

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação



Claudene Souza da Silva

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná

Belém
2009

Claudene Souza da Silva

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, sob a orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém
2009

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silva, Claudene Souza da

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná/ Claudene Souza da Silva; Orientadora, Emmanuel Ribeiro Cunha. Belém, 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

1. Educação 2. Ensino Médio I. Título.

CDD: 21 ed. 370

Claudene Souza da Silva

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, sob a orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de aprovação:

Banca Examinadora

_____ Orientador

Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____Membro Interno

Prof.^a Dra. Maria do Perpétuo Socorro França

Doutora em Educação – Universidade Estadual de Campinas - Brasil
Universidade do Estado do Pará

_____Membro Externo

Prof.^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Doutora em Educação – Université des Sciences et Technologies de Lille III - França
Universidade Federal do Pará

Ao meu pai, **Mário Maximino** [*in memoriam*], que sempre me fez acreditar nas realizações dos meus sonhos e me ensinou o melhor da vida;

A minha querida mãe, **Nazaré** pelo amor, dedicação e apoio em todos os momentos de minha vida;

Dedico este trabalho a vocês (meus pais), que pela fé e confiança em Deus me ajudaram a acreditar na vida e em meus sonhos;

As minhas filhas Shirley e Natasha que sempre estiveram do meu lado. Obrigada minhas filhas pela paciência, sobretudo pelo amor que sempre me dispensaram;

Ao esposo Sydney pelo amor e dedicação;

Às minhas irmãs e sobrinhos que sempre compartilharam comigo as vitórias conquistadas.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus todo poderoso, força que me impulsionou em todos os momentos de minha vida;

Ao Prof. Dr. **Emmanuel Ribeiro Cunha**, pela sua orientação zelosa e cuidadosa;

A Prof. Dra. **Maria do Perpétuo Socorro França** por aceitar analisar meu trabalho desde a qualificação dando grandes contribuições sobre a estrutura da pesquisa e sua contextualização histórica;

A Prof^a. Dr^a. **Olgaíses Cabral Maués** por aceitar fazer parte da banca e pelas suas contribuições sobre políticas educacionais;

A Secretaria de Educação do Estado do Pará pela ajuda financeira através da bolsa/mestrado;

Aos professores do Ensino Médio por seus valiosos depoimentos, que tornaram possível a realização desta pesquisa;

Aos amigos **Eldra Carvalho da Silva** por me contagiar com a idéia de que o mestrado era um sonho possível e **Nonato Cância** pelas palavras amigas e de incentivo;

Aos meus amigos do mestrado, em especial **Socorro Lima**, com quem dividi momentos de muitas alegrias e realizações;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, por suas sábias orientações,

Muito obrigada!

Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha...

Bachelard, G.

RESUMO

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

O estudo investigou as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM no trabalho pedagógico dos professores do Ensino Médio. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com fundamentos em Dias Sobrinho (2003), Afonso (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Mészáros (2006), Cunha (2006), Sacristán (2008), e outros, na escola de Ensino Médio Padre José Nicolino de Souza, da Rede Estadual, no município de Oriximiná, localizada a oeste do Estado do Pará. Objetivou-se neste estudo: identificar que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, investigar que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de Avaliação e analisar como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico em consonância com a proposta do ENEM. Realizou-se a coleta de dados com uma entrevista semi-estruturada com quatro sujeitos com menos de cinco anos e com mais de quinze anos de experiências no magistério. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), que serviu para perceber e identificar as informações manifestadas nos enunciados do conteúdo. Os resultados alcançados com as análises dos dados levam-nos a inferir que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores do Ensino Médio e com isso determina modificações na sua forma de avaliar e de ensinar; altera a estrutura dos conteúdos e provoca diferentes mudanças na estrutura de seu saber-fazer. Por fim, infere-se que os exames nacionais, no geral, servem apenas como reguladores de conhecimentos para a manutenção de um tipo de sociedade e ao tomar forma de regulação altera a maneira de ensinar do professor.

Palavras - chave: Educação. Formação de Professores. Ensino Médio. ENEM

ABSTRACT

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

The study investigated the impact of the National Evaluation of the School-ENEM the pedagogical work of teachers in high school. There was a qualitative approach, with pleas for Dias Sobrinho (2003), Afonso (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Mészáros (2006), Cunha (2006), Sacristán (2008), and other in school education Middle Nicolino Father Jose de Souza, the state system in the municipality of Orix, located west of Pará State objective of this study: to identify which concepts of education and evaluation permeate the teaching practices of teachers School, to investigate what knowledge teachers have about ENEM as public policy evaluation and analyze how teachers develop their pedagogical work in accordance with the proposal of the enema. Was conducted to collect data with a semi-structured interviews with four subjects with less than five years and with over fifteen years of experience in teaching. For data analysis, we used the technique of content analysis, based on Bardin (1977), which served to identify and understand the information expressed in the statements of the content. The results achieved through the analysis of the data lead us to infer that the National Examination of Secondary Education - ENEM directly reflected in the pedagogical work of teachers in high school and determines that changes in their assessment and teaching; alters the structure of content and causes different changes in the structure of their know-how. Finally, it is clear that the national tests in general are only as regulators of knowledge to maintain a kind of society and take the form of changes this way of teaching the teacher.

Keywords: Education. teacher training. Middle Education ENEM

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMA 1 – Depoimentos dos professores sobre o ENEM.....	113
DIAGRAMA 2 – As repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio.....	139

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Percentual de alunos nos estágios de construção de competências - Matemática, 3º série do Ensino Médio – Brasil e Regiões – 2001. (%).....	20
TABELA 2 – Evolução do número de inscritos no Enem por ano de realização no Brasil e no Pará.....	81
TABELA 3 – Desempenho Médio na parte objetiva da Prova do Enem por situação em relação ao Ensino Médio, segundo a Região /Unidade da Federação – 2008.....	83
TABELA 4 – Desempenho Médio na Redação dos participantes do Enem concluintes do Ensino Médio, por dependência administrativa da escola, segundo a Região/Unidade da Federação – 2008.....	85
TABELA 5 – Distribuição dos Concluintes segundo Dependência Administrativa da Escola e Etnia por Médias Obtidas na parte Objetiva da Prova e na Redação....	130

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados sobre os participantes

34

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Praça do Centenário.....	25
FOTO 2 – Área da cidade.....	25
FOTO 3 – Bloco de Laboratórios.....	28
FOTO 4 – Bloco Pedagógico.....	28
FOTO 5 - Registro fotográfico da realização do ENEM	67

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ACO – Avaliação das Condições de Oferta
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CE – Comunidade Européia
CBE – Conferências Brasileiras de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IES – Instituto de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PREAL – Programa de Promoción de La Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
ProUni – Programa Universidade para Todos
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público
SAT – Scholastic Assessment Test
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOESE – Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE FOTOS

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO	14
O PERCURSO METODOLÓGICO	22
A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ	25
A UNIDADE ESCOLAR LOCUS DO ESTUDO	27
INSTRUMENTOS DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	30
OS SUJEITOS DA PESQUISA	32
1 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA AVALIAÇÃO	39
1.1 POR UM PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	43
1.2 O SENTIDO DA AVALIAÇÃO PARA AUTORES BRASILEIROS SOB A PERSPECTIVA QUALITATIVA	49
1.3 A AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	59
2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO	67
2.1 A AVALIAÇÃO COMO POLÍTICA DO ESTADO REGULADOR	69
2.2 O ENEM COMO POLÍTICA DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO	77
2.3 O ENEM COMO POLÍTICA AFIRMATIVA DOS CURRÍCULOS NACIONAIS	88
AS REPERCUSSÕES DO ENEM NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	91
3	
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO	98
3.1.1 EDUCAÇÃO COMO PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA	99
3.1.2 AVALIAÇÃO COMO VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	104
3.2 A VISÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO SOBRE O ENEM: o que sabem sobre ele e como o percebem como política de avaliação?	111
3.3 O ENEM E O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES: o que mudou?	117
3.3.1 MUDANÇAS NA FORMA DE AVALIAR E DE ENSINAR O CONTEÚDO	121
3.3.2 PERDA DE AUTONOMIA	126
3.3.3 UNIVERSO ESCOLAR TOMADO PELO ENEM	132
3.3.4 SABERES DOCENTES MODELADOS CONFORME ORIENTAÇÕES DO ENEM	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	159
ANEXO	163

INTRODUÇÃO

É por esta razão que a humanidade apenas se propõe problemas que ela pode resolver; porque se olharmos as coisas mais de perto, descobriremos sempre que o próprio problema surge apenas onde as condições materiais para a sua resolução já existem ou, pelo menos, estão em vias de existir.

Marx (1975)

As mudanças que aconteceram na sociedade, nas últimas décadas do século XX, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e científicos, pela globalização da economia e, pelos acordos internacionais, redesenharam diferentes estruturas para a atuação do Estado e para o desenvolvimento da educação. Diferentes políticas foram pensadas para acompanhar essas mudanças e, nesse sentido, Cunha (2005) alerta que a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola e para o trabalho docente e, provavelmente, o mais relevante, foi a incorporação da escola à lógica da empresa.

Assim, a escola passou a ser o centro de irradiação das mudanças. Incumbida de formar competências, fez proliferar em seus objetivos o discurso da excelência e do desenvolvimento de habilidades para acompanhar as políticas do sistema social vigente. A formulação de tais políticas deu origem a uma série de exigências ao processo educativo, e uma delas foi o papel da avaliação.

A avaliação, nesse cenário, ganhou o *status* de palavra de ordem. Tudo gira em torno da avaliação. Se o Estado precisar investir na educação, ele vai fazê-lo a partir de parâmetros dados pelas avaliações externas. Se grandes acordos internacionais precisarem ser traçados, a avaliação será o fio condutor; da mesma forma, se a política de financiamento criar mecanismo de valorização dos profissionais do ensino, também não o fará sem o auxílio da avaliação de competência desses professores.

Nesse sentido, como afirma Dias Sobrinho (2003):

como 'avaliador' ou 'interventor', o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos - hierarquização

institucional com base em resultados de testes de rendimento e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *accreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas. (p.59-60).

Essa visão da avaliação como medida e condição de financiamento da educação é um tema bastante discutido por vários autores (DIAS SOBRINHO, 2003; LUCKESI, 2006; VILLAS BOAS, 2006), que criticam essa maneira de a avaliação ser concebida e utilizada em nossa sociedade. No entanto, longe de se mudar essa estrutura de poder, cada vez mais, os discursos midiáticos reforçam essa postura e referendam a avaliação como fundamental para melhoria e qualidade no ensino.

Diante dessas reflexões primeiras, destacamos os motivos que despertaram o interesse em estudar a avaliação e suas relações na sociedade.

Nossas inquietações a respeito da avaliação remontam aos tempos de estudante. Nunca conseguimos entender porque os professores tinham um discurso sobre a avaliação, na perspectiva formativa, mas, na prática, predominava a modalidade somativa. Sempre nos perguntávamos: por que a avaliação é resistente às mudanças? E, quando muda, qual seu principal motivo? E por que causa tantos desconfortos às pessoas que avaliam e às que são avaliadas? Perguntas, que foram feitas no decorrer de toda uma trajetória profissional e que continuam em busca de uma ou de várias respostas.

Após a formação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, no Município de Óbidos, no ano de 1999, começamos a trabalhar com uma turma de Ensino Fundamental, no município de Oriximiná; e igual aos professores, o processo de avaliação que utilizávamos com nossos alunos também se engendrava na perspectiva tradicional. A escola tinha a semana de prova, e os conteúdos eram trabalhados para que os alunos, no dia marcado, expressassem o que tinham assimilado. Um ato mecânico que sempre nos angustiou muito. Não conseguíamos entender porque criticamos tanto nossos mestres, e na prática, repetíamos a mesma lição, que aprendêramos na faculdade.

Em 2001, ingressamos no curso de Especialização em Administração Educacional, da Universidade Luterana do Brasil, no município de Santarém, Estado do Pará. Nesse curso, construímos diferentes olhares sobre a avaliação da aprendizagem. Muitas teorias embasaram esse arcabouço e uma delas, de que lembramos vivamente, foi a perspectiva de avaliação diagnóstica, através da qual,

foi possível entender, detalhadamente, os conceitos sobre a prática do exame e a prática de avaliar.

Em 2003, passamos em um concurso público da Secretaria de Educação, do Estado do Pará, no município de Oriximiná, para professora de Ensino Médio. Iniciamos nossas experiências, nesse nível de ensino, como professora das disciplinas pedagógicas, mais precisamente de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado. Aprendemos muito com essa experiência, principalmente, que, para mudar a postura pedagógica, faz-se necessário uma ação refletida.

Em 2004, passamos no vestibular para cursar Licenciatura plena em Letras, na Universidade Federal do Pará, no município de Óbidos. Novamente, nos deparamos com uma situação de avaliação um tanto desconfortável. Outro desafio, que abalava toda uma estrutura já construída acerca da avaliação. Passávamos horas a fio na escrita de provas dissertativas, pois escrever muito, para nossos professores, era sinônimo de escrever bem. Lembramos, claramente, de professores que faziam ensaios de avaliação, como uma espécie de preparatório para a prova escrita, o que causava, além de muita ansiedade, também muitas noites mal dormidas.

Todo esse percurso histórico de nossa carreira de docente e, também, de discente nos levaram a questionar os saberes oriundos da formação avaliativa que recebêramos. Para que tem servido e a quem tem servido? Acerca desse questionamento, Demo (2005) nos adverte, ao dizer que devemos “avaliar a competência profissional do professor, em todos os seus sentidos, incluindo sua origem, bem como seu exercício cotidiano e sua recuperação permanente.” (p.116). Assim, não basta apenas julgar o problema, mas compreender sua origem e os elementos que o constituem.

De certa maneira, esses fragmentos de pensamento marcaram nossa relação com a avaliação e demarcaram nosso interesse em discutir essa temática, que ainda é motivo de muitas controvérsias, nos meios educacionais, mas também um tema inquietante para todos os educadores, em qualquer nível de ensino, que pretendem entender como se dá, na prática, essa teia de relações da avaliação com o aluno, com o professor, com o currículo e com a escola.

Luckesi (2006) lembra que muito pouco se tem feito para que a escola realmente pratique a avaliação, pois, segundo o autor, o que a escola pratica são exames de conteúdos, trabalhados como prática de avaliação, e uma série de

técnicas que servem tão somente para classificar o aluno e fazer um julgamento institucional. Daí, ele afirmar que a avaliação, em nosso país, ainda é um dos componentes de ensino, que mais causa problemas nos meios escolares. Para tanto, basta olharmos as estatísticas, os relatórios finais de cada bimestre, as evasões e as repetências resultantes desse processo.

Para Perrenoud (1999), essas classificações escolares, refletem no geral, desigualdades de competências muito efêmeras, pois aquilo que o aluno não sabe naquele momento, em outro posterior, pode aprender. Dessa maneira, o fracasso escolar só vai existir no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar e classificar os alunos, somente para dizer que alguns fracassam.

Todavia, de acordo com essa situação, dificilmente, em uma sala de aula, em que a maioria da turma ficou com notas vermelhas, o professor reconhecerá que tem uma parcela de culpa e/ou sua prática de avaliação não está adequada. No geral, é o aluno que não tem base, não presta atenção na explicação do professor ou está desmotivado. Nesse aspecto, Charlot (2000) diz que o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso e esse fenômeno não é uma causa, mas uma consequência¹ de um conjunto de fatores que devem ser pesquisados.

Diante disso, é importante deixar claro qual a proposta de educação que irá dar norte às ações dos professores, no que diz respeito ao processo de ensino, e que tipo de sociedade e que tipo de homem almejamos construir, pois, de acordo com Afonso (2005):

[...] a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõem e implica uma determinada orientação política. Nas escolas, enquanto meso-político, as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação (p.20).

Nesse aspecto, concordamos com o autor, quando diz que os processos avaliativos são minados por jogos de interesses, pois, é patente, nas diretrizes educacionais, a influência das políticas dos organismos internacionais e das políticas neoliberais.

Nesse contexto, a avaliação é a ação encontrada para intervir, delinear e estruturar as políticas educacionais. Assim, a década de 90, marcada por essa

¹ O presente texto apresenta palavras grafadas, conforme acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

finalidade encerra na reforma do Estado entre outros objetivos a melhoria da educação a partir de diagnósticos do desempenho dos estudantes por meio das avaliações externas.

Para tanto, criou-se em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB com o objetivo de oferecer um diagnóstico sobre a educação brasileira com o intuito de monitorar a eficiência dos Sistemas educacionais. Para acompanhar as atividades educacionais das Instituições de Ensino Superior criou-se em 1995 o Exame Nacional de Cursos, o famoso provão, o qual foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação – SINAES.

Para avaliar os estudantes de Ensino Médio implantou-se o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, em maio de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho final dos estudantes egressos do Ensino Médio. Seu modelo de avaliação baseia-se na articulação entre competências e habilidades, cujos conhecimentos se constroem nas interações realizadas pelas experiências do estudante nas situações práticas de sua vida. Assim, o exame busca verificar a capacidade do participante de utilizar o conhecimento construído durante seu percurso de escolarização em situações-problema. Esses conhecimentos são apresentados em forma de questões relacionadas a uma matriz curricular que se articula por meio de cinco competências.

Segundo Ramos (2006), em sua crítica sobre a educação voltada para formar competências e habilidades com base em objetivos, apresenta a seguinte problemática:

- a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis;
- b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento;
- c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo;
- d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (p.227).

Nessa perspectiva de crítica, Zanchet (2005) nos ajuda a entender o ENEM e sua finalidade de formar competências em consonância com o econômico, ao afirmar 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 (p.184).

Assim, o interesse do Exame não está em avaliar o desempenho dos alunos, mas, está em avaliar se os conteúdos eleitos para a formação do estudante trabalhador estão sendo colocados em práticas pelos professores nesse âmbito de ensino.

Os Exames nacionais, como diagnose do Estado brasileiro, em sua ação de examinar, muito pouco têm contribuído para assegurar qualidade na educação pública. Seus relatórios descrevem uma realidade dramática e desastrosa. Seria mais uma face velada de seus propósitos e/ou uma maneira delicada de exigir a padronização do ensino e do currículo?

Sobre esta questão Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação:

[...] ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema. Essas reformas respondem a interesses sociopolíticos determinados predominantemente pelas forças hegemônicas e, nas sociedades pluralistas e democráticas, quase sempre estão eivadas de contradição (p.95).

