

O Exame Nacional do Ensino Médio: pressupostos conceituais e implicações na prática pedagógica¹

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Resumo:

O ideário que vem conduzindo os sistemas de avaliação no Brasil, nos diversos níveis de ensino, assenta sobre o pressuposto de que a avaliação pode proporcionar um ensino de melhor qualidade. Algumas características evidenciadas nesses processos apontam competitividade como parâmetro para a garantia de melhor desempenho dos alunos e das escolas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é considerado uma oportunidade dada aos alunos de se *auto-avaliar*, com vistas às escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho e a continuação de estudos. Esse texto discute os pressupostos conceituais e a estruturação desse Exame sobre uma Matriz de Habilidades e Competências, e, através da análise de depoimentos dos professores entrevistados, procurou-se apreender como essa prática avaliativa está repercutindo nas práticas pedagógicas nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Avaliação Nacional; Avaliação por competência; prática pedagógica; ENEM.

Abstract:

The National Exam for high school (ENEM): conceptual purposes and implications in the pedagogical practice

The Idea that has conducted the evaluational systems in Brazil, in different teaching levels, are based on the idea that the evaluation can provide a better quality teaching. Some characteristics evidenced in this process showed the competitiveness as a base to the guarantee of better performance of the students and the schools. The National Exam for high school (ENEM) is considered an opportunity of self evaluation given to them, aiming future choices related to their future studies and/or a position in the work market. This text talks about concept presuppositions and the structure of this test related to its skills and competences, and, through the analysis of the teacher's interviews, trying to show how this evaluation practice has presented repercussions on the praxis in this teaching level.

Key-words: Nacional Evaluation; Evaluation by competence; Pedagogical Praxis; ENEM.

¹ Este texto está vinculado à pesquisa que a autora desenvolveu para a Tese no Curso de Doutorado em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

1 - Avaliações nacionais e a prática pedagógica dos professores

A centralidade dada à avaliação nas atuais políticas educacionais faz-nos refletir sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. A cada ano, após divulgados os resultados das avaliações nacionais, ouvem-se os mais diversos comentários sobre a qualidade do ensino no Brasil. Em geral, responsabiliza-se os professores pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas e nas universidades. Nessa ótica, a temática da avaliação aproxima-se, de forma bastante estreita, das questões relativas à prática pedagógica do professor e da formação docente.

A centralização da avaliação no âmbito do INEP², órgão que está sob o comando do Ministério da Educação, merece ser analisada nesse contexto. A idéia de centralizar os processos de avaliação de todos os níveis de ensino numa Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial, visando a implementação da reforma educativa e da suposta melhoria da qualidade da educação. O Banco Mundial recomenda, até mesmo, medidas no plano administrativo com vistas à autonomia das instituições escolares e dos professores, propondo *“que eles tenham autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites, fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino”* (TORRES, 2000, p.136).

A capacidade dos professores para agirem de forma responsável e autônoma fica condicionada aos limites estipulados, previamente, por um currículo nacional, e, posteriormente, pelas avaliações de desempenho de seus alunos. Os processos avaliativos no Brasil tornam-se, nessa perspectiva, dispositivo de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas.

Como elucidam Correia e Matos (2001), parece que as práticas avaliativas se tornaram estranhas para os professores, pois, não sendo elas as suas práticas de avaliação, são *“subjetivamente percebidas como uma armadilha, como uma armadilha de um sistema que diz que o professor é autônomo e livre para gerir o programa e poder dar mais relevo a este ou aquele aspecto”* (p.120). Ao mesmo tempo, tolhe as iniciativas nesse sentido. À condição de autonomia para gerir o programa de ensino se opõe um exame nacional para aferir o desenvolvimento de competências que se articulam aos conteúdos do currículo estabelecido pelo Estado.

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais é conhecido pela sigla INEP.

A avaliação, inscrita na agenda das reformas educativas, enquanto posição política, está presente como um dos subprodutos da preocupação com a eficácia das escolas na execução dos objetivos de aprendizagem pretendidos e como forma de responsabilizar os professores pelo insucesso dos alunos.

Nessas circunstâncias, as avaliações nacionais deixam os professores de “pés e mãos amarradas” e invadem o espaço da sala de aula direcionando e interferindo no trabalho docente. Essa situação pode ser percebida em todos os níveis de ensino.

Para o nível médio, a avaliação está inserida no conjunto do Sistema Nacional de Avaliação, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e conta, além disso, com um exame próprio para alunos que concluíram ou estão concluindo a escola básica: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O SAEB caracteriza-se por ser uma avaliação do sistema de ensino básico, mediante a técnica de amostragem, realizada a cada dois anos, com alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. As questões que constituem as provas do SAEB, são elaboradas com base no currículo definido pelos estados e a análise dos resultados ajuda a delinear o perfil do ensino nos diversos estados brasileiros.

