educação brasileira. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014. ISSN: 2238-8346 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducacao-politicas/article/view/30284/16539> Acesso em: 02 jun. 2020.
- MANTOAN, M. T. É.. Escola dos “diferentes” ou escola das diferenças? In: **Aprendizagem: a revista da prática pedagógica**. Ano II, n. 08, set./out. 2008, p. 30-32.
- MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: Minayo MC, organizadora. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes; 2013. p. 9-29.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- NUNES, A. K. F.; OLIVEIRA, L. A.; SANTANA, R. H. Reflexões sobre a práxis escolar: o Enem como foco. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, Número Especial, p. 24-34, 2016. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25315/16729> Acesso em: 03 jun. 2020.
- OLIVEIRA, T. S. O Enem: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. In: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 278-288, jul.-dez. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.2.23995> Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito> Acesso em: 10 jun. 2020.
- SANTOMÉ, J. T.. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 71-86.
- SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 73-102.
- SILVEIRA, S. A. da. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cidadania. In: HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Políticas públicas e inclusão digital**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008, p. 43-66.

Recebido em 2020-06-20
Publicado em 2020-09-21