Assim, a avaliação como prática social demanda jogos de interesses; por isso, não pode ser neutra, tampouco descomprometida politicamente, pois, seus objetivos revelam um tipo de sociedade. Dessa forma, passa a ser interessante, especialmente, aos governos que “necessitam de informações rápidas [...] para a modelação de um sistema eficiente e ajustados a seus projetos de poder.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.102).

De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 2001, 82,11% dos alunos que concluíram o Ensino Médio apresentaram desempenho crítico ou muito crítico em matemática e outras áreas afins. Diante de todos esses aspectos, ainda existe a questão regional. Em relação ao percentual de alunos nos estágios de construção de competências matemática, 3ª série do Ensino Médio, a região Norte é a que apresenta o nível crítico mais alto, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

TABELA 1 - Percentual de alunos nos estágios de construção de competências – Matemática, 3ª série do Ensino Médio – Brasil e Regiões – 2001 (%)

Brasil e Regiões	Estágio			
	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
Brasil	4,84%	62,60%	26,58%	5,99%
Norte	6,78%	76,35%	14,47%	2,40%
Nordeste	6,57%	69,83%	19%	4,61%
Sudeste	4,65%	60,73%	27,83%	6,79%
Sul	2,43%	51,67%	38,78%	7,12%
Centro – Oeste	3,03%	58,66%	31,74%	6,57%

Fonte: MEC/Inep/SAEB-2001

Diante dos dados apresentados e do que consta no art. 22 da LDB (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) de que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe *meios para progredir no trabalho* e em estudos posteriores, fica difícil o entendimento sobre as dificuldades pelo qual passa o nosso ensino, uma vez que as determinações da lei não condizem com a realidade da educação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, esse nível de ensino deve propiciar aos jovens, conhecimentos ligados à preparação científica e competências para a utilização de diferentes tecnologias. No entanto, mesmo existindo uma obrigatoriedade na lei, a situação é bem diferente na realidade social, o que faz com que exista um grande descompasso entre o real e o ideal das legislações (PCN, 1996).

Segundo os indicadores de qualificação docente relatados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o investimento na qualificação dos professores tem forte relação com o desempenho de seus alunos. Assim, seus demonstrativos afirmam que os professores que ganham salários mais baixos, em geral, são menos qualificados, menos experientes e tendem a ficar menos motivados e acabam por ter também, maiores dificuldades para se qualificar, conseqüentemente, têm os alunos com os piores rendimentos (INEP, 2004).

Por outro lado, entre os professores que têm os salários mais altos, a tendência é apresentar alunos com os melhores resultados. São situações que apenas elucidam um dos vieses de uma problemática.

Segundo essa perspectiva, os professores têm cada vez mais que desenvolver competências que lhes assegurem maior empenho em seus trabalhos. Assim, não resta dúvida que por ser uma ação humana, a docência está imersa em valores históricos e culturais construtora de uma concepção de aluno e de sociedade.

No município de Oriximiná a situação não difere muito das questões apresentadas no cenário educacional nacional. Os professores têm a responsabilidade de responder aos chamados das mudanças que se processam, diariamente, no âmbito das políticas educacionais, especialmente das políticas públicas de avaliação que por se constituírem como indicadores de qualidade modificam os trabalhos pedagógicos dos professores, em conformidade com seus objetivos. Nesse contexto, no caso do Ensino Médio, o ENEM como política de avaliação tem servido para refletir essas mudanças no trabalho pedagógico dos docentes, que por meio de mecanismos de resistência ou de defesa legitimam o discurso oficial dessas políticas de avaliação.

Diante de todas essas questões que influenciam diretamente o processo de ensino, levantei o seguinte questionamento: **Quais as repercussões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio de uma escola do município de Oriximiná?**

Diante do problema anunciado, as seguintes questões nortearam o caminho da pesquisa:

- 1) Que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio?
- 2) Que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de Avaliação?
- 3) Em que medida a proposta do ENEM altera o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores?

Assim, para entender como essa política de avaliação repercute na prática pedagógica dos professores, como interfere na possível escolha dos conteúdos e até mesmo de seu processo avaliativo, que é pertinente elucidar as palavras de Villas Boas (2006) quando afirma que:

a definição pelos valores, crenças e princípio que orientam as práticas pedagógicas tem origem num universo muito amplo que reflete a própria construção social da realidade. É possível, então, afirmar que os processos de avaliação representam uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura na qual estão inseridos. Daí as práticas avaliativas servirem de referência aos currículos, às formas de organização do ensino, aos padrões de competência e comportamento dos alunos e mesmo aos mecanismos formais de avaliação, dentre outros e vice-versa, essas mesmas práticas se preservam por meio das relações cotidianas (p. 17).

Nesse contexto, o processo de avaliação, como uma instância cultural, é fortemente influenciado pelo seu meio social, que o constrói e que o constitui.

Com base nessa perspectiva, o estudo insere-se no campo dos estudos sobre as repercussões das políticas públicas de avaliação na educação. Sua base teórica está fundamentada nos estudos de diversos autores dos diferentes campos do conhecimento, merecendo destaque: Dias Sobrinho (2003), Luckesi (2006), Perrenoud (1999), Cunha (2005), Zanchet (2005), Afonso (2005), Locco (2005) e outros autores que discutem a temática avaliação. No mapeamento da literatura sobre Políticas Públicas Educacionais fizemos interlocução com as ideias teóricas de Haddad (2008), Villas Boas (2006), Shiroma (2007), além de documentos como os relatórios do INEP, do ENEM e do SAEB.

Assim, o estudo teve o seguinte objetivo geral: analisar as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM nos trabalhos pedagógicos dos professores de Ensino Médio de uma escola do município de Oriximiná.

E, como objetivos específicos:

- Identificar que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio.
- Investigar que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de Avaliação.
- Analisar em que medida a proposta do ENEM altera o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

O Percorso Metodológico

Para atingir os objetivos, o estudo partiu de uma concepção qualitativa de Ciência. Entendemos que a pesquisa qualitativa fundamenta-se no diálogo com a realidade pesquisada, no qual compreende o fenômeno de forma contextualizada,

numa visão de totalidade. De acordo com Minayo (2007) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. (p.21). No entanto, isso não faz dela uma pesquisa, na qual os dados quantitativos, não sejam importantes, conforme assevera André (1995):

posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estarão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos (p.24).

Com base na afirmação da autora, não são os dados quantitativos que caracterizaram a abordagem que seguimos no estudo, mas o tratamento que fizemos deles, os quais estão em consonância com os objetivos da pesquisa, do método e das técnicas.

Conforme André (1995) a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Flick (2004) diz ainda que os métodos qualitativos, diferente da pesquisa quantitativa, consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. Nesse processo, as subjetividades do pesquisador estão intrinsecamente ligadas à pesquisa.

Para esse autor, a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Entretanto, os pontos de vista subjetivos constituem o primeiro ponto de partida.

Nesse aspecto, Chizzotti (2006) ressalta que:

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo – lhes um significado (p.79).

Nesse aspecto, comungamos com o autor, quando mostra que a pesquisa qualitativa parte de um processo integrado, em que o objeto da pesquisa e o sujeito mantêm relações dialéticas entre si e ambos são portadores de significados e coexistem numa mesma realidade.

Conforme Ludke & André (1986) a pesquisa qualitativa de acordo com as ideias de Bogdan e Biklen (1994) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por isso todo estudo qualitativo é também naturalístico.

Assim, o enfoque qualitativo se vale de aspectos subjetivos dos fenômenos pesquisados. Desta feita, as pessoas, os gestos, as palavras devem ser referendados dentro de um contexto (LUDKE, 1986, p. 12). E, pelo fato dos dados serem predominantes descritivos envolve uma variedade de métodos e técnicas.

Com base nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, fizemos uma imersão no seu ambiente natural e analisamos várias situações que envolvem o cotidiano escolar dos professores de Ensino Médio: as dificuldades vivenciadas, os desencantos dos professores e o despreparo que enfrentam com as exigências advindas das reformas e das mudanças no currículo.

Percebemos com isso que a abordagem qualitativa proporciona conhecimento durante todo seu desenvolvimento, de maneira processual e dialética. Com isso, o processo social é entendido tanto nas suas determinações e transformações realizada pelo sujeito quanto na busca de uma compreensão entre o pensamento e a base material. Assim, diante de toda a complexidade que envolveu o objeto foram consideradas as relações existentes entre o todo e as partes e entre o problema e a sua relação com o contexto que o condiciona historicamente.

Nesse aspecto diz-se que a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Dessa maneira, ao escolher esse tipo de pesquisa levamos em consideração a maior aproximação que esta proporciona com o cotidiano escolar. Consideramos ainda que pela dinamicidade das relações sociais, que se processam no *chão da escola* como as relações de poder, os modos de organização do trabalho

escolar, as práticas pedagógicas, bem como a atuação participante de cada sujeito era mais favorável analisar as partes em consonância com o todo.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede Estadual de ensino no Município de Oriximiná, cuja contextualização fazemos a seguir.

Contextualização do município de Oriximiná

A cidade de Oriximiná está situada na Mesorregião do Baixo Amazonas, localizada à margem esquerda do Rio Trombetas, em uma altitude de 37 metros do nível do mar. Encontra-se distante da capital do Pará, Belém em linha reta 810 km de distância; por via fluvial, a 1.080 km; e por via terrestre a 4.409 km. Possui temperaturas que variam entre mínima de 25° e máxima de 30°. As chuvas são sazonais, com o período da chuva se iniciando em dezembro e terminando em maio. Sua precipitação pluviométrica anual é aproximadamente 2.000 mm³.



Foto 1: Praça do Centenário



Foto 2: Área da cidade

Oriximiná possui como limites naturais a Oeste o município de Faro e Estado de Roraima, a Leste o município de Óbidos, ao Norte limita-se com a Guiana Francesa e Suriname e ao Sul com Juruti e Terra Santa. Possui uma área de extensão territorial de 107.445,91 Km². É, portanto, o segundo maior município em extensão territorial do Estado do Pará.

Segundo dados antropológicos, o topônimo Oriximiná é de origem indígena, procedente da língua tupi que significa “o macho da abelha”, o zangão. Segundo Tavares (2006) Existem muitas controvérsias a respeito do topônimo Oriximiná, não se podendo precisar se realmente é de origem indígena. No entanto, afirma o mesmo autor, que as definições mais correntes inclinam – se pela derivação ‘Erezu-M-Ná, que significa em língua indígena: “Muitas praias ou Minas de Praia” (p.54).

O município de Oriximiná recebeu diferentes denominações até chegar ao nome atual. De Uruá-Tapera ou Mura-Tapera passou a ter uma outra denominação, pois, a partir da Lei 1.288 de 11 de Dezembro de 1886² foi elevada a categoria de Freguesia com o nome de Santo Antônio de Uruá-Tapera pelo presidente da Província do Pará e desembargador do Maranhão Sr. Joaquim da Costa Barradas. Em 09 de junho de 1894 no governo de Lauro Sodré foi elevado à categoria de Vila sob a denominação do nome Oriximiná.

Nesse contexto, em virtude do aumento da população e desenvolvimento econômico apresentado, foi elevado à categoria de município de Oriximiná. No entanto, com a Lei 729 de 03 de abril de 1900, no governo de Paes de Carvalho por motivos políticos, até hoje não esclarecidos, o município foi anexado ao município de Óbidos.

Com a extinção da categoria de município, este apresentou um estacionamento em toda sua estrutura social, econômica e política. Através da Lei 1.442, de 24 de Dezembro de 1934 o município reconquistou sua autonomia com um território menor em relação ao que tinha quando foi anexado ao município de Óbidos. Assim, no dia 10 de 1935 foi instalado o município e empossado o seu prefeito, o Sr. Helvécio Imbiriba Guerreiro, primeiro prefeito do município de Oriximiná.

Conhecida por sua estrutura econômica, Oriximiná se destaca de outros municípios por possuir uma das maiores riquezas nacionais em sua região: a bauxita. O projeto Trombetas, que constitui hoje a mais expressiva fonte de renda do município foi implantado na região na década de 70, no governo militar.

Dono de uma rica diversidade de flora e fauna por fazer parte da Amazônia legal, o município ainda conta com uma grande diversidade cultural, pela diversidade

² Nesse contexto do século XVIII, o Brasil vivia sob a égide do ideário republicano. E a economia predominante era a exploração da borracha, o famoso ciclo da borracha. Com isso crescia o número de imigrantes em toda a região amazônica (MONTEIRO, 2005, p. 156-57).

de grupos étnicos que apresenta. A área indígena que o município possui tem uma extensão de 8.454 km. Lá convivem diferentes troncos lingüísticos que falam a língua waiwai e outros. São índios que vivem na reserva Nhamundá – Mapuera.

Entre os acidentes geográficos de maior destaque estão os rios Trombetas, Erepecuru, Acapú, Erepecu, Cachorro, Mapuera e Nhamundá. Possui uma infinidade de lagos: Sapucuá, Caipuru, Abuí, Iripixi, Paru, Maria Pixi, Salgado, Ururiá e Batata; cachoeiras que são conhecidas por causa de suas quedas: cachoeira Porteira, Ventilado, Chuvisco, Pancada, Vira-Mundo e São Pedro. Nas áreas de Cachoeiras localizam-se vários grupos remanescentes de quilombos.

No campo cultural a cidade é rica em atrativos folclóricos, destacam-se o Festival da Castanha e da Cultura, o Festival das quadrilhas, a Encomendação das Almas³, os festivais de verão das praias do Iripixi e lago Caipuru, a pesca esportiva, a Feira Agropecuária. Mas, o evento que mais atrai turista de todo o Brasil é o Círio de Santo Antônio que acontece no mês de agosto. O círio é uma festa católica que reúne milhares de fiéis e simpatizantes.

A Unidade Escolar, *lócus* do Estudo

Os critérios para a escolha do *lócus* de estudo foram: a) primeira escola de Ensino Médio implantada no município; b) trata-se de uma escola que se destaca no meio educacional pelos projetos educativos; c) possui o maior número de docentes em início de carreira e professores que possuem mais de (25) vinte e cinco anos de profissão, d) os projetos educativos realizados na escola, vinculam-se às práticas dos docentes; e) Tem se destacado nas aferições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, o estudo aconteceu na escola Padre José Nicolino, localizada no centro urbano do município de Oriximiná.

³ A Encomendação das Almas “é um ritual secular que ocorre durante a Semana Santa, no cemitério e nas residências de Oriximiná. O ritual, por seu aspecto fúnebre, impõe respeito aos adultos e temor às crianças. A origem dessa manifestação confunde-se com o processo de colonização da Amazônia.” (INSTITUTO DE ARTES DO PARÁ, BELÉM, 2006).



Foto 3: Bloco de Laboratórios



Foto 4: Bloco Pedagógico

Inaugurada no dia 02 de maio de 1967 pelo então secretário de Educação do Estado do Pará Sr. Acy de Jesus Neves Barros Pereira que expediu um documento que autorizava o funcionamento do Grupo Escolar Padre José Nicolino de Souza no município de Oriximiná. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a população de Oriximiná em 1960 era de aproximadamente 15.025 habitantes.

A Escola recebeu o nome do fundador do município: Padre José Nicolino de Souza, cuja existência ainda se encontra, nos dias de hoje, envolto em um grande mistério, especialmente no que diz respeito à data que fundou o vilarejo, grupo familiar e cidade de origem. O Grupo escolar Pe. José Nicolino de Souza surgiu com o objetivo de dar formação aos alunos, uma vez que o ensino predominante na época era o de catequese, sob a coordenação da igreja. Assim, no dia 08 de março de 1973 a Resolução de nº 38 dispôs sobre o funcionamento de Ensino de 1º grau, de 1º a 4ª série, na escola, segundo o que dispunha a LDBEN 5692/71.

Com a Resolução do Governo Estadual nº 203 de 12 de fevereiro de 1999 deu-se o reconhecimento do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série. No entanto, o ensino de 5ª a 8ª série já funcionava na escola desde 1988. Nesse período foi dado à validação de estudo para os Cursos de Habilitação Específica para Magistério e Técnicos em Agropecuária que estavam em funcionamento desde 1982, quando a Escola recebeu o nome de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Pe. José Nicolino de Souza. Atualmente, a escola funciona somente com o curso de Ensino Médio.

A escola Nicolino como é conhecida já foi responsável por lançar no mercado de trabalho uma grande quantidade de alunos. A maior parte de seu corpo docente é constituída por ex-alunos. Por ter sido a primeira escola de Ensino médio do município, conseguiu construir um prestígio muito grande junto à comunidade oriximinaense. Todavia, o que tem feito da escola uma instituição de grande relevância são seus projetos educativos, que tem mobilizado notavelmente a população de Oriximiná.

Um dos destaques é o Projeto Festival de Danças. O evento acontece desde 1990 e é realizado durante três dias do mês de junho. Ao longo dos anos o projeto recebeu apoio direto da comunidade escolar, Prefeitura Municipal de Oriximiná e de empresas locais. Por ser considerado um dos maiores eventos de escola faz parte do calendário cultural do município.

Por conta desse projeto a Escola foi destaque em outros municípios, seja pelas danças que apresenta em outros festivais, seja pelo reconhecimento de seu trabalho. Em nome desse e de tantos outros projetos a escola recebeu do Ministério da Educação o Selo da Escola Solidária em 2007, por se fundamentar em uma educação de solidariedade, participação e cidadania. No mesmo ano, por conta do próprio Projeto Festival de Danças, a escola participou do Concurso Nacional “Prêmio Cultura Viva” do Ministério da Cultura.

Contudo, apesar de ser uma escola que a cada ano tem uma demanda considerável de alunos matriculados, a escola sofre com o descaso oriundo das políticas públicas estaduais. A estrutura física da escola é a mais crítica. Composta de um pavilhão administrativo (Diretoria, Secretaria, SOESE – Serviço de Orientação Educacional e Supervisão Escolar), dois banheiros, um pavilhão recentemente reformado com seis (06) salas de aula, mas com graves problemas de encanamento de água na área dos banheiros, uma biblioteca, uma quadra esportiva, outro pavilhão com seis (06) salas de aula, um laboratório de informática, laboratório de Ciências (multidisciplinar), sala de vídeo, uma sala do provedor (internet) e um auditório com camarim acoplado. Apesar, do espaço físico da escola contar com diversas salas, o funcionamento dessa estrutura está toda comprometida por conta de falta de reformas na escola.

Mesmo enfrentando o grande desafio de lidar com um ambiente conhecido, o desconhecido foi o ponto fulcral. Nessa situação, André (1995) assim se posiciona:

o grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo, a triangulação (p.48).