O ENEM constitui-se um Exame de caráter voluntário para alunos que concluíram ou estão concluindo o ensino médio, concebido concomitantemente com a reforma proposta e compartilhando, portanto, dos mesmos princípios por ela estabelecidos. Os documentos que tratam desse Exame explicam que ele é uma avaliação do perfil de saída do estudante da escola básica, com o objetivo de oferecer uma referência em relação às competências construídas pelo aluno ao longo da escolarização básica. Os discursos oficiais argumentam que o ENEM poderá servir como mecanismo de auxílio ao ingresso no ensino superior, com vistas à continuação de estudos ou ao mercado de trabalho.

Sabendo que esse Exame avalia o aluno em relação às competências construídas durante a escolaridade básica, é possível perguntar: que tipo de referência ele oferece? para quem?

Nesse panorama, a tentativa de compreender os pressupostos conceituais do ENEM como um modelo de avaliação implantado pelo MEC a par e passo com a reforma, e suas possíveis repercussões na prática pedagógica dos professores do ensino médio, é o que vem mobilizando essa investigação.

2 - O Exame Nacional do Ensino Médio: Os pressupostos de uma avaliação de competências

Como parte das políticas de avaliação implantadas, no Brasil, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Conforme registra Castro (2001), o ENEM materializa uma proposta idealizada pelo Ministro Paulo Renato Souza³, que se tornou viável a partir das mudanças introduzidas pela nova LDBN. Salienta, até, que o Ministro colocou como primeiro assunto de sua agenda, o exame vestibular⁴, que estava sendo realizado em todo o Brasil, pois o modelo de acesso ao ensino superior é considerado, pela opinião pública, muito excludente (p.17).

Entretanto, para tomar alguma iniciativa nesse sentido, foi necessário mudar a LDBN, já que a Lei em vigor exigia vestibular para ingresso no ensino superior. Isso aconteceu em dezembro de 1996, quando a “nova LDBN estabeleceu flexibilidade nas formas de seleção dos universitários”, explicou Castro. A partir de então, diz a autora, “do ponto de vista conceitual, coube ao INEP⁵ desenvolver um mecanismo que auxiliasse nos processos seletivos. Começamos, então, a pensar em um sistema de avaliação que pudesse servir de critério de acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, como credencial para o aluno se avaliar e decidir o que iria fazer no futuro, inclusive a entrada no mercado de trabalho”.

Dentro dessa concepção, foi instituído, por Portaria Ministerial⁶, o exame para alunos concluintes ou egressos do nível médio, com os objetivos de

conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

³ O ministro Paulo Renato Souza assumiu em janeiro de 1995.

⁴ Em geral, o processo seletivo das universidades, chamado vestibular, acontece no início do ano.

⁵ Em março de 1997, o INEP foi transformado em Autarquia Federal vinculada ao MEC. Além das finalidades de informações e estatísticas educacionais, estabelecimento de indicadores de sistemas e projetos de avaliação educacional, disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior, coube a esse órgão a finalidade de definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior (Lei n. 9448/97).

⁶ O ENEM foi instituído pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, através da Portaria n. 438 de 28 de maio de 1998.

Os documentos publicados pelo INEP/MEC explicam que o ENEM constitui-se num exame que tem como objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania⁷. A partir dessa perspectiva, o INEP concebeu, para a estruturação desse Exame, uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos de ensino, tendo por base as premissas delineadas na LDBN para o “perfil de saída” do aluno, ao final da escolaridade básica.

Essa prática avaliativa, realizada sob a égide do Estado, absorveu, em sua estruturação, nomenclaturas e conceitos construídos entre o domínio dos saberes e do saber-fazer, assumindo um discurso que enfatiza noções características do atual modelo de produção. Competências e habilidades são conceitos básicos sob os quais está estruturado o ENEM, os quais explicitam aptidões básicas necessárias ao mundo da produção.

O significado do termo *competência* é explicitado nos documentos como sendo “*as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer*”⁸. Quanto às *habilidades*, é registrado que elas decorrem das competências adquiridas e que “*referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”*” (DOCUMENTO BÁSICO, 1998, p.7).

As vinte e uma habilidades, elencadas a partir das competências cognitivas, servem de orientação para a elaboração de questões do Exame, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Cada questão deve ser construída a partir da competência que pretende avaliar, e o pressuposto é o de resgatar a capacidade do aluno em articular os conteúdos para resolver uma situação-problema de forma reflexiva.

Nesse sentido, há de se reconhecer que o ENEM é um exame constituído de questões que possuem características diferentes daquelas que evidenciam a memorização de conteúdos, vinculando-se a um conceito mais abrangente da inteligência humana. Essa condição enfatiza a necessidade da mobilização de outras estruturas mentais com as quais construímos o conhecimento e que nos possibilitam uma melhor compreensão do mundo.

⁷ ENEM, Documento Básico, 1998, p.1.

⁸ As cinco (5) competências que estruturam a Matriz do ENEM são: I- dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II- construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III- selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas; IV- relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V- recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Em relação ao emprego do termo *competências*, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que eles

se apresentam, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos(...) Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (p.16).

Rios (2000), discutindo questões relacionadas com a qualidade, faz referência à definição de competências como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”. Ao mencionar o termo *conjunto*, alerta que este está se referindo à competência – e não às competências – dos indivíduos. Para ela, a competência guarda o sentido de “saber fazer bem o dever”. Assim entendida, a competência se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário (p.97).

Ao propor tal discussão, a autora evidencia que a idéia é considerar a competência como uma totalidade, não implicando com isso, uma cristalização num modelo, mas a impossibilidade de se mencionar uma competência parcial, representada apenas por uma de suas dimensões.

O que se observa é que o conceito de competência vai-se construindo a partir do agir concreto e situado dos sujeitos. Por isso, entendemos que ela não pode ser medida através de um exame. Como pontua Rios (2000), “as qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo, mas **podem fazer** e sua possibilidade é verificada na própria realidade” (p.100). Com isso, acreditamos que “ser competente” não é algo que se adquire ao final da escola básica, mas um processo de construção que se prolonga para além dela. Entendemos que é tarefa da escola desenvolver habilidades e isso se realiza pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é que nos parece ser a competência que o aluno precisa ter desenvolvido no final da escola básica.

E essa tarefa cabe, principalmente, ao professor incentivar, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula.

3 - O ENEM: avaliação ou comparação de resultados?

Tal como proposto, o ENEM é um Exame que mede resultados e expressa a pontuação do aluno em faixas de desempenho⁹, interpretadas em uma perspectiva comparativa entre a nota individual do participante e a pontuação obtida pelos demais participantes.

Esse Exame tem sido chamado comumente de avaliação. No entanto, existem discussões a respeito das diferenças entre avaliação, aferição, verificação de resultados, evidenciando que exames da natureza do ENEM não podem ser tratados como avaliação mas, sim, como processo de aferição ou verificação de resultados.

Como é referido por Pérez Gómez (1989), o conceito de avaliação, no contexto cultural e acadêmico, é um dos conceitos didáticos que mais tem sofrido os rigores da estreiteza positivista, chegando a ser referido como um processo de medida do êxito do ensino em termos das aquisições observáveis dos alunos (p.426). Avaliar, diz o autor, se tem feito historicamente sinônimo de examinar, e o exame tem relação quase que exclusivamente ao rendimento acadêmico do aluno. Complementa, ainda, que essa perspectiva conceitual positivista tem produzido pressupostos que, agrupados sob diversas denominações, como “modelo experimental”, “esquema tecnológico”, “pedagogia por objetivos”, “avaliação objetiva”, tem dominado a prática da avaliação durante a maior parte do século XX. Dentro da lógica positivista, o autor destaca os diferentes modelos ou enfoques da avaliação: análise de sistemas, objetivos de comportamento e tomada de decisões.

Numa aproximação, mesmo que discutível, desses enfoques com a especificidade do ENEM, podemos pensar na perspectiva de ele ser uma avaliação por objetivos de comportamento, uma vez que esse enfoque concebe o ensino como um conjunto de técnicas que conduzem a um fim preestabelecido e, em conseqüência, a avaliação consiste em comprovar o grau em que o comportamento atual do aluno exhibe os padrões definidos *a priori* pelos objetivos. Um dos pressupostos mais importantes desse enfoque, conforme o autor, é a necessidade de formular, com clareza e precisão, ao nível de comportamentos individuais, os objetivos a serem atingidos, como condição necessária para a avaliação ser objetiva e eficaz. No caso do ENEM, ao invés de objetivos, estaríamos nos referindo às habilidades, e o resultado da prova representaria a medida do desempenho do aluno em relação às competências estabelecidas.

⁹ As faixas de desempenho são vinculadas ao intervalo de notas da seguinte forma: insuficiente a regular – [0, 40), regular a bom – [40,70), bom a excelente – [70,100]. A faixa de desempenho está relacionada ao número de acertos da seguinte forma: insuficiente a regular, entre 0 e 25; regular a bom, entre 26 e 44; bom a excelente, entre 45 e 63.

Ampliando a análise sobre o significado do ENEM como avaliação, Dias Sobrinho (2000), ao referir-se a exames nacionais¹⁰, chama atenção que “*medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas parte de um processo muito mais amplo; um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo*” (p.136). Salienta, mesmo, que, se o importante para os alunos é passar nos exames e para o curso é importante classificar-se bem, alimenta-se “*a tendência a ensinar aquilo que supostamente ‘vai cair na prova’ e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados*” (p.137). Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno mas, sim, o seu desempenho na prova, já que esse pode ser medido. Reduzir a avaliação à aplicação de um exame é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Esse autor elucida que os atuais modelos de avaliação estão assentados na perspectiva tecnológica que, de acordo com House (1988), subjaz a imagem da produção. Essa perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos.

O aluno, de posse do Boletim Individual de Resultados, pode identificar as competências em que apresentou melhor/pior desempenho, num processo que o discurso oficial chama de “olhar para si mesmo”. Essa condição não parece ser um processo de auto-avaliação. O que ocorre, de fato, é que o aluno se auto-compara com o universo de participantes da prova. Essa situação pode provocar uma auto-exclusão do candidato, o que reveste o ENEM de um caráter seletivo.