Aceitamos as idéias da autora, quando diz que é preciso fazer o estranhamento e reconstruir novas bases com o auxílio da teoria e de procedimentos como a triangulação para adentrar um campo conhecido.

Instrumentos de Pesquisa e coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos, usei como técnicas de produção de dados fontes orais e escritas: a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Desse modo, seguimos neste estudo as sugestões traçadas por Flick (2004) por entender que tudo é processo e que o cuidado minucioso nas ações, nesse momento de organização, é imprescindível para se ter um trabalho exequível e bem demarcado.

Ao seguirmos neste estudo as etapas da observação participante, essa condição nos possibilitou conhecer mais detalhadamente o espaço de sala de aula. Devido, as aulas acontecerem em 45 minutos, no geral participávamos de duas aulas seguidas durante a semana.

Ao participar das aulas de Biologia, percebemos o quanto é conflituoso a relação professor-aluno quando o assunto é avaliação. Nesse dia, a professora da turma estava entregando as provas escritas, quando um aluno inconformado com sua nota, passou a agredir a professora com ofensas. Registramos todos os detalhes e percebemos o grau de complexidade que envolve esse processo. Apesar, do professor justificar as notas baixas devido a falta de atenção às suas explicações e ausência nos dias do preparatório para a avaliação, os alunos se mostraram injustiçados com as pontuações e defenderam seus pontos de vistas. E, uma das questões colocadas foi a falta de entendimento do conteúdo.

Nas aulas de geografia, assistimos situações inversas, os alunos demonstraram muito entusiasmo com suas avaliações.

Nas aulas de língua portuguesa, observamos que os alunos acompanham as aulas com muita curiosidade e são atenciosos. Fazem diferentes exercícios e dominam com certa precisão o padrão escrito da língua portuguesa, pois, discutem diferentes assuntos, desde os mais simples que envolve a questão técnica quanto às questões mais descritiva e discussiva que envolve seu conhecimento de mundo.

No entanto, as aulas mais tensas foram as de matemática. Os alunos assistem a tudo muito assustados e fazem perguntas frequentes. Contudo, ao final da aula, no geral, demonstravam um olhar perdido. Nas aulas que assistimos todas foram seguidas de muito silêncio, com exceção, nos momentos dos questionamentos que foram seguidos de muitas indagações. O mais interessante, nesse momento, foi a facilidade em perceber quem na turma tinha verdadeira inclinação pela matéria, pois, no geral, eram os alunos que questionavam e fundamentavam o assunto estudado. No tocante à avaliação escrita, os conflitos apresentados foram tão tensos quanto nas outras disciplinas.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com quatro sujeitos, escolhidos entre os professores com mais tempo e menos tempo de atuação no magistério. Os sujeitos da pesquisa ministram disciplinas que fazem parte das áreas de conhecimentos: linguagem, código e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Minayo (2007) “são as entrevistas que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (p.64).

De acordo com Ludke & André (1986) na entrevista a relação que se cria é

de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p.33-4).

Assim, o pesquisador precisa passar segurança para o interlocutor, pois, dependendo de seu estado emocional, as perguntas podem lhe remeter a questões objetivas, como também levá-lo às questões subjetivas, que nem sempre levam a

situação confortável na hora da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente digitadas para análise.

Para compreender a concepção de educação e de avaliação nesse estudo, também foram utilizados os seguintes documentos: projeto político pedagógico da escola; Diretrizes Curriculares do Ensino Médio; Regimento Escolar; instrumentos avaliativos dos professores (provas, trabalhos, seminários); artigos, notícias sobre a escola e resultados das aferições do ENEM do município de Oriximiná.

De acordo com Ludke (1986) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para tanto, a mesma autora acrescenta que os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Desta feita, os documentos, dependendo dos objetivos do estudo, podem contribuir nas informações ou podem se constituir em técnica principal.

Realizamos o levantamento da bibliografia especializada e em seguida a análise de documentos. Posteriormente foram realizadas as entrevistas, no final do segundo semestre de 2008 e início do primeiro semestre de 2009.

Como o estudo caracterizou-se por fazer uma análise sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM no trabalho pedagógico dos professores, seguimos as diretrizes do enfoque dialético, na busca de verificar como se dá a relação das políticas públicas educacionais com o trabalho dos professores, dentro de um contexto histórico. Segundo Minayo (2007) “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as condições intrínsecas às ações e realizações humanas e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos” (p.24).

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos do estudo foram 04 (quatro) professores que trabalham no Ensino Médio. Sendo (02) dois, que trabalham há mais de quinze (15) anos e (02) dois, que trabalham a menos de cinco (05) anos no Ensino Médio. A escolha por meio desse critério, diz respeito a compreender as influências do ENEM nas práticas

pedagógicas dessas diferentes categorias. Consequentemente, os professores foram classificados como docentes em Início de carreira (IC) e Final de Carreira (FC).

Também constituíram critérios para a escolha dos sujeitos:

1. Ser titular na função (Magistério)
2. Ter indicação da comunidade escolar, pelo trabalho desenvolvido
3. Ser professor de turmas de 3º ano.
4. Ministrando disciplina que são trabalhadas nas aferições do ENEM.

Quando contactado, um dos sujeitos disse que tinha muito pouca experiência e não sabia se poderia contribuir para a pesquisa. Mas, logo foi esclarecido que um dos objetivos deste estudo era justamente verificar a inter-relação existente entre os profissionais da educação e sua prática nos diferentes anos de profissão.

As entrevistas aconteceram nos meses de maio e de junho de 2009 e transcorreram sem problemas. Os professores foram identificados com letras do alfabeto: A, B, C e D. E, de um universo de quarenta e cinco professores, foram escolhidos apenas quatro sujeitos para subsidiar o estudo. O quantitativo final de sujeitos passou pela análise de que ao se constituírem um todo inserido em uma realidade de base concreta que vivencia as mesmas contradições, as experiências passam a ter muitos pontos em comum. Ademais, o número de participantes foi também sugestão da banca, por ocasião da qualificação.

O momento da entrevista foi ímpar. Quando olhamos a educação como objeto de estudo muitas de suas nuances se descortinam nesse momento. Foi a partir da entrevista que pudemos confrontar muito do que os documentos escritos trazem acerca da avaliação com o que é realmente praticado no dia-a-dia, no interior da escola.

QUADRO 1. Dados sobre os participantes

DOCENTE	QUALIFICAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISIONAL	DISCIPLINA QUE MINISTRA/ ÁREA DE CONHECIMENTO
Professor A – Início de Carreira (IC)	Cursando Especialização	1 ano e cinco meses*	Biologia /Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Professor B – Início de Carreira (IC)	Cursando Especialização	4 anos*	Geografia/ ciências Humanas e suas Tecnologias
Professor C – Final de Carreira (FC)	Cursando Especialização	20 anos*	Matemática/ Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
Professor D – Final de Carreira (FC)	Especialização	27 anos*	Língua Portuguesa/ Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos por meio da entrevista

* Dados coletados em março de 2009.

O **professor A** diz que se tornou docente após fazer vários testes vocacionais gostou muito da idéia de trabalhar em laboratório, mas pelo fato de não existir nenhum emprego em sua cidade de origem nessa área, resolveu fazer concurso para professor de ciências biológicas, passou e gostou. Tem (02) dois anos como professor no Ensino Médio. No entanto, por se encontrar em início de carreira ainda não tem muito certeza se essa é verdadeiramente a profissão de seus sonhos, pois, ainda pretende continuar sua formação fazer mestrado e doutorado.

O **professor B** é licenciado pleno em geografia, tem (15) quinze anos de profissão como professor, mas apenas quatro anos no Ensino Médio. A opção pelo magistério foi porque a escola de Ensino Médio em sua cidade tinha apenas dois cursos: o magistério - técnico em professor e o curso de biologia e entre as duas áreas, optou pelo magistério. Começou a trabalhar primeiramente como professor temporário e depois prestou o concurso do Estado no ano de 1993. Foi aprovado e a partir daí começou a gostar ainda mais da profissão. Em entrevista, disse gostar de ser professora e da área que escolheu. Tanto que precisou fazer faculdade em Belém, enfrentou várias dificuldades, mas não desistiu do curso que queria seguir. Diz estar muito satisfeita com a profissão e procura trabalhar aplicando aquilo que aprendeu com seus alunos em sala de aula.

O **professor C** trabalha a disciplina que ministra há quase (20) vinte anos. De acordo com sua entrevista a escolha foi meio por acaso, pois preferia a parte técnica de sua área de formação. Mas, a oportunidade de trabalhar como professor

apareceu meio por acaso devido a carência de professor em sua área de formação. Em entrevista disse que o início não foi muito fácil, mas já superou essa fase. E, hoje, se sente muito bem no magistério.

O **professor D** tem (27) vinte e sete anos de serviço no magistério. Trabalhou em vários níveis. Trabalhou com Educação Infantil, e disse gostar muito. Disse ainda, que seu sonho é encerrar sua carreira trabalhando na Educação Infantil. Tem experiência com Ensino Fundamental de 1º a 4º série e Ensino Fundamental de 5º a 8º série. Trabalhou alguns meses com a EJA e trabalha atualmente no Ensino Médio. Quanto à escolha de trabalhar como professora, não foi bem uma escolha. Segundo seu depoimento essa escolha se deu por falta de opção, pois, na época em que terminou o Ensino Fundamental, surgiu o antigo 2º grau, em Oriximiná, exatamente com turmas de magistério e Agropecuária. E, aí entre o curso de Agropecuária e Magistério, optou pelo magistério. Disse que “o Magistério é algo que fascina, que toma a pessoa como um todo”.

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa e foram organizados em categorias, que emergiram no decorrer da pesquisa. Segundo Franco (2005) para a elaboração das categorias existem dois caminhos: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori* (p. 58-59).

Segundo Chizzotti (2006) a análise de conteúdo “é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento” (p.98). Por meio dessa técnica, buscamos entender o conteúdo manifesto e também o latente, subjacente nas práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Bauer (2005):

a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos ‘tipos’, ‘qualidades’, e ‘distinções’ no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. (p.190, grifo do autor)

Neste aspecto, este estudo partiu do princípio de que a qualidade da análise e a interpretação de sentidos são condições *sine qua non* para a realização da análise de conteúdo proposto. Assim, as descrições numéricas serviram tão somente para a sistematização dos dados em categorias.

A análise de conteúdo, neste estudo, foi realizada com base na análise categorial, que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamento analógico (BARDIN, 1977). Para Bardin (1977) a categoria “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) [...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos“ (p. 77).

Para essa autora, esta técnica é operacionalizada com base em análise das características de mensagem para receptores distintos, ou em situações diferentes com os mesmos receptores; analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas; e analisar as condições que induziram ou produziram a mensagem. Assim, nessa fase, foram realizadas leituras contínuas das entrevistas transcritas, com a finalidade de compreender as inferências e as contradições contidas nas falas dos sujeitos sobre o objeto do estudo.

A opção pela técnica da Análise de Conteúdo se deu pelo fato de esta permitir ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, possibilitando com isso direcionar o questionamento sobre a causa e o efeito da mensagem.

Dessa feita, todas as informações advindas da análise de documento, das entrevistas foram abalizadas por meio dos objetivos propostos por esta pesquisa e pelo aporte teórico. Este estudo também pautou-se em cuidados éticos. Para isso, solicitou dos sujeitos a autorização para a divulgação de suas falas. Também foi enviado por escrito à escola o pedido de autorização para ser *lócus* da pesquisa. E, para resguardar os nomes dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios, como Professora A, B, C e D.

Neste trabalho, buscamos dar informações que fosse possível alcançar os objetivos desejados. Contudo, somos conscientes de que para isso é necessário a investigação e análise dos aspectos qualitativos dos dados. Acreditamos que os resultados deste estudo possam ser considerados em outras situações semelhantes, dada sua especificidade.

Entendemos que o estudo realizado será de grande relevância social por favorecer a reflexão sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio. E, torna-se mais

relevante, ainda, por apontar caminhos para novos estudos dentro da temática aqui estudada e por suscitar outras questões, que possibilitem o desenvolvimento de novos avanços nas discussões sobre as políticas públicas de avaliação.

Para atingir os objetivos propostos no estudo, estruturamos os capítulos da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado **Aspectos Históricos e Políticos da Avaliação** abordamos os aspectos históricos que levaram à consolidação de uma cultura de avaliação, em nosso país. O capítulo é composto por três itens. No primeiro: **por um processo de sistematização da avaliação da aprendizagem**, mostramos as influências dos estudos da Psicologia experimental nos paradigmas avaliativos. No segundo: **o sentido da avaliação para autores brasileiros sob a perspectiva qualitativa**; fizemos uma incursão da avaliação com base na abordagem qualitativa, e no terceiro: **avaliação na legislação brasileira**; discutimos seu aspecto legal: a avaliação sob o ponto de vista da LDB nº 9.394/96 PCN, DCNEM e PNE de 2001.

No segundo capítulo, intitulado **O Sistema Nacional de Avaliação** enfatizamos a avaliação como política pública do estado regulador. Nesse contexto, destacamos o ENEM como política de avaliação e apresentamos sua fundamentação teórico-metodológica, suas principais finalidades e seus eixos cognitivos. O capítulo é composto de quatro itens: a avaliação como política pública do estado regulador; o ENEM como política do sistema nacional de avaliação e o ENEM como política afirmativa dos currículos nacionais.

No terceiro capítulo, intitulado **As repercussões do ENEM nas atividades Pedagógicas dos Professores do Ensino Médio** procuramos trabalhar com o resultado da pesquisa, que a partir de categorias gestadas no decorrer do estudo compuseram os eixos temáticos do capítulo: concepção de educação e de avaliação dos professores de Ensino Médio; A visão dos professores de Ensino Médio sobre o ENEM: o que sabem sobre ele e como o percebem como política de avaliação? o ENEM e o trabalho pedagógico dos professores: o que mudou?

Concluimos o estudo com ênfase nos principais resultados que nos propusemos a estudar, não com o objetivo de exaurir o assunto, mas com o propósito de estimular novos estudos nessa área, haja vista, que o ENEM passou por recentes reformulações: o novo ENEM e seus resultados ainda são fontes

inesgotáveis de estudos e descobertas. E, parafraseando o poeta: o tempo não pára e assim novos estudos podem ser realizados nesse *continuum* de conhecimentos.

Capítulo 1

ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA AVALIAÇÃO

A avaliação se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda. A complexidade da avaliação tem muito a ver com a pluralidade de seus propósitos e com a complexidade das pessoas e instituições envolvidas, bem como com a pluralidade dos interesses individuais e sociais.

José Dias Sobrinho (2003)

Neste capítulo, abordamos os aspectos históricos que levaram à consolidação de uma cultura de avaliação, em nosso país. Para tanto, fizemos uma breve incursão pela história da avaliação da aprendizagem desde o seu aparecimento até as construções epistemológicas dos estudos norte-americanos e dos estudos de autores brasileiros e finalmente chegamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 e seus critérios para a verificação do rendimento escolar. Nesse contexto, discutimos ainda a avaliação sob o ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Plano Nacional de Educação, de 2001.

Para alicerçar essas temáticas, usamos como base epistemológica as idéias de França (1952), Ludke e Mediano (2002), Franco (2005a), Luckesi (2006), Saul (2006) e outros. Ao utilizarmos os demarcadores históricos e assim retratar a lógica da avaliação enquanto política pública; usamos as ideias de Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), por entendermos que não podemos conhecer o processo de consolidação da avaliação desprovida de seu contexto político e de seu contexto econômico.

Sob esse aspecto, a avaliação representa um dos componentes do ensino, de grande destaque nos meios educacionais. O interesse por ela extrapola o âmbito da sala de aula. Atualmente, essa atividade não se presta, apenas, para dimensionar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas é fator determinante em outras dimensões como avaliação das instituições de ensino, dos

currículos, do desempenho dos professores, enfim, dos vários aspectos que necessitam ser avaliados, no âmbito da educação.

Estudos retrospectivos demonstram que a avaliação percorreu um longo caminho, até chegar aos moldes de hoje, em nossas escolas. Entretanto, vários aspectos das abordagens que temos, hodiernamente, foram plasmados, ao longo desses anos e foram determinantes nas atuais concepções e práticas desenvolvidas em nossas escolas brasileiras.

A tradição da avaliação, nos colégios, tem início, mais precisamente, no século XVII. Entretanto, é sabido, de acordo com Depresbiteris (1989), que as primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem vêm de longa data. Segundo a autora, em seus estudos sobre avaliação, relatos antigos mostraram que, em 2.500 a.C., o grande Shu, imperador chinês, examinava seus oficiais, a cada três anos, com o fim de promover ou de demitir. Com isso, o regime competitivo nos exames, na China antiga, tinha como propósito medir o desempenho para prover o Estado com homens capacitados.

Desta feita, antes mesmo da institucionalização do ensino, a avaliação já era vista como prática para fins de seleção, ligada à ideia de escolha, dando a entender que, em sua essência, comparar, medir e dar qualidade a alguma coisa são partes intrínsecas de sua aceção mais original, o que é corroborado pelo significado do termo avaliar.

O termo avaliar tem sua origem no latim, e é resultado da composição *avalere*, que quer dizer dar valor a. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, avaliar, semanticamente, tem o sentido de estabelecer o valor ou o preço de alguma coisa. De outro modo, determinar a quantidade de contar, pensar ou determinar a qualidade, a intensidade.

Dessa maneira, a aceção do termo *avaliação* está ligada à ideia de quantidade, e também de qualidade e, principalmente, juízo de valor sobre alguma coisa. A propósito, cabe destacar que, apesar de ter, em sua aceção original, o sentido de dar qualidade a alguma coisa, o surgimento da prova escrita, em educação, marcou todo um processo de quantificação no ato de avaliar.

Os jesuítas, no século XVI, através do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, utilizavam um processo avaliativo de caráter qualitativo, na forma de exame oral, marcado por emulações constantes. A prova era um dos

instrumentos mais qualificado para a realização dessa atividade. Obedecia-se um ritual que era realizado sob a forma de duas modalidades: oral e escrita.

Segundo França (1952), as normas para realização das avaliações obedeciam critérios rigorosos. No dia da prova escrita, a falta era imperdoável. Somente os casos graves eram levados em consideração. O tempo era seguido rigidamente, e o silêncio era prerrogativa dos exames. Não se podia falar, nem mesmo com o Prefeito⁴ ou quem o substituísse, na hora da aplicação da prova. Os alunos tinham que estar com todos os seus materiais necessários, para que não precisassem emprestar nada de ninguém.

A rigidez, no trato da prova, era tanta que os exames recebiam cuidados especiais. França (1952) assinala que: “para assegurar a promoção dos alunos nos exames, os alunos eram submetidos [...] a intensos exercícios” (p.18). No entanto, a disciplina, nesses estudos era o ponto fulcral para a estrutura e sucesso do processo. Nesse aspecto, a avaliação era tida como uma maneira de assegurar o conhecimento e, acima de tudo, a obediência.

No *Ratio Studiorum*, trazido a lume por França (1952), consta que o principal cuidado do professor, observaria o seguinte princípio:

[...] que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigo físico (p.189).

Pelo fato de os castigos físicos serem permitidos, eles no geral, eram usados para manter a disciplina e corrigir algum ato considerado inadequado.

O mesmo autor afirma que “os castigos físicos só eram aplicados em casos mais graves quando não bastavam os meios suasórios” (p.62). Esses castigos não deviam passar de seis golpes e nunca no rosto. Quando aplicados, devia ser num lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas, pois segundo o *Ratio Studiorum*, não se visava ferir e nem humilhar o aluno, mas apenas lhe causar uma pequena dor física, que, na primeira idade e para certos temperamentos, era um meio disciplinador.

⁴ Os prefeitos, segundo França (1952) eram pessoas que serviam principalmente na manutenção geral da ordem e do bom comportamento. Eles eram nomeados quando o número de alunos exigia.

Para Foucault (2006) a humilhação, os sofrimentos deixam marcas que o ser humano carregará em sua memória. Assim, afirma que:

[...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva, e que obedece a duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a tornar aquele que é sua vítima; o suplício, mesmo se tem como função 'purgar' o crime, não reconcilia; traça em torno, ou melhor, sobre o próprio corpo do condenado sinais que não devem se apagar; a memória dos homens em todo caso, guardará a lembrança da exposição, da roda, da tortura ou do sofrimento devidamente constatado (p.31-2).

Desta forma, as marcas do sofrimento não ficam tão somente no corpo físico, de quem sofreu o castigo, mas deixam cicatrizes psicológicas que a vítima carregará para todo o sempre. Assim, cada vez que se deparar com uma situação similar, remeterá seus pensamentos aos sentimentos vividos. Assim, suas atitudes serão tolhidas, pois, o medo e a resignação irão sempre acompanhá-la. São marcas que nem o tempo consegue apagar.

No início do século XVII, Comenius (1778) e sua *Didática Magna* ou *Tratado da arte Universal de ensinar tudo a todos* - também propunha como recurso no processo de ensino, a emulação, os castigos físicos e psicológicos. É possível ler, na *Didática Magna*, mais precisamente em suas máximas V e VII, tais práticas:

V - Se no meio dos exercícios, se interromper para perguntar a qualquer aluno: que acabo de falar ? ou Repita este período ou Por que motivo chegam a esta conclusão? Ou coisas semelhantes, para o melhor aproveitamento da classe. Se houver quem não esteja atento, reprimir e castigar para adquirir o hábito da atenção.

[...]

VII - Pode empregar, também, o meio de perguntar a todos os demais, ao mesmo tempo, que alguns ignoram e, que primeiramente respondo ou conteste melhor, o professor deve declará-lo digno de louvor em presença dos demais, para que sirva de emulação. Se alguém se equivocar deve ser corrigido, descobrindo e combatendo a causa do erro. É incrível o quanto serve este procedimento para um mais rápido aproveitamento (p.175).

Assim, é patente a prática da violência física para gerar medo nos alunos. Luckesi (2006) afirma que o medo é necessário numa sociedade que não opera na transparência e sim nos subterfúgios. Nessa perspectiva, tanto os jesuítas quanto Comenius empregavam uma avaliação que tinha seus pressupostos ancorados nas práticas tanto da emulação quanto do medo, como meio de estimular os alunos no seu processo de aprendizagem.

Conforme Luckesi (2006),

[...] a ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça. A palavra 'preocupação' expressa bem o que significa a ameaça: 'previamente' (pre), o sujeito tem sua psique 'ocupada' (*ocupare*) com a possibilidade de um castigo. Isso equivale a um 'castigo permanente'. Uma forma sutil de castigo pior que o castigo físico. A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel por meio da ameaça (p. 25).

Contudo, o castigo físico cunha na personalidade do ser o medo e, dessa forma, baliza suas ações. Nesse contexto, é comum o uso da violência simbólica, mais preocupante, porque age tacitamente, e o aluno, sutilmente tem suas atitudes marcadas por essas violências e, sem perceber, aceita ideias e ainda as defende como certezas verdadeiras. Dessa maneira, algumas práticas avaliativas foram legitimadas em consequências dessas ações.

1.1 Por um processo de sistematização da avaliação da aprendizagem

Segundo Franco (2005a) em seu processo de sistematização, a avaliação da aprendizagem foi fortemente influenciada pelos estudos da Psicologia Experimental. Assim, seus primeiros ensaios foram orientados pelas vertentes da psicometria, da psicologia experimental alemã e pelos postulados do positivismo, do liberalismo e da cientificidade.

Por conta dessas influências, na educação, os fatos sociais passaram a ser tratados como objetos desprovidos de subjetividades. Nesse sentido, Franco (2005a) adverte que:

os pesquisadores empenhavam-se na decodificação de paradigmas de pesquisa importados e na elaboração de métodos que garantissem fidedignidade, e validade aos dados, textos e observações. As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter posição deveria, no mínimo, testar hipóteses, estabelecendo correlações entre variáveis. Mas, sem dúvida, o maior 'ibope' estava reservado para o delineamento de pesquisa ditos experimentais, ou seja, aqueles nos quais o pesquisador deveria, realmente, reproduzir o modelo das ciências naturais e procurar respostas para o *efeito* de uma dada intervenção (p. 17) – **grifo no original**.

Com a influência da ciência positiva, a educação vai refletir, em todas as suas instâncias, um conceito de conhecimento caracterizado pela igualdade entre os homens, quantificação, neutralidade e objetividade, manipulação dos dados. Nesse

momento, os testes psicométricos ganham terreno, e a avaliação é mais um instrumento nesse processo. A avaliação através desses testes passa a ser considerada técnica de certificação, atendendo a um modelo econômico.

Muito embora a avaliação fosse fortemente influenciada pelas condições sociais e econômicas, o que estava em jogo, nesse momento, eram as mudanças comportamentais que pudessem ser cientificamente observadas e quantificadas, ao molde das ciências naturais. Com isso, os problemas sociais nem eram tidos como causadores dos problemas de ensino e aprendizagem nas escolas. Para Afonso (2005), os testes aplicados aos alunos para medir inteligência serviam aos interesses do capitalismo, pois a crença nos testes de inteligência podia prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola quanto na sociedade.

De acordo com Depresbiteris (1989), a ideia de avaliação ligada à medida é antiga. Entretanto, seu uso como aferição, para apontar problemas estruturais, deu-se nos Estados Unidos, quando Horace Mann, após uma controvérsia com os comitês das escolas americanas sobre qualidade na educação, propôs a experimentação de um sistema uniforme de exames, em uma amostra selecionada de estudantes de escolas públicas de Boston.

Ainda segundo Depresbiteris (1989), os resultados destes testes apontaram muitas críticas concernentes à qualidade da educação, mas também indicaram algumas mudanças. Dentre essas modificações, que o próprio Mann propôs, estava a substituição dos exames orais pelo escrito, a utilização de uma maior quantidade de questões específicas ao invés de conhecimentos gerais, como era comum ser feito. Essas mudanças influíram de tal maneira no pensamento educacional que, ainda hoje, é presenciada nos atuais sistemas de avaliação das escolas.

De acordo com Haydt (1992) nessa trajetória histórica da avaliação marcada pela aplicação de testes, J. M. Rice foi quem desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas realizadas nas escolas. Seus estudos eram basicamente relacionados à construção, ao uso e à correção de testes objetivos e ao uso e à correção de testes subjetivos. Tais estudos tornaram possível o estabelecimento de exames estaduais e regionais.

Ainda segundo Haydt (1992), em países como a França e Portugal, tem-se o desenvolvimento de uma área de conhecimento chamada Docimologia. A palavra 'docimologia' vem do grego *Dokimé*, e quer dizer nota. Esse estudo teve início com Pierón e Laugier, que evidenciaram a instabilidade das avaliações concernentes às

diferenças inter e intra-individuais da precisão dos testes. A docimologia surgiu como reação à extrema confiança nos métodos tradicionais utilizados, com fins de seleção nos exames e nos concursos.

Para Depresbiteris (1989), vários estudos se destacaram nesse processo de sistematização dos testes e exames; dentre eles, estão os de Robert Thorndike que realizou testes voltados para a mensuração de mudanças de comportamento. No entanto, a partir dos anos de 1930 e 1940, nos Estados Unidos, segundo a autora (1999), intensificaram-se as pesquisas, que passaram a utilizar procedimentos mais sistemáticos para a medida do desempenho dos alunos, como testes, escalas de atitudes, inventários, registros e outros meios.

No desenrolar dos anos 30 e 40, muitos acontecimentos políticos e culturais seriam os responsáveis por essa mudança no contexto dos processos avaliativos. Entre esses fatos vale destacar o início de um acirramento da Guerra Fria que, desde a metade da década de 1940, desencadeou uma progressiva corrida entre os Estados Unidos da América do Norte (EUA) e o bloco comunista pelo desenvolvimento tecnológico e a crença de que a educação é um instrumento eficaz de mudança social e de progresso social.

De acordo Dias Sobrinho (2003) por volta de 1950, ainda nos Estados Unidos, surgem os trabalhos de Ralph W. Tyler e Eugene R. Smith, os quais provocaram grandes mudanças através de sua participação no projeto “Estudo de Oito Anos”. Através deste estudo, a prática de avaliar incluía não somente teste e provas, mas uma variedade de instrumentos, como escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coleta de evidências sobre o rendimento do aluno, numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares. Assim, o processo avaliativo consistia na determinação de objetivos educacionais a serem atingidos pelos programas curriculares e instrucionais, e a avaliação era o processo destinado a verificar o grau dessas mudanças.

Segundo Santos (2005),

[...] é também no desenvolvimento de uma teoria para o currículo que Ralph Tyler desenvolve os estudos sobre a avaliação da aprendizagem (termo criado por ele). Essa forma de avaliação por objetivos proposta por Tyler passa a ser compreendida como um procedimento capaz de verificar se os objetivos estão sendo atingidos nos programas curriculares (p. 178).

Esses estudos foram fortemente marcados pelo positivismo, por valorizar o quantitativo e o que pode ser mensurável, porém, no decorrer dos tempos, sofreram modificações e deram os primeiros passos em direção a uma avaliação mais subjetiva. Assim, tornou-se outro caminho que despontou na história da avaliação e, porque não dizer, no surgimento de outra epistemologia da avaliação.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), o Estado avaliador ou avaliativo surge, nos EUA, a partir dos anos 1960,⁵ por consequência da ampliação e complexificação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, mas também devido às sérias restrições econômicas, causadas pelas crises econômicas. Isso produz a necessidade de rigorosos acompanhamentos das políticas oficiais, de controle dos gastos e de medidas da eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais.

Nessa caminhada histórica, outro estudo que mereceu destaque foi o publicado por Cronbach, nos idos de 1963. Nesse estudo, o autor demarca quatro aspectos de extrema importância na prática da avaliação, dentre os quais é possível ver o respeito à tomada de decisão associada à avaliação, os diferentes papéis da avaliação educacional, o desempenho dos alunos como critério de avaliação, especialmente de cursos e o ensejo a algumas técnicas de medidas à disposição do avaliador educacional (MEZZAROBA, 1999, p.32).

Para Mezzaroba (1999) as ideias provocadoras de Cronbach tiveram grande impacto, nos anos 60, e influenciaram os trabalhos de Stake e Scriven, os quais deram um toque mais qualitativo às avaliações. A obra de Stake abordou diferentes problemas ligados ao processo de avaliar, como a ausência da responsabilidade de quem avalia, a qual envolve a parte interessada do programa educacional como a diretoria, a equipe técnica, corpo docente e o avaliador. Deu diferentes embasamentos às discussões epistemológicas e fez a distinção entre pesquisa e avaliação, definindo as características de cada uma. Nessa perspectiva, o estudo de Caso toma o *status* de pesquisa.

Ainda segundo Mezzaroba (1999, p. 33), os estudos de Michael Scriven legaram muitas ideias ao campo educacional. Para a autora, os estudos desse

⁵ Conforme Dias Sobrinho (2003, p. 57-8) nos anos 1960, a avaliação ganhou importância e dimensões maiores do ponto de vista social e político. Muitos milhões de dólares foram destinados a programas de avaliação, nos Estados Unidos. No governo de Kennedy, as prioridades da corrida espacial e da segurança nacional deram grande ênfase ao desenvolvimento dos estudos de matemática e de ciências, em virtude da eventual perda de competitividade para a então URSS, que tinha conseguido enviar um foguete à lua.

teórico desenvolveram uma série de formulações sobre avaliação; entretanto, seus maiores contributos dizem respeito a asseverar que esta, desempenha muitos papéis, mas que possui um único e determinante objetivo, que pode se apresentar pelo valor ou mérito do que está sendo avaliado. Além dessas concepções, diferenciou os papéis formativo e somativo da avaliação.

De acordo com Dias Sobrinho (2003) para Michael Scriven, o objetivo da avaliação estava vinculado a julgar o mérito de alguma coisa. Entretanto, foram seus estudos que lançaram luz sobre os aspectos qualitativos da avaliação, quando passou a ver nos projetos não somente os aspectos técnicos, mas também os seus efeitos sociais.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2003) anos mais tarde, segundo o discurso do fracasso escolar e a crise da década de 1970⁶, estimularam o surgimento das ideias de Benjamin Bloom e de seus colaboradores, nas quais a avaliação é vista de maneira racional e eficiente. Esses estudiosos propõem o estudo da aprendizagem com base em uma taxonomia que permitisse um sistema coerente de ensino e avaliação.

De acordo com Haydt (1992), “taxonomia é um termo derivado do grego (*táxis* = ordem; *nomos* = lei) e significa a organização de categorias em uma ordem hierárquica” (p.41). Desta feita, a avaliação passa a ser estudada através de hierarquia de objetivos, os quais serão classificados segundo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Ainda segundo Haydt (1992), na tentativa de atribuir um caráter científico à sua taxonomia, Bloom e colaboradores usaram uma técnica empregada nas ciências biológicas que servia para classificar plantas e animais. Nesse sentido, Haydt (1992) adverte:

[...] a taxonomia desenvolvida por Bloom e seus colegas categoriza e ordena os comportamentos que descrevem todos os possíveis resultados de aprendizagens que podem ser esperados, sendo que qualquer tipo de objetivo educacional é ajustável ao esquema, podendo ser classificado em algumas das categorias (p.42).

Assim, as categorias ajudavam os professores a definir os objetivos instrucionais, bem como lhes possibilitava analisar os instrumentos de medidas e

⁶ A crise da década, nesta perspectiva, é entendida como a crise que a Educação sofreu em consequência das críticas à educação, à psicologia e ao sentimento imobilista que pairava no meio educacional após as denúncias que chegavam da Europa, apontadas pelas teorias reprodutivistas. (SAVIANI, 1985).

comparar os comportamentos dos alunos aos resultados do processo de ensino. Isso se dava, porque, de acordo com Haydt (1992), "a taxonomia dos objetivos educacionais tem uma estrutura lógica, que se apóia em princípios psicológicos" (p.43). Dessa maneira, o princípio lógico demarca que os comportamentos estão intimamente interligados, ou seja, os componentes da área afetiva possuem, também, componentes cognitivos.

Para Bloom, Hasting e Madaus. (1983),

[...] a educação pode produzir mudanças significativas nos aprendizes. Isto não quer dizer que todos irão se modificar exatamente da mesma forma e no mesmo grau. Não significa também que todos os professores, programas e escolas serão igualmente eficientes na modificação de seus alunos, ou o farão da mesma forma e na mesma proporção (p.9).

Nesse sentido, de acordo com Bloom e seus colaboradores, a avaliação serviria para dizer o nível em que se encontravam os alunos e também os programas e o próprio professor. A partir dessa premissa, era possível traçar objetivos que levassem aos resultados desejados.

As ideias de Bloom e colaboradores foram adotadas por muitos educadores brasileiros, tanto que a classificação da avaliação em formativa, diagnóstica e classificatória, as quais marcavam os momentos e as funções da avaliação em seus estudos, podem ser vistas, atualmente, em estudos de diferentes teóricos.

Tal situação é corroborada por Souza (2005), ao afirmar que

[...] a proposta de Bloom acaba sendo adotada por muitos educadores, como os importantes autores brasileiros da área, entre eles Turra, Enricone, Sant' Anna, André (1975), Luckesi (1995) e muitos outros que, considerando a grande importância da definição das funções da avaliação, passaram a relacionar a cada uma das funções, uma modalidade e da seguinte forma: à função de diagnóstico corresponde a modalidade diagnóstica; a função formativa a modalidade formativa; a função certificatória, a modalidade somativa (p. 179).

As ideias de Bloom e colaboradores, ou melhor, a pedagogia por objetivos, marcou de maneira consistente as concepções de avaliação que temos hoje. Nesse sentido, não poderia falar de avaliação, no contexto brasileiro, sem fazer um apanhado das concepções e formulações de autores norte-americanos, que influenciaram, sobremaneira, o pensamento de teóricos brasileiros, seja por meio da literatura especializada, seja por meio dos estudos realizados.

1.2 O sentido da avaliação para autores brasileiros sob a perspectiva qualitativa

Segundo Sousa (2005), os princípios que subsidiaram a avaliação do rendimento escolar, no Brasil, surgiram desde a década de 1930, transplantados dos Estados Unidos (p.114). Tal fato deveu-se ao contexto sócio-político e econômico que se encontrava no país. Nesse período, o Brasil convivia com a decadência do modelo agro-exportador e com a ascensão do modelo de substituição de importações (MARTINS, 2004, p. 59).

Para Romanelli (1998), esse período, na educação, foi marcado pelos reflexos das lutas irrompidas entre pioneiros e católicos, a partir do movimento renovador da Escola Nova e da Reforma Francisco Campos. O ideário da Escola Nova chegou ao Brasil por autores brasileiros com base no pensamento de John Dewey e William Kilpatrick. Dewey acreditava que a educação deveria ser realizada por meio da ação e da experiência, sendo tal processo um *continnum*.