É possível que a comparabilidade apresentada no boletim de resultados evoque, entre os participantes, a competitividade no plano individual, deixando de lado os valores de solidariedade e de construção coletiva necessários à emancipação.

Como pontua Dias Sobrinho (2000),

a competitividade é excludente e não leva em conta que do início até o fim e a partir de várias perspectivas são muito desiguais as condições para competir. Salienta, também, que o conhecimento não seria, dentro dessa concepção tecnicista, algo incorporado às dimensões pessoais do indivíduo, e sim aquilo que o aluno consegue demonstrar mais e melhor que os outros (p.137).

¹⁰ José Dias Sobrinho centraliza seus estudos na avaliação da educação superior enfatizando a área da avaliação institucional.

Por outro lado, a possibilidade de a escola adquirir o Boletim de Resultados da Escola¹¹ aguça a competitividade entre escolas e entre os sistemas de ensino (público e privado), pois, de posse dos resultados, a escola pode verificar como foi o desempenho dos seus alunos e compará-lo com o resultado de outras escolas. Nesse contexto, a discussão sobre o projeto pedagógico da escola vai se perdendo e, em seu lugar, são empreendidos esforços para dar conta do padrão imposto pelos processos avaliativos para melhorar a posição no *ranking* das escolas. Os professores são mobilizados no sentido de melhor preparar seus alunos para a realização dos exames nacionais.

Tendo como pressuposto a avaliação do desempenho dos alunos para aferir o desenvolvimento das competências, os documentos oficiais do ENEM delegam à escola a condição de oferecer uma formação que deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los frente aos problemas apresentados pela realidade social. Complementam, também, que *“o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes”*¹².

Nessa perspectiva, a modificação proposta para as escolas não acontece com base em mudanças estruturais mas, sim, com base na reflexão sobre os conteúdos que proporcionam o desenvolvimento de competências que permitirão aos jovens sua inserção no mercado de trabalho. Evidentemente que o desenvolvimento de habilidades e competências não acontece no “vazio”; para que isso ocorra, é necessário ter o conhecimento como base.

A discussão em torno do desenvolvimento aprofundado de conteúdos disciplinares, enfatizada em anos anteriores, é substituída, na escola, por um discurso que afirma que a transmissão do conhecimento já não é apenas monopólio do professor. A tecnologia da informação e o mundo das empresas assumem o compromisso com a informação e delegam à escola, através do trabalho do professor, o papel de objetivar o desenvolvimento de

¹¹ Desde a primeira edição do ENEM, que o INEP vem elaborando o Boletim da Escola, que contém uma análise, geral e por competência, do desempenho do conjunto de concluintes do Ensino Médio da instituição de ensino interessada, desde que a instituição, dentre outros procedimentos, declare formalmente que pelo menos 90% (noventa por cento) de seus alunos tenham participado do ENEM; encaminhe ao INEP solicitação formal (RELATÓRIO PEDAGÓGICO 2002, p.34).

¹² ENEM, Documento Básico, 1998, p.1.

competências através das quais os alunos possam melhor assimilar essas informações.

Nessa direção, o processo de orientação de programas de ensino para o nível médio efetua-se concomitantemente ao desenvolvimento de um novo tipo de prática de avaliação em nível nacional, para alunos egressos desse nível de ensino, na perspectiva da LDBN.

Percebe-se que a Matriz de Competências do ENEM quer ser considerada a expressão dos princípios que organizam a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências. Essas competências se tornam verificáveis na solução de “situações-problemas” propostas em questões de múltipla escolha que constituem a prova desse Exame.

Em relação a essa perspectiva, torna-se possível inferir que a Matriz de Competências do ENEM traz as exigências intelectuais requeridas aos alunos concluintes da escola básica brasileira, independentemente das suas realidades socioculturais, e definiram os parâmetros para julgamento do desempenho dos mesmos.

Há de se reconhecer, contudo, que exames com a característica do ENEM pretendem mostrar a possibilidade de uma avaliação que abrange outras capacidades do indivíduo, além da memorização de conteúdos escolares. Além disso, as questões são estruturadas de forma a articular os conteúdos escolares com situações cotidianas.

O objetivo do INEP de oferecer, por intermédio do ENEM, uma referência para a auto-avaliação do jovem, com vistas às escolhas futuras em relação ao mercado e à continuidade de estudos, é argumentada pelo fato que

o ENEM avalia as competências gerais e é isso que o mercado de trabalho busca nos seus processos de recrutamento de recursos humanos. As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal, mas sim em recrutar profissionais que tenham desenvolvido as competências e habilidades básicas, necessárias para o crescimento contínuo¹³.

Como a demanda de mão-de-obra com as qualificações que supram as necessidades do novo modelo econômico não consegue mais ser proporcionada pela escola, foi incorporada ao discurso das atuais propostas curriculares a idéia de que à educação escolar cabe desenvolver nos educandos competências “*desejáveis ao pleno desenvolvimento humano sendo que estas aproximam-se das necessárias à inserção no processo*

¹³ (INEP, Sala de Imprensa, 18/8/2000).

produtivo”¹⁴. Nesse contexto, o Estado se atribui o dever de aferir o desenvolvimento dessas competências, via avaliação nacional.