Nesse contexto, no interior das discussões em torno dessas novas tendências, foi criada em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que promoveu várias Conferências Brasileiras de Educação (CBE), favorecendo, assim, acirrados debates sobre a educação brasileira. As atividades da ABE e as novas ideias pedagógicas possibilitaram, em vários estados diversas reformas.⁷ Essas reformas procuraram trazer as contribuições do movimento da Escola Nova para o contexto da escola primária.

Conforme Romanelli (1998), o movimento renovador, traz em seu bojo diferentes ideias sobre educação. Nesse sentido, assim se posiciona a autora:

[...] antes da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), já se haviam empenhado na luta pela implantação das novas idéias do ensino vários autores de livros sobre educação. Era o resultado da influência das idéias então vigentes nos Estados Unidos e na Europa e consubstanciadas, às vezes vistas de maneira impropriamente reunidas, sob o nome de Movimento de Escolas Novas. Vários livros sobre 'Escola Nova' surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a educação sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico (p. 129).

Nasce, com isso, uma educação preocupada com os aspectos psicológicos e sociológicos do indivíduo, de cunho altamente seletivo. Na verdade, tratava-se de

⁷ Lourenço Filho (Ceará), Anísio Teixeira (Bahia), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas), Fernando de Azevedo (Distrito Federal) e Carneiro Leão (Pernambuco).

buscar uma maneira de fazer a educação avançar, haja vista que a economia passava por mudanças estruturais, pois saía de um modelo agrário-comercial exportador dependente para um modelo nacional desenvolvimentista, e o mercado precisava de mãos-de-obra qualificadas para ocupar os cargos nas indústrias nascentes. Com isso, o currículo escolar, as reformas educacionais e todos os seus respectivos decretos-leis desse período vão refletir essa nova tendência econômica e primar por uma educação de caráter propedêutico, enciclopédico, aliado a uma avaliação extremamente rígida.

Como lembra Romanelli (1991), sobre os programas educacionais com a Reforma Francisco Campos,

[...] para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (p.136).

Desta feita, a Reforma Francisco Campos e seus dispositivos legais deixaram marcas na educação brasileira: uma estrutura extremamente rígida, que centralizou as decisões nos métodos de ensino, no sistema de avaliação e nos programas educacionais, consubstanciadas por correspondentes serviços de supervisão e inspeção escolar, cuja rigidez buscava maior eficiência, na execução desses programas, nas escolas.

Contudo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e as lutas travadas, posteriormente, em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional vão demonstrar uma preocupação com uma educação pública democrática e com os problemas da retenção e da evasão escolar, os quais se constituíam em um dos obstáculos para o desenvolvimento da educação, em nosso país.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) as reformas do ensino se constituíram em importantes instrumentos de persuasão. Se não chegavam a compor um consenso, no âmbito da sociedade civil, não deixavam de convencer a audiência bem informada de que, com elas, estariam asseguradas, pelo menos, as condições básicas de uma mudança qualitativa na educação.

No entanto, de acordo com Franco (2005a) até o final dos anos de 1970, o pensamento positivista foi um dos pensamentos que fundamentaram e vicejaram no pensamento dos educadores, nos cursos de formação de professores de nosso país.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) as reformas dos anos 1960 e 1970 vincularam-se à política de desenvolvimento de nosso país de tal maneira que a educação visou, primordialmente, a formação do “capital humano”, buscando manter um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Muitas dessas ideias foram tão presentes, em nossa cultura de avaliação, que seu sentido foi visto até mesmo nas leis que regeram a educação, nesse período, como é o caso da LDB Nº 5.692/71, que substituiu o saber fazer docente pelo saber planejar, bem ao estilo tecnicista da época, quando instituiu a formação profissional, no ensino de 2º grau.

A Lei n. 5692/71, ao tratar da formação profissional, em seu art. 16, asseverava:

Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes as habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

Entretanto, essa postura positivista, que estabelecia e certificava a preparação para o mercado de trabalho, proposta na lei, serviu de válvula de escape para o surgimento de uma outra postura metodológica de cunho mais qualitativo. Assim, algumas correntes epistemológicas de caráter democrático e qualitativo vão caracterizar a avaliação da aprendizagem, na literatura educacional brasileira, nos idos da década de 70.

Autores brasileiros como Vianna (1995), Libâneo (1994), Freitas (1995), Luckesi (2006), Demo (1996), entre outros, estudaram o contexto pedagógico das práticas da avaliação. Por outro lado, os trabalhos desenvolvidos por Almeida (1992), Ludke e Mediano (2002), Souza (2005), e outros analisaram as concepções de avaliação na linguagem de alunos e professores. Seus estudos deram um caráter qualitativo, mas também sociológico aos estudos sobre avaliação.

Segundo Saul (2006, p. 40) a tentativa de desenvolver uma proposta mais qualitativa começou a ser evidenciada nas publicações acadêmicas brasileiras, a partir de 1978, quando Marli E. A. André publicou “A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional” e quando Rosemary Messick *et alii* fez a tradução do texto de Parlett & Hamilton “Avaliação como iluminação: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores”, em seu livro Currículo: análise e debate, em 1980.

Ainda segundo Saul (2006), dentre esses estudos que trouxeram em seu bojo, a abordagem qualitativa como alternativa para a avaliação educacional está a edição dos dois primeiros volumes da revista Educação e Avaliação, publicados, respectivamente em 1980 e 1981. Essa revista trouxe vários artigos de autores brasileiros que analisaram e discutiram a avaliação educacional sob a ótica dos aspectos políticos e do aspecto social.

Nessa perspectiva, Franco (2005a), enfatiza que o tipo de relação estabelecida entre o sujeito e o objeto a ser conhecido construiu e organizou as teorias que foram responsáveis por plasmar os paradigmas avaliativos. Para a autora, as matrizes epistemológicas que construíram e organizaram a teoria do conhecimento sobre avaliação foram o objetivismo, o subjetivismo e o vínculo indivíduo-sociedade.

Franco (2005a) diz que a abordagem objetivista se estruturou a partir da influência da Psicologia Experimental, quando ela começou a ganhar as condições de ciência. Nessa perspectiva, vai existir a separação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, uma vez que acreditavam na neutralidade científica. Dessa maneira, na educação, os fatos sociais são trabalhados como objetos desprovidos de subjetividades, historicidade e contradições. Suas pesquisas seguem os critérios da observação, verificação e experimentação. Daí a supervalorização, nas escolas, dos exames, das certificações, dos diplomas, dos testes e de todos os mecanismos que se preocupavam com a mensuração.

Conforme Santos (2005), esses exames faziam parte de uma modalidade tradicional que teve seu apogeu, no século XIX, com o desenvolvimento da produção capitalista e do acesso da burguesia ao poder, em substituição à aristocracia. Conseqüentemente, os privilégios das famílias ricas são substituídos pela competência alcançada por meio do estudo, da educação.

Segundo Franco (2005a) por outro lado, a abordagem subjetivista, pode ser explicada, inicialmente, em consequência da influência dos estudos feitos, por volta de 1900, a partir das primeiras manifestações da Psicologia Científica, principalmente pelos estudos genéticos. Esses estudos começaram, na Inglaterra e na França, no século XIX, mais precisamente em 1905, quando Binet e Simon criaram instrumentos para medir a inteligência das crianças das escolas francesas. Esses estudos foram tidos como contraposição aos antigos exames tradicionais, segundo Afonso (2000, p. 31), considerados ineficazes no processo educacional.

Ainda de acordo com Franco (2005a) a abordagem subjetivista na avaliação deixou muitas contribuições para o processo de aprendizagem, pois, permitiu não somente mensurar as competências, mas abriu espaço para se estudar a afetividade e as condições emocionais que interferem diretamente no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos. Também apontou novos caminhos para a coleta de dados com a inclusão das questões abertas nas entrevistas e questionários, os quais foram incluídos ulteriormente nos exercícios e provas dos professores nas escolas, como também nas pesquisas sociais de cunho qualitativo.

Conforme Mezzaroba (1999) entre as abordagens qualitativas, que emergiram nos anos de 1980 e 1990, destacam-se as visões sociológica, diagnóstica, emancipatória, mediadora, crítica e outras que incluem, além do rendimento do aluno, também o desempenho de outros agentes educativos, como é o caso dos professores, dos currículos, da rede física e demais aspectos concernentes à educação.

No plano político-econômico-social, a década de 1980 vai ser marcada por vários movimentos⁸, os quais questionaram, sobretudo, a política educacional brasileira. A educação estava passando por várias mudanças e, também, se encontrava imersa numa profunda crise. Diversas entidades lutavam em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse contexto, o regime militar apresentou os primeiros sinais de enfraquecimento, algumas organizações de professores e estudantes se reestruturaram e pessoas exiladas conseguiram anistia. Por outro lado, a década de 1990 traz em seu bojo as propostas do governo Collor

⁸ A década de 80 foi muito rica em discussões políticas. Cito, como exemplo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, congregando quase uma centena de entidades da sociedade civil, que atuou intensamente no processo Constituinte, de 1988, em defesa do ensino público e gratuito, nas discussões que traçaram os caminhos políticos da Nova Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996.

de Mello, e seus projetos de produtividade, competitividade e qualidade da produção nacional, os quais requeriam nova política educacional, especialmente na formação dos trabalhadores, com o objetivo de sua inserção na nova ordem mundial. É importante destacar, que as políticas públicas refletem muito dos projetos de quem está à frente das decisões de um determinado governo.

Esses ideais de mudanças influíram diretamente nas políticas sociais dos governos brasileiros. No governo de Itamar Franco (1992 /1995), já é possível assistir aos reflexos desses eventos, que marcaram esse novo paradigma educacional. O Plano Decenal de Educação para Todos⁹, em 1993, é um exemplo típico desse contexto político - social, pois suas diretrizes apresentaram-se eivadas dos ideais da Conferência de Jontiem (1990). Ulteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2000), várias reformas vão se processar, em todos os setores da sociedade civil, seguindo o viés do pensamento empresarial. Para começar, temos a Lei n^o 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB vai refletir, mormente, a política da nova ordem mundial. Inicialmente, ao se apresentar como projeto Octávio Elísio (PMDB/MG), em 1988, cujo relator foi o deputado Jorge Hage (PDT/BA), o projeto de Lei, nº 1.258/88 refletia aspiração da sociedade civil organizada. Teve o apoio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁰ e, porque não dizer, do povo brasileiro, pois sua elaboração contou com a participação da sociedade civil e de outros parlamentares. No entanto, tal projeto não foi prioridade no governo de Collor, que preferiu as propostas educacionais do empresariado industrial à participação popular (MARTINS, 2004, p.93)

No início de 1990, Jorge Hage apresentou o segundo substitutivo, mas logo foi debatido pelos aliados do governo, os quais criaram grandes empecilhos e impediram a votação na Câmara dos Deputados. Em 1992, Darcy Ribeiro

⁹ O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) em seu preâmbulo, diz tratar-se de um documento concebido como um instrumento-guia pela recuperação da Educação Básica do país e estabelecido com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo União, Estados, Distrito Federal, municípios, professores e dirigentes escolares, famílias e sociedade civil - e destaca para seus fins, a valorização e o reconhecimento público do magistério. Esse plano foi firmado pelos participantes da Semana Nacional de Educação para Todos, reunidos em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, e foi assinado por aproximadamente 130 participantes.

¹⁰ Conforme Martins (2004, p. 92) o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública redigiu uma carta de princípios, que foi divulgada em 9 de agosto de 1989; nela constavam inúmeras diretrizes, dentre as quais a ideia de que a escola pública deve formar o cidadão comprometido com as mudanças necessárias para construir uma sociedade democrática, que a escola unitária não separe o trabalho manual do intelectual. Também destacou a valorização do profissional da educação e o trabalho como princípio educativo.

apresentou outro projeto de LDB. Ulteriormente, o projeto de Jorge Hage foi retirado do Congresso, e o projeto de Darcy foi votado e transformou-se na nova LDB, a citada Lei nº 9.394/96, já no governo de FHC. Assim, o Projeto que saiu vencedor na Câmara não expressou, tampouco, a voz dos educadores, mas apresentou sintonia com as reformas que estavam se processando no mundo todo (MARTINS, 2004 p. 93)

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110) a demora do governo em aprovar o projeto substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, que desfigurou o dos educadores, na Câmara, não teve nada de inocente, pois, segundo os autores, tratava-se de uma estratégia para transformar esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo para, assim, impor sua política de ajuste no campo educacional.

Os mesmos autores nos ajudam a visualizar melhor o retrato desse governo, quando afirmam que o governo FHC construiu, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington, as reformas que alterariam profundamente a estrutura do Estado brasileiro 'para tornar o Brasil seguro para o capital', sendo o fulcro principal a doutrina neoliberal ou, mais precisamente, a neoconservadora (FRIGOTTO: CIAVATA, 2003, p.105).

A partir dessa lógica, a nova LDB, totalmente eivada por esses interesses, apresentou como finalidades da Educação Básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para tanto, organiza - se nos níveis de Ensino Fundamental e Médio (art. 24), iniciando-se com a Educação Infantil. No entanto, a importância dada ao Ensino Fundamental, nesse quadro de reformas, traz a lume grandes reflexões, principalmente, no que tange ao financiamento da educação¹¹ para esse nível de ensino.

Essa nova ordem mundial trazia em seu bojo o trabalho racional, a tecnologia e a eficiência. Assim, o novo trabalhador, além das técnicas mais racionais que pudessem garantir um trabalho com mais qualidade de produção, tinha também que dominar um conhecimento que lhe rendesse mais eficiência no trabalho.

¹¹ Ver a Emenda Constitucional nº 14 que entre outras medidas criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e sua regulamentação Lei nº 9.424/1996.

Desta feita, essas mudanças vão-se refletir, diretamente, na educação. Surge, assim, no plano educacional, uma preocupação maior com o social. A avaliação como abordagem sociológica foi analisada por Ludke e Mediano (2002), que realizaram pesquisas sobre o Ensino de 1º Grau, atualmente Ensino Fundamental. Nesse estudo, puderam mostrar que o ato educativo, assim como toda ação social, enseja valores e determinações sociais e culturais. A pesquisa que deu início a esses estudos foi intitulada “O processo de avaliação dentro da escola” e foi desenvolvida por professores e alunos de Pós - graduação do Departamento de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), nos anos de 1988 e 1989.

Ludke e Mediano (2002) afirmam que:

[...] apenas o conhecimento da função controladora exercida pela avaliação não seja suficiente para se tentar neutralizar seus efeitos. É preciso conhecer bem, com detalhes, como ela traduz – se no dia-a-dia da escola, através das relações entre professores, alunos, diretores, supervisores, pais. É preciso também ver como ela insinua-se no planejamento do currículo (através da hierarquização dos saberes), na distribuição do tempo escolar, na atribuição de conceitos aos alunos, no cumprimento (ou não) de exigências formais de órgãos exteriores à escola, na teia de valores passados pela escola aos pais, enfim por uma série imensa de aspectos que compõem a complexa vida de uma instituição escolar (p.141).

Nesse estudo sociológico, as autoras, puderam perceber que a avaliação não depende de apenas um fator, mas de vários elementos, que a constituem. E esses mesmos elementos estão impregnados tanto de fatores internos como externos. Daí dizer que seu poder vem de várias fontes, que se conjugam e formam um todo homogêneo. Então, mudar a maneira de avaliar, na escola, não significa mudar apenas a relação professor-aluno, aluno-aluno, escola-aluno, escola-professor, mas implica uma mudança de várias ordens.

Por esse motivo, ainda segundo as autoras, a avaliação não é um ato neutro; é, antes de tudo, uma atitude política, porque cumpre um papel social no processo de ensino. Um ato político, nem sempre condizente com os reais objetivos da educação democrática e igualitária. Assim, tornou-se um componente do ensino, de grande poder, porque é hegemônica e totalitária em sua prática. E graças a essa capacidade, não valoriza nem as diferenças culturais, nem as de gênero, nem, tampouco, respeita a individualidade do ser, enquanto sujeito humano. A avaliação,

com essas características, torna-se então, um meio controlador e conservador da ordem social vigente.

A avaliação diagnóstica foi analisada por Luckesi (2006), que iniciou seus estudos sobre avaliação, em 1968, quando participou de um curso de medidas educacionais. Desde então, deu início a uma discussão sobre avaliação que nega a maneira como esta vem sendo praticada, em muitas das escolas brasileiras. Para Luckesi (2006), a avaliação deve ser concebida como um “ato amoroso”, pois, este é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como elas são.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica visa acolher o aluno, e assim, inseri-lo no círculo de aprendizagem. A partir do que o aluno não sabe, mas que será capaz de aprender, o professor deve dar início ao processo de avaliação. Para tanto, o diagnóstico será o guia necessário, neste processo.

Luckesi (2006) adverte que, através da avaliação diagnóstica, a educação atinge dois objetivos, que são de suma importância no processo de ensino. Primeiro, com a avaliação diagnóstica, o educando tem todo um acompanhamento em seu desenvolvimento pessoal. E segundo, com esse tipo de avaliação, a escola responde à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

Dessa maneira, a avaliação da aprendizagem assim como auxilia o aluno em seu crescimento pessoal, é também, meio de a escola responder aos anseios da sociedade, através da função social que exerce. E por ser diagnóstica, abre espaço a todos os educandos, porque não vai trabalhar com o resultado final, mas com o processo. E, caminhar lado a lado com o aluno significa usar a avaliação como um meio de auxiliá-lo em seu processo de desenvolvimento e não apenas medir e dar um valor pelo seu rendimento.

Neste tipo de abordagem, a construção que a escola tem que operar, no educando, não equivale apenas a lhe dar, no final do ano, um certificado e a lhe dizer que está pronto para o mercado de trabalho, mas tem que ir mais além, mostrando aos alunos que os anos que passaram nos bancos escolares fizeram deles pessoas mais dignas como seres humanos.

Na abordagem emancipatória, a avaliação está comprometida com o projeto coletivo de educação, real e crítico, pois parte da premissa de que o homem com consciência crítica é capaz de se comprometer mais com a transformação social e, com isso, atingir a emancipação política, porque tem consciência de seu papel como sujeito do processo. Para Saul (2006), sua principal representante, a avaliação

emancipatória caracteriza-se como um processo que visa à descrição, análise e crítica de uma dada realidade com o escopo de transformá-la.

Dessa maneira, esse tipo de avaliação destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Nesse paradigma, o avaliador não é alguém descolado da realidade e do contexto que está sendo avaliado. Por isso, além de coordenar os trabalhos avaliativos, é também responsável pelo diálogo instalado entre todos os envolvidos.