Ocorre que o ENEM, ao propor-se ser um certificado de avaliação de competências, sendo estas afinadas com aquelas solicitadas pelo mundo da produção, favorece que o participante, de posse dos resultados, possa ser induzido a julgar-se preparado ou não para atuar no mercado. Essa parece ser a preocupação do Estado, que procura regular os sistemas educativos na lógica do mercado, desconsiderando as diferenças socioeconômicas e culturais presentes na realidade brasileira.

O que se pode perceber é que, para o mercado de trabalho, não se faz necessário o boletim de resultados do ENEM. Seu interesse é no sentido de que a escola trabalhe no desenvolvimento das competências que esse Exame aponta, as quais, desenvolvidas, permitiriam aos futuros trabalhadores ajustar-se rapidamente às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Sob essa lógica, torna-se possível inferir que cabe ao ENEM oferecer uma referência para os professores sobre quais competências precisam ser desenvolvidas e como elas podem ser avaliadas, principalmente em questões de múltipla escolha. Esse parece ser um dos pontos centrais que justifica o esforço empreendido pelo INEP para a realização desse Exame.

O que se verifica, nessa perspectiva, é um aumento do controle do Estado sobre o trabalho do professor e das escolas, quer seja através do estabelecimento de um currículo mínimo, quer seja através da implementação de exames nacionais.

As declarações dos administradores¹⁵ do INEP são esclarecedoras dessa condição quando dizem que o ENEM constitui-se um poderoso indutor de mudanças, salientando que *“esse é o poder transformador do ENEM: quando você avalia dessa maneira, está dizendo que isso é que deveria ter sido ensinado. Esse é o grande poder pedagógico do ENEM e a grande ajuda que pode dar a reforma do ensino médio.”* (p.12).

A adoção de uma prova nacional para os concluintes do ensino médio, com as características e objetivos do ENEM, foi uma tentativa encontrada pelo Estado para interferir nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores do ensino médio. Isso pode ser observado na declaração da presidente do INEP quando diz que se *“a prova do ENEM é estruturada dessa maneira, então, torna-se necessário ao professor desenvolver os conteúdos conforme a mesma concepção, de forma a habilitar seus alunos a se submeterem à nova forma de avaliação”*.

Enfatiza, até mesmo, que

¹⁴ Bases Legais – PCN do Ensino Médio quando referem-se ao papel da educação na sociedade tecnológica (p. 25).

¹⁵ Revista do ENEM, ano I, n.1, 2001.

à medida que o ENEM tem como ponto de partida a reforma, acaba sendo, para o professor que está em sala de aula, já trabalhando na implantação da reforma, um instrumento concreto, que lhe permite ver como fazer para trabalhar (...) se a prova está formulada desse jeito, então eu devo desenvolver os conteúdos de determinada maneira para que o aluno possa se habilitar a essa aprendizagem que aquela prova afere (p.19).

A presença do Estado-regulador expressa-se fortemente através dos exames nacionais, que tendem a supervalorizar os resultados quantificáveis, desconsiderando os contextos e os processos educativos. É o que pontua Afonso (2001) quando diz que *“a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba mesmo assim por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que é, aliás, absolutamente essencial para promover uma nova representação sobre o papel do Estado, agora cada vez mais distante das funções de bem-estar social...”* (p.25).

O estabelecimento do currículo único, padronizado para todos os sistemas de ensino médio, passa a ser garantido pela presença do ENEM em função da sua utilização nos processos seletivos das universidades. A aceitação dos resultados do ENEM num número crescente de instituições de ensino superior em decorrência do estímulo oficial, é uma estratégia que gera um aumento significativo do número de estudantes que prestam esse Exame, a cada ano. O crescimento do número de alunos que aderem ao processo avaliativo, permite ao governo um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino, público e privado, com possibilidades de desenhar um panorama comparativo entre todas as regiões do país. Além disso, a divulgação da posição dos Estados Federativos no *ranking* nacional do ensino médio evoca a disputa entre eles para uma melhoria nos investimentos em parceria com o governo federal.

Para Castro (2001), o ENEM *“vem se notabilizando como indutor de mudanças no ensino médio e nos processos de avaliação, tanto dos sistemas educacionais como de seleção para o ensino superior”*¹⁶. Para ela, a partir do Exame, os próprios professores estão se sentindo estimulados a mudar a forma de ensinar e de avaliar o aprendizado dos alunos em sala de aula.

Por conseguinte, ao professor é atribuída a responsabilidade de fazer acontecer a reforma pois, de acordo com o Ministro Paulo Renato Souza,

o professor é o grande mediador entre a informação pura e o processo que a criança e o jovem vivem para transformá-la em conhecimento. A escola é a instituição social e o professor é o

¹⁶ INEP, Sala de Imprensa, 14/12/1999.

agente, o profissional que, de um lado, organiza essas informações e, de outro, questiona, ajuda o aluno a formar conceitos e valores e a desenvolver as estruturas mentais que lhe darão, finalmente, autonomia para continuar, por si próprio, a grande aventura do conhecimento e da cidadania¹⁷.

Dentro dessa filosofia, explica ele, foi criado o ENEM para reforçar o papel do professor nessa direção, porque o Exame não se preocupa com a informação acumulada mas está comprometido com a idéia de que precisamos continuar aprendendo.

Concomitantemente com a divulgação dessas medidas, o MEC implantou o ENEM como instrumento de avaliação de competências. O professor, diante da intensidade e da rapidez das medidas implantadas, se percebe com poucas condições de reação, tendendo a silenciar e se aliar ao discurso dominante.

Esse panorama nos impulsionou a investigar em que medida a prática avaliativa do ENEM pode estar repercutindo na prática docente dos professores do ensino médio. A tentativa foi de tentar perceber, através dos depoimentos de nossos interlocutores, que significação esse Exame assume no contexto da prática pedagógica.

4 - A repercussão do ENEM: o que dizem os interlocutores

Para o nível médio da escolarização, as medidas sugeridas pelas reformas exigem mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática escolar. Na sala de aula, explicitam que o compromisso do professor como profissional é construir sua identidade com autonomia, buscando o aprimoramento da aprendizagem dos alunos e garantindo a todos, oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais. Os documentos oficiais ainda complementam afirmando que a *“melhor forma de verificar esses compromissos é instituir mecanismos de prestação de contas que facilitem a ‘responsabilização’ dos envolvidos”* (p.125).

Os documentos oficiais¹⁸ argumentam a necessidade de mecanismos de avaliação para aferição dos pontos de chegada com base no pressuposto de que a análise dos resultados *“deverá permitir às escolas,..., avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo”* (p.121). A avaliação, nessa lógica, assume o papel de *accountability*, com o significado de processo *“pelo qual uma pessoa,*

¹⁷ Revista do ENEM, Ano 1, n.1 2001, p.5.

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Bases Legais, 1999.

organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários e clientes”¹⁹.

Para perceber o impacto da política de avaliação na prática pedagógica, entrevistamos professores que trabalham no nível médio de ensino, tanto em escolas do sistema público como no sistema privado. A tentativa foi de tentar perceber, através dos depoimentos, se o ENEM está repercutindo no seu trabalho cotidiano e que significação esse Exame assume no contexto da prática pedagógica.

O discurso de nossos interlocutores reforça a idéia da responsabilidade que lhes é atribuída na preparação dos alunos para o Exame. Afirmativas do tipo: *quando está chegando perto do exame os professores discutem os temas atuais que podem cair na redação... já que está sendo dado aquele conteúdo então pega, por exemplo, um gráfico da prova do ENEM e explora*, foram retiradas da idéia que informa sobre a importância de trazer para a sala de aula as provas do ENEM e discuti-las com os alunos.

Mesmo de uma forma não tão direta, os alunos também compreendem a necessidade do trabalho do professor ser desenvolvido na direção das questões da prova do Exame. Como nos disse um professor: *os alunos comparam as provas nacionais com o trabalho desenvolvido em sala de aula e comentam: professora, o que a senhora trabalhou em sala de aula caiu na prova...* Os docentes, então, admitem que fazem *cópia da prova onde os alunos fazem as questões em aula...* e recebem aprovação dos alunos que dizem: *vocês, lá na escola já trabalham assim como as questões do ENEM.*

O professor precisa trabalhar na direção proposta pelo ENEM para atender a expectativa de seus alunos. Eles entendem que o Exame foi proposto pelo governo com a intenção de fazer um diagnóstico do ensino médio no País, *de conhecer como estão nossas escolas de ensino médio, como estão trabalhando nossos alunos.* O reconhecimento de que o ENEM pode estar sendo usado para avaliar o trabalho dos professores também foi compreendido pelos respondentes. Disse um professor que *o governo, avaliando os alunos, consegue avaliar os professores e o ensino em si.* Outro, alertou no sentido de que *a forma como é feita a avaliação ENEM, avalia a escola, porque a escola não recebe de volta os resultados, o professor também não recebe porque ele está sendo avaliado.* Nesse sentido, é possível compreender a responsabilidade que se imputa aos

¹⁹ Essa é a tradução que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem para o termos *accountability* (Bases Legais, 1999, p. 125).

professores e como eles assumem essa condição sem uma reflexão mais ampla.