A avaliação mediadora, abordagem discutida por Jussara Hoffmann, é concebida como um processo problematizador e questionador sobre a ação de ensinar. Segue um viés construtivista em sua estrutura e trabalha com base em um processo avaliativo mediador. Para essa autora, um professor que não usa a avaliação mediando todo o processo de ensino não será capaz de avaliar de maneira consciente seus alunos.

Hoffmann (2007) afirma que:

[...] a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (p.17).

Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um meio de verificação de aprendizagem, de medida para mensurar o conhecimento do aluno, para se tornar um diálogo constante entre professor e aluno que, por meio da reflexão conjunta, chegam à construção do conhecimento.

Atualmente, alguns teóricos brasileiros dedicam parte de seus estudos à temática da avaliação da aprendizagem. Dentre eles podemos citar as contribuições de Demo (2005), Souza (2005), Franco (2005a), Depresbiteris (1989) e outros. Percebemos, com isso, que começa a existir, no Brasil, o que se pode denominar de cultura da avaliação genuinamente brasileira, entretanto, diferentes mecanismos concorrem para que isso se efetive. Citamos como demarcador de mudança, nesta cultura, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 (LDB, Lei Nº 9.394/96).

De acordo com esta lei, a verificação do rendimento escolar assinala uma nova maneira de avaliar o aluno, em sala de aula, diferentemente da tão famosa prova do final do ano. Fato que pode ser observado, em seu Art. 24, quando

assegura que a avaliação é contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, quando reconhece a existência da possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e quando possibilita avanço nos cursos e séries mediante verificação do aprendizado. Hoffmann (2007, p. 18), adverte que “uma nova perspectiva de avaliação exige do educando uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política”.

Nesse sentido, não adianta pensar em mudança, no âmbito da avaliação, se não se considerar o processo de avaliação como parte integrante de uma teia de relações que envolvem tanto forças políticas externas quanto forças políticas internas. Como força externa, citamos as influências dos organismos internacionais e as políticas neoliberais e como forças internas, pode se considerar o currículo escolar, a relação professor-aluno, professor-comunidade, alunos e corpo técnico da escola e outras relações situadas nesse imbricado contexto, que envolve a avaliação da aprendizagem escolar.

As discussões aqui abordadas dizem respeito a enfatizar as mudanças que se processaram no pensamento educacional brasileiro, no que tange aos pressupostos epistemológicos da prática avaliativa. Ao lado desse caminhar, diferentes modalidades avaliativas surgiram e questionaram a avaliação tradicional, que herdamos de culturas muito antigas. No entanto, reconhecer a avaliação como um processo contínuo mostra o quanto ainda temos que caminhar para chegarmos realmente, à sua real finalidade nas escolas brasileiras.

Dessa maneira, cada momento histórico da avaliação mostrou sua relação com as questões sociais. Portanto, para compreender todo esse processo político, temos que estar atentos ao fato de que a avaliação não sofre apenas mudanças teóricas e/ou epistemológicas, mas sofre influências do contexto político, do econômico e do cultural que a engendram em seu processo histórico. Na próxima seção, falaremos da avaliação em seu aspecto legal.

1.3 A avaliação na legislação brasileira

A Constituição de 1988 estabelece, no art. 209, que o “o ensino é livre à iniciativa privada atendida duas condições básicas”:

- 1) o “cumprimento das normas gerais da Educação Nacional”;

2) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) editado por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, cujas origens está no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º), da LDB nº 9.394/96 diz, em suas diretrizes para o Ensino Médio, que “o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre com o Ensino Fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do Ensino Médio e correção de seus equívocos” (BRASIL, 2001, p.23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 24, prevê, para a Educação Básica, os seguintes critérios para a verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre o quantitativo e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (SAVIANI, 1997, p170).

A lei demarca, para a avaliação da aprendizagem, que esta deve ser, precisamente, contínua e cumulativa do desempenho do aluno. Logo, temos a ideia de que a avaliação é um processo *continuum*, no qual os dados qualitativos devem sobrepujar os dados quantitativos, como uma maneira de eliminar de vez a avaliação como resultado final. Isso demonstra que a Lei está interessada em mostrar que o importante não é só avaliar os conteúdos, mas que outros itens merecem ser avaliados como as competências, as habilidades e aptidões dos alunos. No entanto, a LDB não faz uma abordagem detalhada sobre esses aspectos qualitativos, mas, pelo que o nome indica, deduzimos que se trate de mudanças no ser, em suas aptidões e em seu caráter.

Esse cenário nos remete ao que diz a LDB nº 9.394/96 sobre a finalidade da Educação Básica nos diversos níveis de ensino: desenvolver no educando conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho. Assim, são claras as consequências de uma educação voltada a esses fins.

Ramos (2006) ajuda - nos a visualizar essa situação, quando diz que:

[...] as novas formas de produção pós-industrial valorizariam essas competências, introduzindo, no modo de produzir e de educar, um humanismo que possibilitaria integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana (p132).

Desse ponto de vista, percebe-se uma relação intrínseca entre avaliação, habilidades e fins da educação, pois, complementam uma única ação. Ao desenvolver as habilidades e competências nos alunos, a educação precisa ter alguns parâmetros pré-estabelecidos, que, precisam necessariamente de um controle maior, que é dado pela avaliação.

Nesse aspecto, convém observar o que diz o Parecer nº 15/98, que deu forma às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sobre avaliação:

[...] a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos que superem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1998, p. 21).

A lei sinaliza que a finalidade da educação em seu maior grau é verificar as habilidades dos alunos, não com o intuito de equidade, mas principalmente verificar desempenho. Para tanto a lei conta com alguns instrumentos necessários: os sistemas de avaliação. Vale lembrar, que a educação está organizada, estruturada para dar conta de preparar os recursos humanos para essa realidade que está posta. Assim, o parecer apresenta mecanismos eficazes a essa finalidade, o que pode ser constatado com o excerto a seguir:

[...] será indispensável, portanto, que existam mecanismo de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E, para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade (BRASIL, 1998, p.21).

É nesse ponto que reside a grande questão: avaliar para a igualdade ou para manutenção da desigualdade? Tudo gravita em torno de um objetivo, que, via de regra, responde a um interesse. Não queremos dizer, aqui, que o papel de avaliar, cujo sentido é atribuir valor a alguma coisa, não seja esse; ao contrário, queremos chamar atenção, para o fato de que a avaliação, como disse Dias Sobrinho na epígrafe deste capítulo, se aninhou no centro do poder e sua dimensão política se tornou mais forte ainda.

Quando o objetivo da Educação Básica se constitui em formar competências, buscamos conceituá-la a luz das ideias teóricas de Ramos (2006), para quem:

[...] as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais responsáveis pela integração dinâmica entre os próprios saberes dos indivíduos – construídos mediante as experiências - e os saberes já construídos pela humanidade, adquiridos por meio das transposições didáticas. Por ser dinâmica, essa interação, motivada pela ação dos indivíduos diante de situações desafiadoras, possibilitaria a construção de novas competências (p.163).

Certa de que as competências apresentam mudanças à medida que o indivíduo constrói novos saberes, a autora nos mostra que os fatores que dariam início a todo esse processo seriam os esquemas mentais. Nesse aspecto, as estruturas mentais e as interações que acontecem no processo de desenvolvimento do ser humano seriam os elementos responsáveis pela construção dessas competências.

Nos documentos oficiais, o sentido de competência parte do saber-fazer, diferentemente, do que comungamos como conceito de competência:

competências são 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. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999a, p.7).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que as competências discutidas na lei abrangem tanto situações próprias dos saberes do indivíduo, resultados das emoções, dos *habitus*, quanto das ações externas a esse indivíduo. O que nos chama atenção nesse processo é a influência teórica do desenvolvimento

cognitivista e do inatismo, influenciando grandemente as ideias sobre o desenvolvimento do aluno.

Com base nessa perspectiva, Ramos (2006) afirma que:

[...] na consolidação desse embasamento teórico, parece haver uma certa filiação ao inatismo de Chomsky sobre a existência, na ontogênese do conhecimento, de uma estrutura ou de uma capacidade inicial inata própria da espécie humana de construir o conhecimento; de construí-lo na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizá-lo frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo, por meio do desempenho, as possibilidades que as estruturas mentais (por Piaget) ou a gramática interna (por Chomsky) permitem em potencial (p.162).

Esta afirmativa nos leva a perceber o conceito de competência que perpassa os fundamentos que orientam os documentos oficiais da educação brasileira: o construtivismo de Piaget e as aproximações com as teorias da competência linguística de Chomsky, mais precisamente com a teoria inatista.

De acordo com o Parecer nº 15/98 do CNE, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se desenvolver nos jovens alunos do ensino médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a busca da verdade. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a capacidade de aprender, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia (BRASIL, 1998, p. 19)

É nesse sentido que a noção de educação previstos nos documentos do MEC se apresenta como domínio de habilidades e conhecimentos. Conhecimentos dos princípios científicos e tecnológicos, conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem e conhecimento de Filosofia, sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 10). No caso, do Ensino Médio, trata-se de conhecimentos que possam desenvolver competências de modo a preparar o indivíduo para o exercício de uma determinada profissão.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é possível saber de que competência se está falando. De acordo com esse documento legal, a competência de que trata a lei é a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar

múltiplas alternativas para a solução de um problema e da capacidade de buscar conhecimentos (BRASIL, 1999 b, p.12-3).

Para Linhares (2001), as mudanças que as instituições escolares processam para alcançar essas competências, tão em voga, revigoram as desigualdades sociais:

[...] as escolas de excelência – em que as competências são adquiridas com alto consumo de recursos, idéias e informações, na maioria das vezes sintonizadas com o jogo da competição e da lógica darwinista do mercado – se distanciam das populares – que ora subsistem em regime de total negligência, ora alternam este tipo de abandono com um outro esquema também opressor: o das imposições governamentais. (p.152).

Em síntese, a autora mostra que nem sempre as competências adquiridas para suprir as necessidades do mercado de trabalho representam uma educação popular, pois, no seu âmago, o jogo da competição é muito mais marcante. Quando a escola não sofre a pressão da concorrência por formação de competências segundo exigências da lógica do mercado, ela sofre com as pressões das imposições governamentais, como é o caso da educação pública.

Após examinar diferentes documentos legais que tratam da avaliação e suas finalidades na educação, percebemos que há uma grande convergência de ideias sobre sua função: controle. Sob esse aspecto, vale mostrar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio sobre essa questão:

[...] o desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição destas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional. (BRASIL, 1998b, p.18).

Os conceitos de competência, habilidades, conteúdos e avaliação constituem um todo organizado. Isso mostra que tudo, nas políticas públicas educacionais, foi planejado e programado para conectar a educação aos meandros da sociedade tecnológica, que exige, cada vez, mais sujeitos autônomos, criativos, que saibam operar com facilidade múltiplas funções no mundo em que vivem.

De acordo com Ramos (2006):

a competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reveste-se de benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social (p.291).

Nesse contexto, a questão da luta de classe é resolvida pelo aproveitamento adequado das competências. “A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social” (RAMOS, 2006, p.291).

No entanto, a defesa por uma educação democrática e igualitária que permite flexibilidade até mesmo no currículo encoraja qualquer educador a assumir para si as responsabilidades envolvidas nessas reformas, que se processaram no âmbito da educação. Tanto que os PCN do Ensino Médio destacam que:

[...] é importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem e na avaliação (BRASIL, 1998b, p.19).

Assim, longe de ser “mera exigência”, a flexibilidade, por sua vez, cai como uma espécie de luva nas exigências impostas. No entanto, as ambiguidades que perpassam essas estruturas nos mostram o quanto as reformas levam às ideias díspares. Sob esse aspecto, tem-se a sensação de que há sempre um mar de incertezas sobre os rumos que tais reformas podem provocar nas esferas sociais.

Desta forma, as reformas que se desenvolveram no campo educacional no seu aspecto legal, mostraram que, em seu interior residem contradições, paradoxos e ambivalências. Há uma busca acirrada para avaliar o desenvolvimento das competências, que se apresentam sob indicadores de desempenho. São elas que mostrarão se os conteúdos trabalhados estão preparando o educando para atingir maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico e criativo e capacidade de resolução de problemas, pois, são esses os atributos que os alunos deverão desenvolver e expressar, neste cenário que se configurou com a política neoliberal, no Brasil.

Assim, as mudanças que ocorreram na educação, em consequência das intervenções estatais, dos direcionamentos traçados nos eventos promovidos pelos organismos multilaterais¹² e principalmente, do norte que a educação passou a ter, a partir da promulgação da LDB de 1996, a começar pela avaliação como mecanismo necessário para verificar habilidades e competências do educando, ganhou centralidade na Educação Básica o papel da avaliação nos trabalhos das escolas.

Como pudemos verificar, os caminhos percorridos pela avaliação mostraram o quanto essa prática é importante nos momentos de reforma e de mudanças nas políticas educacionais de um determinado país. Dessa maneira, para fins de compreensão dos meandros político-ideológico que marcaram o sistema de avaliação nacional, na reforma do Estado nos anos 1990, que centraremos nossas reflexões na avaliação como uma política educacional. Tema discutido no próximo capítulo.

¹² Dentre esses eventos está a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990, em Jomtien (Tailândia). Às diretrizes traçadas pela Conferência, juntam-se, também, as exigências e as metas do Banco Mundial (BM), que, nos últimos anos, tem influenciado grandemente o cenário educacional e suas políticas educacionais de desenvolvimento social. Segundo De Tommasi, Warde e Haddad (2007) um dos fatores chaves, de acordo com o BM, para o sucesso de projetos no setor educacional é o estabelecimento de sistemas de programação, monitoramento e avaliação.

Capítulo 2

O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

A avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. Com grande intensidade e com significados particulares, está incorporada ao cotidiano de professores, estudantes e escolas de tal forma que é geralmente considerada um patrimônio das instituições educativas.

José Dias Sobrinho (2003)



Foto 5 – Registro fotográfico da realização do ENEM – <http://imagens.google.com.br>

O processo de institucionalização da avaliação como política pública deu-se, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, por meio dos exames de aferição do Estado. O movimento reformista que se processou, nesse período, centrou suas expectativas na avaliação, como mecanismo que garantisse qualidade e competências nos diferentes níveis da Educação Básica. Ao se alinhar às políticas do processo de globalização da economia, o Estado regulador, viu na Educação, a saída para alcançar a sintonia com o movimento de mudança que estava se processando no mundo todo.

A reforma do Estado contou com a tutoria de vários organismos internacionais e regionais e, também, com as diretrizes de vários documentos propalados por esses mesmos órgãos. Dentre esses documentos que balizaram as políticas educacionais de nosso país, está o documento econômico da CEPAL (1990) *Transformación productiva com equidad* - que alertava para a necessidade de implementação das mudanças educacionais. Recomendava, prioritariamente, que os Estados investissem em educação para adequá-los às habilidades e competências requeridas pelo sistema produtivo.

Dois anos depois, a CEPAL juntamente com a UNESCO publicou outro documento - *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*, no qual esboçava as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que favorecessem as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p53).

Outro documento de grande envergadura, nesse processo de reforma foi *Prioridades y estrategias para lá educación* publicado pelo Banco Mundial. Por ter sido co-patrocinador da *Conferência Internacional de Educação para Todos* em 1990, o BM direcionou seus investimentos para as questões educacionais, tanto que elaborou uma série de diretrizes para esse campo. Com esse documento, somente reafirmou sua principal premissa que é promover educação básica¹³, nos países com baixos índices de escolaridade, com o objetivo de aumentar sua eficiência e seu rendimento, e assim, promover a erradicação do analfabetismo. Segundo Martins (2004, p. 27) “o documento do Banco Mundial prioriza a Educação, porém dá a esta uma dimensão econômica, ou seja, vê a educação como um fator decisivo no crescimento econômico e na diminuição da pobreza”.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), nesse contexto de mudanças, o Brasil contou, além da vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos internacionais também contou com as ações do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe (PREAL), da Organização dos Estados Americanos (OEA), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Comunidade Europeia (CE), da Organização de

¹³ Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a Educação Básica é prioridade nos projetos do Banco Mundial porque “a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica) ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (p.63).

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Programa das Nações Unidas (PNUD) e outros. Esses ideais de mudanças influíram diretamente nas políticas sociais dos governos brasileiros.

Para fazer uma incursão no processo de consolidação da avaliação como política pública do Estado brasileiro, tomamos como base a análise de documentos oficiais, como o Plano Diretor da Reforma do Estado, os relatórios do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a literatura que trata especificamente de sua institucionalização na educação brasileira, o que pretendemos mostrar neste capítulo.

2.1 A avaliação como política do Estado Regulador

A efervescência capitalista que se propagou no mundo irradiou para todos os países latino-americanos uma onda de investimento nos setores político, econômico, social e cultural com a finalidade de dar novo formato aos seus sistemas, de modo que pudessem acompanhar as políticas neoliberais que se processavam na economia global. Juntamente com essa nova face do capitalismo está o amplo conjunto de reformas ditadas pelo Banco Mundial (BM) aos países endividados.

Nesse contexto, por meio de imposições o BM sugeriu uma série de reformas estruturais nos países devedores. Uma dessas ações é o conhecido 'Consenso de Washington'¹⁴, reunião na qual algumas decisões foram tomadas a fim de garantir que os países endividados pagassem suas dívidas. Para tanto, apresentou em seu âmbito cinco eixos principais, que serviriam para colocar esses países na rota do desenvolvimento sustentável: 1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras – não tarifárias; 3. liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; 4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; 5. privatização das empresas e dos serviços públicos.

¹⁴ Políticas que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional, batizadas no final dos anos 80 de Consenso de Washington (DE TOMMASI, WARDE E HADDAD, 2007, p.23).

Assim, o BM vem dando ênfase especial à educação; não somente com o escopo de reduzir a pobreza, mas, principalmente, como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos novos requisitos do novo padrão de acumulação. O próprio Consenso de Washington é uma mostra visível de que a preocupação não está com a redução da pobreza e com a diminuição da desigualdade social no mundo. O que se pode analisar, após esse evento, é que as instituições envolvidas não pensaram duas vezes em colocar os problemas da economia sob a responsabilidade daqueles países economicamente dependentes.