Considerar que os professores estão sendo atingidos em suas práticas pedagógicas é um fato incontestável. Mesmo que eles não admitam, explicitamente, uma modificação mais intensa em suas ações docentes, percebe-se que modificaram, de alguma maneira, seu trabalho cotidiano em sala de aula. Veiculam e reforçam o modelo como alternativa plausível em suas práticas sem fazerem uma reflexão mais consistente da proposta. Nenhum dos docentes entrevistados fez uma fundamentação consistente, com argumentos epistemológicos sustentáveis para a implantação do ENEM. O que é possível perceber é uma identificação dos professores com alguns pontos que vêm sendo reforçados pela mídia e pelo INEP, especialmente quando dizem que o ENEM *se baseia em competências que o aluno deve adquirir no ensino médio como proposta da reforma. Ele está ligado aos PCN, a reforma do ensino e foi criado para ver como os alunos estão sendo preparados para a “vida” quando saírem da escola.*

Mesmo não possuindo as propriedades de um processo capaz de constituir-se em um sistema de avaliação, o ENEM está se consolidando como um instrumento que tenta mudar o enfoque das avaliações praticadas pelos professores. Conforme confirma um professor: *o ENEM está mudando as próprias avaliações de sala de aula... anos atrás eu fazia uma prova assim...hoje eu até posso pedir as mesmas coisas mas de forma diferente*, localizando o tipo de questão trazida pelo Exame.

Para Afonso (2001), o que é novo não é o fato de o Estado usar a avaliação como instrumento de controle mas, sim, o fato de que esse controle articula-se atualmente com os mecanismos de mercado ou *quase-mercados*. Além disso, o autor alerta que *“os bens educativos (ressalvadas as especificidades que lhe são inerentes) passam a integrar o conjunto de bens mercadorizáveis, ou seja, os bens sujeitos à lei da oferta e da procura”*, quebrando a vinculação entre a educação como direito e bem coletivo e a obrigação do Estado democrático de a prover e assegurá-la através do princípio de igualdade de oportunidades (p.23).

Nessa lógica, o que se discute, no âmbito da administração do Estado, é como as escolas podem satisfazer melhor as necessidades do mercado. Os focos da discussão sobre o papel da escola e do professor passam a ser as questões que dizem respeito à sua eficiência quanto à formação de sujeitos competentes que atendam as exigências da sociedade competitiva.

Os professores referem-se à necessidade de preparar seus alunos para competir no mercado de trabalho, direcionando seu trabalho para esse referencial, e dizem que *as empresas podem utilizar os resultados do*

ENEM, mas vão utilizar aqueles que apresentarem as melhores notas, os melhores resultados que é o que mercado busca hoje, não é aquele que tem a informação mas o que sabe o que fazer com ela. Eu venho há muito tempo trabalhando além da informação, procurando aplicar e relacionar com a realidade. Em princípio, essa postura é positiva. Há muito, a pedagogia emancipatória aponta para a necessidade de melhor relacionar teoria e prática. Preocupante, no entanto, é resumir a concepção de realidade aos interesses pragmáticos.

Numa outra direção, externam a importância em manter o “padrão”²⁰ que a escola alcançou. Diz um dos interlocutores que *a escola tem padrão de qualidade, nós temos um grupo de professores que participava de tudo, de cursos. A escola oferece tempo para os professores discutirem essas provas. Outro entrevistado é mais explícito e chega a afirmar que o ENEM é fundamental porque pesa no objeto de desejo do meu cliente, não do meu aluno, do meu cliente que é o aluno e o pai de aluno, que é a entrada na universidade, nessa lógica.*

Observamos que alguns professores se aliam ao discurso eloqüente de “preparar o aluno para o mercado de trabalho” ou para o ingresso no ensino superior sem fazer uma reflexão política mais ampla do que isso significa dentro do processo ideológico que produziu essa política avaliativa. Um deles, entretanto, disse que o Exame apresenta questões consideradas fáceis porque, *se sofisticar muito as questões, se dificultar muito, o resultado não vai ser bom, e então não será bom para o governo. Tem que parecer, como o governo faz parecer, que o número de alunos na escola representa um ensino com qualidade.*

O crescente número de alunos inscritos no ENEM é objeto de ampla divulgação por parte do governo. Nessa lógica, os dados obtidos e divulgados pelo MEC evidenciam um aumento significativo no número de matrículas no ensino médio, o que não significa, evidentemente, uma melhoria na qualidade do ensino nesse nível escolar.

No caso do ENEM, como os resultados podem ser aproveitados nos processos seletivos das universidades, tornou-se um argumento muito eficiente para fomentar nos alunos o interesse em realizar as provas. Tendo em vista essa possibilidade, eles levam as provas para a sala de aula para serem discutidas e resolvidas com os professores a fim de se prepararem para o Exame, pois, conforme referenciou um professor, *eles têm aquela possibilidade de aproveitar um percentual para o vestibular e isso os está estimulando a fazerem a prova...*

²⁰ No contexto da entrevista, observa-se que o padrão a que se refere o entrevistado é o padrão de qualidade referindo-se ao número de alunos aprovados em exames e vestibulares bem como ao “nível” dos professores da escola.

Além disso, os livros didáticos estão divulgando as questões das provas e referenciando a importância do trabalho pedagógico na direção da contextualização dos conteúdos apontada pelo Exame. Os professores ratificam essa posição dizendo mesmo que as *editoras mandaram um encarte com todas as habilidades, todas as provas e as porcentagens que tiveram as respostas*. Sem dúvida, essa prática avaliativa está invadindo, cada ano com mais intensidade, a sala de aula, quer seja através da mídia, quer seja através de livros e das questões trazidas pelos alunos.

5 - Considerações finais

As avaliações nacionais representam, no contexto do Estado, um dispositivo importante na regulação do processo ensino-aprendizagem e na emissão de um juízo de valor sobre a qualidade dos produtos do trabalho escolar. Por conseguinte, elas assumem, também, o papel de um mecanismo de controle do trabalho docente, influenciando no direcionamento dos referenciais em torno dos quais os professores organizam suas práticas.

Como o ENEM foi se consolidando gradativamente como um instrumento de auxílio nos processos seletivos, os professores não produziram um processo de reflexão sobre o sentido que essa prática avaliativa assumia no contexto da sala de aula. As escolas, na sua maioria, não foram envolvidas numa discussão que lhes permitisse uma maior compreensão do significado desse Exame no panorama da reforma do ensino médio. É possível dizer que, inicialmente, houve uma certa indiferença, com relação a essa prática avaliativa que progressivamente avançava. No entanto, essa indiferença, pouco a pouco, foi sendo vencida pela mobilização da mídia em torno da divulgação do ENEM, e o incentivo para que as universidades aproveitassem os seus resultados nos processos de seleção dos estudantes.

É importante, ainda, considerar que os resultados das avaliações nacionais traduzem o desempenho dos estudantes naquele momento pontual, não revelando ou explicitando as condições de produção do trabalho pedagógico nas escolas. Os resultados são publicizados sem revelarem à sociedade as condições em que o trabalho pedagógico é produzido no cotidiano da escola.

Correia e Matos (1999) acentuam que a crise do Estado educador tem sido acompanhada pela

revalorização de um Estado avaliador que, além de procurar regular a posteriori o sistema, tende a individualizar responsabilidades num processo de omissão de suas próprias responsabilidades e de imputação de culpas, numa lógica em que

o exercício do direito de julgar por parte dos professores tende a se transformar num julgamento sobre aquele que julgou (p.18).

Entretanto, os professores, quando avaliam seus alunos, precisam considerar o contexto em que seu trabalho foi realizado, bem como o processo desenvolvido por seus alunos, compreendendo que o comportamento humano é multirreferenciado e multideterminado, não atribuindo a um único aspecto a justificativa do desempenho do estudante.

Afonso (2001) observa que

a emergência do Estado-avaliador poderá mesmo significar um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação de atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas (...), mas, sobretudo, porque favorece a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos (p.24).

Nessa perspectiva, as avaliações nacionais apenas coletam informações sobre o alcance de resultados, enquanto que as avaliações que os professores desenvolvem em sala de aula devem procurar identificar as causas das dificuldades e sucessos dos alunos. Nesse caso, os resultados das avaliações de sala de aula podem, também, possibilitar aos professores uma reflexão sobre a prática desenvolvida, permitindo uma análise da sua participação no desenvolvimento dos sujeitos. A partir daí, podem identificar quais as estratégias mais efetivas e as que precisam ser revistas, quais os processos de aprendizagem que os alunos estão construindo e quais as dificuldades que eles estão encontrando.

No nosso entender, uma prática avaliativa que levasse em conta esses aspectos poderia se caracterizar como uma prática avaliativa no sentido da emancipação, onde os sujeitos envolvidos seriam cúmplices na construção de seus conhecimentos, numa rede intersubjetiva de reciprocidades.

Esse é o pressuposto que acreditamos necessário para fundamentar uma prática avaliativa que exige dos professores a capacidade de fazer as articulações necessárias com todos os atores escolares e não-escolares para definir sua sala de aula como um espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação.

6 - Referências

- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n.75, p.15-32, ago. 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. O ENEM faz bem. *Revista do ENEM*, Brasília, ano 1, n.1, 2001.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade. In: VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria Isabel (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. *Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA Editores II, 2001.
- CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados*.
- DIAS SOBRINHO José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. 8.ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GOVERNO DO BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Revista do ENEM*. Brasília, n.1, 2001.
- _____. *ENEM, documento básico*. Brasília, 1999.
- _____. *O novo Ensino Médio*. Brasília, 1998.
- KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su practica*. 3.ed. Madrid: Ediciones Akal, 1989.
- POPKIEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIOS, Terezinha A. *Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: USP, 2000. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas: Papirus, [1987]. Tradução de: Pour savoir et capacités: l'utilisation d'une telle légère connaissance dans l'école et la compagnie.

- ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso Francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS, Campinas: Papirus, [1987]. Tradução de: De savoir les capacités? Le cas français.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet é professora na área de Ciências da Natureza e Matemática, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET). Está, atualmente, desempenhando suas atividades na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel). É doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com a Tese: A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. Tem artigos publicados em Educação Matemática em Revista, da SBEM-RS, na revista Inter-Ação da UFG, na revista Educação da Unisinos, na Revista Avaliação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES).

E-mail: beatrizz.sul@terra.com.br

Artigo recebido em maio/2003