De acordo com Silva (2003):

[...] nas décadas de 1970 e de 1980, a partir da crise econômica e do desmonte da articulação que fundamentava o Estado – providência nos países centrais ou sua expressão nos países periféricos e semiperiféricos, a 'reforma do Estado' atingiu a dimensão de garantia da governabilidade. Cantada e decantada pelos ideólogos, quer à direita quer à esquerda, reforma do Estado surgiu como alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa de crescimento. Com os governos conservadores de Reagan, nos Estados Unidos, e de Thatcher, na Inglaterra, foi dada a largada para a nova hegemonia neoliberal, disseminando-se para o resto do mundo a política de revalorização do mercado, numa retrospectiva atualizada do liberalismo do século 19 (p.66).

Apesar de apresentar-se diferente, em cada país, a reforma do Estado ganhou dimensões de governabilidade, como afirmou a autora. E, no caso dos países periféricos, foi impulsionada pelas instituições financeiras multilaterais, como no caso do Consenso de Washington.

No Brasil, esse conjunto de medidas ganhou sentido no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003), que deu continuidade a essas reformas liberalizantes, com a ampliação do processo de privatização e a aprovação de uma série de mudanças constitucionais que serviram fortemente para aprofundar a consolidação dessas medidas ventiladas pelos organismos multilaterais.

Pelas informações de Silva (2003) é possível visualizar como se deu esse processo:

[...] amparado pela popularidade adquirida nas urnas, o novo presidente iniciou o seu governo organizando uma ampla reforma nas políticas e nos aparelhos do Estado pretendendo reduzir o 'custo Brasil', solucionar a crise da economia brasileira e garantir as chamadas condições de inserção do país na economia globalizada [...]. Com esse objetivo, enquanto empreendeu uma luta ideológica apresentando os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico, promoveu a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas (p.71).

No entanto, a partir da análise de diferentes teóricos, a reforma do Estado para os países periféricos constituem uma ilusão de desenvolvimento, pois as consequências que essa mudança têm trazido para esse tipo de economia têm acirrado, ainda mais, o quadro de desigualdades sociais e pobreza da população.

Diferentemente, a teoria que o governo de FHC tentou mostrar, quando apresentou a proposta do Ministério da Administração e Reforma do Estado para o país, foi a de um Estado gestor, mas defensor dos direitos, pois era possuidor de poderes de legislar e de punir, de tributar e de realizar transferências de recursos para assegurar a ordem interna e, assim, garantir a propriedade e os contratos, além de ser um grande defensor do país contra o inimigo externo. (SILVA, 2003, p.77).

A ideia de Estado regulador e emancipador da economia é bastante enfática no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1995, p. 44).

De acordo com esse documento, para deter a crise do Estado, recorre-se à ideia de alinhá-lo aos interesses da economia. Para tanto, há uma busca incessante pelo controle do governo. Esse tipo de modelo gerencial traz para si funções como legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar e definir políticas sociais. Pois, com essas funções, fica mais fácil justificar suas atitudes e ações. No geral, usam-se parâmetros para incentivos, financiamentos e desenvolvimento dos bens públicos.

Como Silva (2003), estou convencida de que:

[...] ao fornecer recursos somente àqueles que apresentem melhores resultados, a partir de parâmetros definidos pelo próprio Estado, incentiva e patrocina um sistema de valorização das instituições, bem como de possíveis falências. Dessa forma, o Estado por meio dos fundos públicos e do sistema de avaliação de desempenho, não apenas constrói um mercado das políticas sociais, mas também o controla (p. 93).

Ao se tornar gestor, o Estado passa a ser também avaliador, uma vez que, para manter o controle de seus bens e serviços, regula-os com base nos resultados

de suas produções. Nesse aspecto, há uma visão de *quase-mercado*¹⁵ que perpassa todos os setores sociais, com forte resistência política. Assim, ao se tornar um Estado Regulador passa também a ser um Estado Avaliador. Regulador porque à medida que passa para o mercado as atribuições de sua competência estabelece com isso normas e orientações para a execução das atividades. Contudo, é nesse contexto que a avaliação ganha centralidade

Uma retomada do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), nos mostra a centralidade da avaliação nesse tipo de regulação:

Para isto, modernizar a administração burocrática, que no núcleo estratégico ainda se justifica pela sua segurança e efetividade, através de uma política de profissionalização do serviço público, ou seja, de uma política de carreiras, de concursos públicos anuais de programas de educação continuada permanentes, de uma efetiva administração salarial, ao mesmo tempo que se introduz no sistema burocrático uma cultura gerencial baseada na *avaliação do desempenho*. (p. 46)

Primeiramente será implementada uma ação de *avaliação institucional*, com o objetivo de identificar a finalidade de cada órgão da administração pública no sentido de promover o (re) alinhamento com os objetivos maiores do Estado. Em seguida será elaborada uma *sistemática de avaliação*, a partir da construção de indicadores de desempenho, que permita mensurar os graus de consecução dos objetivos pretendidos (p. 55 Grifos meus).

Embora, a avaliação seja emblemática, no sentido de oferecer subsídios para que o Estado conduza suas políticas públicas, ainda é desastrosa a maneira como ela foi concebida e implementada nos serviços, especialmente nos educacionais. Apesar de o governo divulgar a necessidade de transparência em suas discussões, não é possível negar, que nesse contexto, configura-se um quadro fechado de opiniões. A esse propósito, é interessante lembrar as palavras de Dias Sobrinho (2003, p. 67) quando diz que “essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustado às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos”.

No entanto, a avaliação, velha conhecida de todos os governos, só será instituída na década de 1990, denominada por Dias Sobrinho (2003), apropriadamente, a “década da avaliação” (p.75). Para esse autor, a avaliação como

¹⁵ Para Afonso apud Silva (2003, p. 92) a nova configuração das políticas sociais sob a concepção do quase-mercado, em que se diluem as fronteiras entre o público e o privado, pode se constituir em alternativa plausível de sucesso para os propósitos da nova direita, visto que as alternativas de reduzir os direitos e privilegiar o mercado encontram fortes resistências, respectivamente, diante dos valores do Estado – providência, ainda hegemônico na sociedade, e da desconfiança na capacidade do mercado para prover os cidadãos de serviço de qualidade.

estratégia de governo se fortaleceu quando o governo brasileiro aderiu ao neoliberalismo, que, por sua vez, ganhou legalidade nos textos da LDB de 1996 e nos inúmeros documentos legais que decorreram de suas diretrizes.

De acordo com Locco (2005), a expansão do Ensino Fundamental público, intensificado nas décadas de 60 e 70, foi motivo para a busca de uma melhoria na educação, por meio de processos de avaliação. E, na década de 80, em virtude do processo de democratização do ensino, a questão da qualidade educacional ressurge, no cenário nacional, como uma das metas prioritárias.

Mas é sabido, também, que desde o fim do modelo do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) no início dos anos 80, houve uma crise em todos os setores da economia, da política, da sociedade de modo geral, fato, que impôs aos países novos direcionamentos em suas políticas sociais.

No Brasil, essas mudanças puderam ser sentidas, no âmbito educacional, quando aconteceu uma busca por padronização dos currículos, que se definiu a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais que tentaram estabelecer conteúdos únicos para os diversos estados brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação e a própria Constituição Federal, de 1988, já sinalizavam mudanças dessa ordem, para toda a estrutura educacional brasileira.

Para Dias Sobrinho (2003), as prioridades governamentais costumam exercer, em momentos determinados, forte ingerência sobre a educação e, então, a avaliação é chamada a comprovar os resultados das políticas oficiais no campo educacional. Desta feita, na década de 90, a avaliação desponta como uma prioridade governamental, para dar conta de uma série de mudanças a serem visualizadas na educação.

Para tanto, o mesmo autor nos oferece uma visão bastante ampla de como se dá esse processo, ao nos mostrar que essas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir, de modo objetivo, as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam.

Assim, no âmbito federal, três políticas de avaliação sistêmica foram implantadas para compor o que chamamos de Sistema de Avaliação Nacional: o

sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Segundo Locco (2005), em 1988, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, mobilizou suas ações para a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Esse Sistema foi implementado somente no ano de 1990, por falta de verbas. No entanto, após a primeira Aferição Nacional (1990), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) assume a coordenação da Administração do Sistema, que vai se apresentar com uma nova denominação: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, tem como objetivo monitorar a qualidade do ensino, para verificar a equidade e a eficiência dos sistemas de Educação Básica. Os resultados desse exame foram constituídos com base em parâmetros curriculares nacionais. Essas matrizes orientavam a elaboração dos instrumentos de medida a serem utilizados e, conseqüentemente, auxiliavam a interpretação dos resultados. Nesse sentido, havia um limite que perpassava todo o sistema de avaliação nacional, pois os conteúdos são os definidos nos parâmetros das diversas séries e/ou ciclos escolares.

Dias Sobrinho (2003) diz que:

[...] um exame avalia os conhecimentos que um aluno teria adquirido; refere-se a uma relação individual frente aos conhecimentos. Mas, além disso, a avaliação também pode criar conhecimentos e censurar significados; ela tem então, o poder de definir quais são os conhecimentos 'válidos' do sistema educativo (p.49).

Sob esse enfoque, concordamos com o autor quando afirma que a avaliação, como estratégia estatal, encerra uma função de poder, pois, nesse momento, somente são válidos os conhecimentos dos alunos que apresentarem determinadas competências em conteúdos que foram eleitos para esse fim. Nesse aspecto, há um distanciamento da avaliação com perspectiva de formação e integração dos alunos para uma melhoria de seu processo de conhecimento.

Para avaliar as universidades e seu ensino, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), que foi instituído em 1995. Ele faz parte das avaliações das Instituições de Ensino Superior (IES) e ficou conhecido, no meio acadêmico, como "Provão". O ENC era realizado, anualmente pelos alunos em condições acadêmicas de conclusão de curso e tinha como objetivo "alimentar os processos de decisão e

de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação, nas instituições de ensino superior” (DALBEN, 2006, p. 31). Ainda, nesse período foi criada a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), cuja proposta era avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior.

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 o SINAES é um sistema mais amplo, pois pretende avaliar todos os aspectos de uma instituição: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, e conta ainda, com instrumentos de informação: censo e cadastro. Seus resultados possibilitam traçar um panorama sobre a qualidade dos cursos superiores de nosso país.

Não há uma concordância quando o assunto é avaliação externa, pois muitas situações ficam de fora, nessa discussão. A começar pelo papel dos educadores que no geral, são os últimos a serem chamados para participar das discussões. Assim, torna-se um processo que não é profícuo para a comunidade educacional. Ademais, ao avaliar, o Ministério da Educação se preocupa unicamente com a informação para classificar e denominar o *ranking* em que universidade/escola se encontra; não há uma preocupação com a situação pedagógica, tampouco com a qualidade e funcionamento da educação.

Nesse contexto, a função da avaliação serve a uma concepção de avaliação fundada em princípios economicistas e utilitaristas da sociedade. Daí não produzir mudanças, haja vista que seu objetivo não é esse, mas está estritamente ligado ao controle político daquelas instituições. Nesse aspecto, a lógica se traduz por indicadores de produtividade. Assim, o professor é um simples executor de atividades que são externas aos seus objetivos.

Para Locco (2005) a avaliação está na centralidade das Políticas Públicas Educacionais, nacionais e internacionais ao lado da Gestão Escolar e do Currículo e se encontra nas agendas das políticas internacional de educação, referenciada a um contexto globalizado. Daí ser reverenciada nos discursos dos órgãos governamentais.

Nesse contexto, outro fator que coloca esses exames como centrais, conforme Gohn (2002) diz respeito as suas funções, uma vez que, nas políticas educacionais o significado da propalada 'educação com qualidade' se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso, os exames nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o SINAES para as universidades, e outros, ganham centralidade, pois, eles serão os indicadores de tal qualidade.

Dalben (2006) entende que o termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: *aval + ação*. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, a *ação* a ser implementada com base nesse referencial. É possível afirmar que, neste momento, estamos convivendo, excessivamente, com a primeira parte do termo; no entanto, as ações pedagógicas estão desconectadas. Nesse sentido, é possível ver que a avaliação empregada nas instituições não trabalha com o processo de ação educativa e de auto-avaliação, restringindo-se apenas, a avaliar sem ter um propósito estabelecido com relação ao desenvolvimento da instituição e de todos que a constituem.

No tocante às interferências das avaliações sobre os currículos, no geral, os métodos, a organização dos conhecimentos, a avaliação das aprendizagens, os perfis profissionais são influenciados. Apesar de algumas instituições afirmarem que não sofrem os efeitos dos exames nacionais e que não param suas aulas para se dedicar aos seus conteúdos, essas provas, de modo geral, alteraram o cotidiano e os perfis dos educadores, que buscam acompanhar esse processo.

A avaliação, nesse contexto, não está a serviço da busca de qualidade na educação, para melhorar a formação do educando e do próprio educador, mas serve, basicamente, às políticas governamentais. Essa ideia produtivista e controladora de avaliação é sentida, de maneira objetiva, nesses diversos modelos de avaliação propostos pelos governos nos últimos anos.¹⁶

Para avaliar o Ensino Médio foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, por ser tema central deste estudo, é objeto específico, da subseção, a seguir.

¹⁶ Mesmo tendo nascido no governo de Fernando Collor de Mello (1990/1992) e Itamar Franco (1992/1995) o sistema de avaliação externa vai ter sua consolidação no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003).

2.2 O ENEM como política do sistema nacional de avaliação

Entender o ENEM como política pública do Sistema Nacional de Avaliação requer fazer uma incursão em seu processo de institucionalização, sua estrutura e suas bases legais. O Exame Nacional de Ensino Médio foi instituído, em maio de 1998, e foi destinado aos alunos egressos do Ensino Médio. Esse modelo de avaliação se estrutura por meio dos conceitos de competências e habilidades e visa, uma integração entre a educação básica e o processo de cidadania. No dizer de Dalben (2006), o exame busca verificar a capacidade do participante de utilizar o conhecimento construído durante seu percurso de escolarização em situações-problema.

Por ser um exame que dá ênfase às estruturas mentais para a construção do conhecimento, seu projeto valoriza os vínculos entre saberes que os alunos adquirem ao longo de sua vida com os conhecimentos que aprendem nas escolas, resultado do estudo das disciplinas. Assim, tem sua vertente teórica pautada por uma “crítica à tradição do currículo enciclopédico, centrado em conhecimentos sem vínculos com a experiência de vida da comunidade escolar e na crença de que a aquisição do conhecimento dispensa o exercício da crítica e da criação, por parte de quem aprende” (INEP, 2007, p.6).

O ENEM diferentemente das outras políticas de avaliação nacional, tem seu exame fundado nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização. Assim, prioriza os conhecimentos práticos, tanto que tem como eixos cognitivos o desenvolvimento de competências em situação-problema, a qual leva o aluno a se sentir desafiado para chegar à resposta. Isso contribui para que o estudante suscite vários conhecimentos e saberes que construiu ao longo de sua vida de aprendiz.

No Parecer 15/98, do CNE/CEB, ao tratar sobre interdisciplinaridade diz que:

[...] deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (p.40).

Nessa direção, é notória a preocupação com uma proposta de interdisciplinaridade mais com sentido metodológico do que epistemológico. É tão presente essa condição que, no documento, esse recurso visa simplesmente relacionar as disciplinas, não atentando em nenhum momento para a importância do todo em relação às suas partes.

Ainda que tal fato pareça consensual, as linhas do ENEM são todas “amarradas” buscando mostrar uma preocupação com um conhecimento mais interdisciplinar. Ademais, seria impossível trabalhar com base na resolução de problemas se não houvesse a consideração dos diferentes caminhos necessários para se chegar a um resultado. Não fazer isso seria cair na contradição.

Para Torres (2007) as situações-problema como recurso de avaliação de competência e habilidades exigidas pelo ENEM assim se explicam:

tal como em um jogo de percurso, uma situação-problema se concretiza diante de nós como uma espécie de parada obrigatória, um obstáculo que interrompe nosso caminho e nos convida a superar um desafio para que possamos prosseguir jogando. Mais ainda, em um jogo de percurso descobrimos os obstáculos à medida que jogamos, ou seja, à medida que percorremos a trilha que ele nos propõe. Para superá-los, é preciso aprender resolvendo-os, pois nem sempre temos à mão todos os recursos necessários à solução. Dessa maneira, nossos esquemas mentais entram em ação, buscando dar conta de cada momento do jogo, acomodando-se ao novo e ao imprevisto. (p. 36-7).

Buscando superar o modelo tradicional, calcado na memorização de conteúdos, que não leva o aluno a pensar e tampouco a resolver situações-problema, o ENEM tem suas bases fincadas em metodologia que busca construir no aluno sua própria aprendizagem, bem ao molde de uma educação construtivista de base ativa.

Enquanto o SAEB tem como base as matrizes curriculares do Ensino Médio, o ENEM, por sua vez, trabalha a Matriz de Competência. Segundo Macedo (2006, p.18) são três as formas de compreensão da palavra competência indicadas na sua fundamentação: **competência como condição prévia do sujeito, competência como condição do objeto, competência relacional.**

- Competência como condição prévia do sujeito – são as competências herdadas ou adquiridas, que os alunos já exibiam anteriormente: incluem, também o que se convencionou chamar: talentos e dons. Há professores cuja competência para ensinar decorre dessa facilidade. É como se fosse uma condição prévia, herdada ou aprendida.

- Competência como condição do objeto – refere-se à competência da máquina ou do objeto. Na escola, essa competência está presente, quando julgamos um professor pelo livro que adota, pela escola em que leciona, pelo bairro onde mora.

- Competência relacional – esta competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante, aqui, é verificar “como esses fatores interagem”. A competência relacional expressa esse jogo de interações. É comum, na escola, um professor saber relatar bem um problema que está acontecendo em sala de aula, mas, na própria aula, não sabe resolver situações relacionadas com a indisciplina, espaço ou tempo.

Dessa maneira, segundo consta no documento ENEM - Relatório Pedagógico 2006,

“o ENEM é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias aos jovens e adultos, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica [...] Cada uma das cinco competências que estruturam o exame, embora correspondam a domínios específicos da estrutura mental, funcionam de forma orgânica e integrada” (p.32).

O Exame Nacional do Ensino Médio pontuou cinco competências para serem desenvolvidas, com base em 21 habilidades. Dentre as competências determinadas pelo exame estão:

- 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** e fenômenos naturais, de processos históricos 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 – problema;
- 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 (INEP, 2007, p.82 Grifos no original).

O ENEM também difere de outros exames porque se dá de maneira individual e possui caráter voluntário, com o objetivo de possibilitar aos alunos

concluintes do Ensino Médio uma referência de conhecimento. Contudo, esses conhecimentos estão vinculados às competências e habilidades que compõem a matriz que estrutura esse exame, que, por sua vez, está em consonância com as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a reforma do Ensino Médio, a base nacional comum. Leva ainda em consideração que “a educação básica deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagem e servindo-se de conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes” (INEP, 1999a, p.1).

No modelo de matriz, o ENEM entende que competência é a capacidade que o indivíduo desenvolve frente aos desafios que enfrenta para resolver um problema, para formular hipóteses e outros. “Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso de raciocínio hipotético–dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos” (INEP, 2007, p.27).

Conforme, ainda, a definição do Documento Básico - 2000 “competências são 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”. (INEP, 1999, p.7).

Nesse aspecto, para a avaliação do ENEM,

[...] a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas, básicas voltadas para a análise da realidade. E isto em uma situação-problema deve ser elaborado dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o saber fazer. (INEP, 2007, p.27).

Desde o início, o exame foi pensado como modalidade alternativa e/ou complementar aos exames de cursos profissionalizantes/pós-médios e ao ensino superior. Também, foi idealizado para servir como requisito de desenvolvimento necessário ao currículo dos alunos para a aquisição de empregos. Atualmente, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) têm aceitado os resultados do ENEM em seus processos seletivos. Tal fato se viu consolidado quando, em 2004, o exame

passou a utilizar o desempenho dos alunos no processo seletivo para a concessão de bolsas do ProUni¹⁷.

De acordo com dados históricos, o ENEM, na sua primeira edição, em 1998, contou com um número de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Por outro lado, na quarta edição, em 2001, alcançou a marca expressiva de 1,6 milhões de inscritos e de 1,2 milhões de participantes. Em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o ProUni, o ENEM alcançou a marca de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. A partir de então, sua popularidade tem aumentado, tanto que, em 2006, o ENEM estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes. Em 2009, com a reformulação sofrida pelo Exame, o número de participantes previsto pelo INEP está em mais de 4,5 milhões de participantes. Situação que pode ser comprovado na tabela abaixo.

TABELA 2. Evolução do número de inscritos no ENEM por ano de Realização no Brasil e no Pará

Ano	Inscritos/Brasil	Inscritos/Pará
1998	157.221	303
1999	346.953	6.762
2000	390.180	6.333
2001	1.624.131	43.640
2002	1.829.170	36.569
2003	1.882.393	45.155
2004	1.552.316	36.641
2005	3.004.491	72.381
2006	3.742.827	104.261
2007	3.584.569	101.145
2008	4.018.070	108.943

Fonte: MEC/Inep/Enem – RELATÓRIO PEDAGÓGICO 2008

De acordo com os dados da tabela é crescente o números de inscritos no Pará. A cada ano, totaliza-se uma soma considerável de alunos que buscam o ENEM como opção de entrada em um curso de nível superior. Sem contar o número de faltosos, o ano de 2001 foi o mais expressivo dos números de inscritos no

¹⁷ O ProUni (Programa Universidade para Todos) concede bolsa de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda, nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O ProUni foi criado pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004.

Exame, em relação aos anos anteriores. Esse ano demarca a consolidação do ENEM como avaliação que serviria não somente para verificar o desempenho dos jovens, ao longo dos anos da educação básica, mas também uma maneira do jovem conseguir garantir uma vaga na Universidade.

De acordo com Zanchet (2005):

como seus resultados podem ser aproveitados nos processos seletivos das universidades, ele tornou-se um argumento muito eficiente para fomentar nos alunos o interesse em realizar as provas [...] além disso, os livros didáticos estão divulgando as questões das provas e referenciando a importância do trabalho pedagógico na direção da contextualização dos conteúdos apontados pelo exame (p.196).

Em síntese, o ENEM, como um exame do perfil final dos alunos do Ensino médio, iniciou seus processos de aferição com um pequeno número de participantes, mas à medida que foi introduzindo inovações, foi alcançando um número expressivo de participantes.

Conforme vimos na tabela anterior, o ENEM em 2001 teve o número de participantes acrescido por conta da isenção de inscrição para alunos oriundos das escolas públicas.

Em 2005 o aumento se deu porque seu resultado seria utilizado no programa Universidade para Todos (ProUni).

Em 2006-2008 o aumento foi em consequência do número de Instituições de Ensino Superior que aderiram ao Exame e em 2009 o número expressivo foi devido seu resultado ser usado como Processo Seletivo de Instituições de Ensino Superior.

Apesar do crescente número de inscritos no ENEM, ainda é bastante crítica a situação dos resultados nacionais alcançados pelos alunos, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que segundo dados do INEP chegam a atingir, na parte objetiva da prova, notas inferiores a 5,0, o que pode ser comprovado através da tabela a seguir sobre o desempenho médio na parte objetiva da prova do ENEM/2008 por situação em relação ao Ensino Médio.

TABELA 3 – Desempenho médio na parte Objetiva da Prova do ENEM por situação em relação ao Ensino Médio, segundo a Região/Unidade da Federação – 2008

SITUAÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO						
Região/UF	Geral	Concluintes	Egressos	Concluirá após 2008	Sem Informação	
Brasil	41,69	40,54	42,49	45,43	36,83	
Norte	36,07	34,85	37,14	37,07	33,20	
Rondônia	37,44	36,26	38,14	39,93	35,16	
Acre	35,15	34,32	36,27	36,27	31,54	
Amazonas	34,56	33,48	35,55	32,76	30,96	
Roraima	35,47	35,56	35,46	37,26	33,98	
Pará	36,90	35,57	38,11	35,27	33,86	
Amapá	35,23	34,14	36,38	30,98	33,66	
Tocantins	34,92	33,65	36,51	37,98	32,57	
Nordeste	37,29	36,16	38,18	37,00	34,29	
Maranhão	35,62	34,08	37,01	33,34	33,40	
Piauí	35,78	35,01	36,65	32,13	34,17	
Ceará	38,13	36,28	40,27	40,00	36,15	
R. G. do Norte	37,47	37,14	37,97	34,16	33,52	
Paraíba	37,13	35,66	38,89	34,13	32,94	
Pernambuco	40,05	38,71	41,28	39,43	34,22	
Alagoas	34,76	33,94	36,08	31,83	31,23	
Sergipe	36,81	36,05	37,44	32,39	36,24	
Bahia	36,70	35,69	37,19	37,44	34,31	
Sudeste	44,43	42,96	45,22	50,65	38,84	
Minas Gerais	43,84	42,69	44,77	43,40	41,72	
Espírito Santo	43,76	42,59	44,06	49,63	39,75	
Rio de Janeiro	44,05	43,29	44,46	51,27	37,46	
São Paulo	44,86	43,01	45,69	52,65	37,26	
Sul	44,25	42,88	45,64	44,20	40,39	
Paraná	43,50	42,33	44,60	45,47	39,11	
Santa Catarina	44,19	43,13	47,24	43,57	41,83	
R. G. do Sul	45,06	43,42	46,33	41,15	40,95	
Centro-Oeste	40,32	39,58	41,12	40,25	37,37	
M. G. do Sul	39,36	38,00	40,31	42,14	35,41	
Mato Grosso	38,15	37,05	38,98	40,96	36,47	
Goiás	40,44	39,30	41,91	37,78	37,59	
Distrito Federal	43,61	45,39	42,67	41,91	40,26	

Fonte: MEC/Inep/Enem 2008 /Relatório 2008.

O Pará apresenta como nota para a parte objetiva 36,90, inferior a outros Estados da Federação, especialmente das regiões Sul e Sudeste. E, Oriximiná, conseqüentemente, apresenta as mesmas características de baixa de nota que sofrem a Região Norte e o estado do Pará.

A prova objetiva, como instrumento de coleta do ENEM, é uma prova com questões dissertativas e objetivas, abrange várias áreas do conhecimento,

organizadas conforme as atividades pedagógicas da escolaridade básica. A prova está composta de duas partes: uma objetiva, com 63 questões, e uma redação, valendo 100 pontos cada uma delas. A parte objetiva da prova é caracterizada por avaliar cinco competências, correspondentes a vinte e uma (21) habilidades. Atualmente, essa estrutura tende a desaparecer com a nova reformulação do ENEM.

Na redação ou produção de texto, o participante “é considerado como escritor, autor de um texto” (INEP, 2006, p.44). A redação é avaliada por meio das cinco competências que estruturam a parte objetiva da prova, mas que são avaliadas dentro de um contexto escrito. Vale destacar as competências necessárias à construção da redação:

- I- Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V- Elaborar proposta de solução de problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

É perceptível que todas as questões do ENEM são perpassadas por um conhecimento contextualizado e que envolve uma situação-problema, que deverão ser resolvidas com base em diferentes habilidades pelo participante. Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades que, por meio de um dinâmico processo de desenvolvimento cognitivo, (re) formulam novos conhecimentos.

Ainda no tocante à redação, sua nota é a média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências avaliadas, que deverão se situar na faixa de desempenho correspondente. Essas faixas de desempenho obedecem aos seguintes intervalos: Insuficiente a Regular (0,40), Regular e Bom (40,70) e Bom a Excelente (70,100).

Em relação ao desempenho médio, na redação, os participantes da Região Norte, como apontado pela parte objetiva do Exame apresentam notas inferiores às notas dos participantes das regiões Sul e Sudeste, o que pode ser observado na tabela que demonstra o Desempenho Médio dos Participantes do ENEM, concluintes do Ensino Médio.

TABELA 4 – Desempenho médio na Redação dos Participantes do ENEM concluintes do Ensino Médio, por dependência administrativa da escola, segundo a Região/Unidade da Federação – 2008

SITUAÇÃO EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO				
Região/UF				
	Total	Pública	Privada	Sem Informação
Brasil	58,60	57,26	65,35	57,96
Norte	57,02	56,26	65,22	55,88
Rondônia	55,95	55,36	63,64	54,19
Acre	56,96	56,36	65,51	52,45
Amazonas	58,07	57,77	65,10	56,13
Roraima	56,72	56,37	62,42	54,78
Pará	57,51	56,37	65,73	56,56
Amapá	56,71	56,00	64,56	57,55
Tocantins	55,09	54,50	65,67	55,86
Nordeste	56,96	55,52	65,14	57,16
Maranhão	56,48	55,33	64,87	56,00
Piauí	56,77	54,94	66,18	56,92
Ceará	57,84	56,54	65,03	58,47
R. G. do Norte	56,40	54,48	64,81	57,15
Paraíba	56,31	55,41	62,75	56,70
Pernambuco	56,19	54,61	62,30	56,78
Alagoas	55,00	53,35	63,83	56,43
Sergipe	56,78	54,87	66,62	58,30
Bahia	57,63	56,23	68,11	57,35
Sudeste	59,35	57,83	65,69	58,59
Minas Gerais	59,48	58,21	67,01	58,33
Espírito Santo	59,88	57,81	66,70	59,23
Rio de Janeiro	59,68	57,41	66,18	60,74
São Paulo	59,16	57,77	64,96	57,89
Sul	59,78	59,14	64,22	58,32
Paraná	57,74	57,03	62,24	56,32
Santa Catarina	59,89	58,74	65,76	62,16
R. G. do Sul	62,24	61,84	66,17	60,09
Centro-Oeste	57,91	56,42	65,35	56,95
M. G. do Sul	58,28	57,46	64,04	57,07
Mato Grosso	55,72	54,54	62,67	55,33
Goiás	57,94	56,11	66,10	58,17
Distrito Federal	60,62	59,14	67,31	56,40

Fonte: MEC/Inep/Enem RELATÓRIO PEDAGÓGICO 2008

Nessa perspectiva, observa-se que os demonstrativos de aproveitamento das aferições do ENEM são patentes quanto às grandes diferenças que existem entre os estados brasileiros, não só no que concerne às escolas públicas e particulares, mas demonstra que existem diferenças em todos os âmbitos: culturais, políticos e econômicos. Conseqüentemente têm-se diferenças extremas entre as regiões brasileiras. Nesse contexto, observa-se, ainda, que, mesmo entre os estados da região Norte há diferenças díspares em seus níveis de aproveitamento.

Essas questões revelam outra preocupação: essas novas mudanças provocadas pelo ENEM, segundo as quais o aluno, dependendo de sua nota, poderá concorrer a qualquer Instituição de Ensino Superior do país, podem gerar alterações no processo seletivo. Esse fato pode provocar o inchaço das Instituições de Ensino Superior por alunos oriundos dessas regiões (Sul e Sudeste), e os alunos do Norte e do Nordeste, pelas notas que apresentam, podem não garantir suas vagas e ficar de fora, nesse processo, ou podem apenas garantir os cursos de segunda opção.

Mesmo o governo insistindo em um currículo unificado para todos os estados brasileiros, ainda está longe a possibilidade de se vislumbrar igualdades em um país de diversidades de todas as ordens. Acreditamos que o Estado precisaria investir mais em políticas públicas que garantissem educação de qualidade para todas as regiões de nosso país; que investissem não só nos alunos, mas, principalmente na formação dos professores e na valorização da profissão com salários mais dignos.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de Instituições que utilizam os resultados do ENEM em seus processos seletivos é cada vez mais expressivo, “graças aos esforços do Ministério da Educação que vem trabalhando para sensibilizar e convencer as instituições de Ensino Superior para isso”.¹⁸ (INEP, 2007). No entanto, esse número tende a crescer com a nova formulação sofrida pelo ENEM, que passa à categoria de vestibular do tipo Scholastic Assessment Test (SAT), dos Estados Unidos.

Apesar de privilegiar a meritocracia, como o Exame Nacional de Cursos, ou seja, premia os melhores e favorece o marketing nacional, o ENEM é uma das políticas de avaliação mais bem aceita. É provável que sua aceitação seja resultado dos mecanismos que foram sendo utilizados, ao longo desses anos, como a isenção

¹⁸ Segundo dados do INEP são cerca de 600 IES, em todo o Brasil, que utilizam os resultados em seus processos seletivos.

da taxa para alunos das escolas públicas e com poder aquisitivo baixo, e a premiação e a distribuição de bolsas integrais e parciais, nas instituições particulares, por meio do ProUni.

No entanto, vale ressaltar que por si só o ENEM não conseguiu atingir seu objetivo principal: o de fornecer aos participantes elementos para a sua auto-avaliação, em termos de competências e habilidades desenvolvidas na escola. Em razão de o ENEM ser um exame, daí ser pontual, não há uma relação maior entre os participantes e os responsáveis pela avaliação. Esse fato compromete, de certa forma, a auto-análise dos alunos que só encontram diálogos quando levam suas questões para serem discutidas em sala de aula, junto aos colegas e professores.

Uma das contribuições de Afonso (2005) para este estudo, registra que:

[...] o delineamento das reformas educacionais é frequentemente mais congruente com uma concepção idealizada e *racional-burocrática* das escolas do que com o conhecimento da realidade concreta e das formas como as práticas educativas se estruturam, muitas das causas para explicar o insucesso das reformas apontam para a não coincidência entre o que é regulamentado e o que é praticado, o que faz com que as reformas falhem por não terem em conta a existência de importantes disjunções entre as intenções (dos decisores) e as ações que se realizam nos contextos concretos como a escola (p.61).

O que se pode observar é que como o Estado é avaliador passa a ter o controle dos dados, de uma maneira impositiva; não há uma participação civil no que é decidido para o campo da avaliação. As coisas acontecem com uma grande velocidade: o que era uma simples avaliação de desempenho pode, a partir do poder que emana das políticas de avaliação, transformar-se num exame nacional unificado, sem direito a comentários e /ou outras discordâncias. Desse modo, essa concepção racional-burocrática, como afirmou o autor citado, que está presente em todas as decisões da educação põem por terra muitas conquistas históricas.

O interessante é que durante todos esses anos em que o sistema de avaliação nacional vem sendo implementado, no Brasil, contou com o apoio incondicional da legislação nacional. Essas leis têm sido suportes para a legitimação de tais políticas que, na maioria, são implantadas de forma autoritária, através de decretos e de medidas provisórias. Conforme Locco (2005) a legislação nacional tem sido um suporte para as políticas públicas de avaliação. A afirmação de que a política pública de avaliação está na centralidade das discussões nacionais e internacionais, materializa-se na legislação e compõe o cenário da educação, tendo

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 a sua expressão principal.

2.3 O ENEM como política afirmativa dos currículos nacionais

O Congresso Nacional, ao promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, tinha o objetivo de alinhar a educação às mudanças que estavam se processando na sociedade. Assim, o Ensino Médio, como etapa final, deveria voltar-se para o aprimoramento do educando em sua formação ética, sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, em sua preparação para a cidadania, para o trabalho e para continuar aprendendo (INEP, 2006, p.31).

Assim, a LDB nº 9.394/96 estabelecia as linhas mestras para serem seguidas pela educação, nesse nível de ensino. No entanto, como justificativa, lançou-se o discurso de que, para acompanhar a evolução social e o mercado de trabalho, o aluno tinha que desenvolver algumas habilidades e competências básicas como: dominar a educação tecnológica básica, compreender as formas contemporâneas de linguagem, dos princípios tecnológicos da produção moderna e dos conhecimentos filosóficos, além de ter compreensão das ciências, das letras e das artes, por meio da qual desenvolveria o senso estético e crítico.

Para atingir esse objetivo toda a educação passou por mudanças estruturais. O Ensino Médio passou pela reforma do Ensino Médio, responsável por dar uma preparação básica para o trabalho, de modo que o educando fosse capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de aperfeiçoamento a partir da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos.

No dizer de Domingues (2000), é possível ver que a presença da tecnologia, no Ensino Médio, necessitava de uma preparação prévia dos educadores:

[...] não basta, porém, levar tais mídias para a escola sem uma concomitante preparação dos recursos humanos, particularmente dos professores. Há de se preparar professores com tais competências em curso de capacitação permanente, mas, especialmente, nos cursos de formação inicial de professores. É preciso criar uma dinâmica de aprimoramento permanente dos professores, não apenas em relação às mídias, mas, sobretudo em relação às áreas específicas do conhecimento, como também no que se refere à avaliação da aprendizagem, possibilitando-lhes momentos para troca de experiências, de maneira que sejam difundidas, pelos próprios professores, as mais bem sucedidas. **Não se pode dar o que não se tem.** (p.74 - Grifos meus).

Concordamos com o autor, quando fala da necessidade de uma preparação para trabalhar com as mídias na escola. Esse foi o objetivo real da reforma do Ensino Médio: trabalhar uma educação tecnológica, preparar os alunos para o mundo informatizado que se constitui com a sociedade tecnológica. Mas como fazer isso, se os professores nem sempre dominam essas tecnologias? Os mais atingidos com a reforma foram os professores que não se encontravam preparados para acompanhar essas mudanças. Não queremos com isso dizer que somos contrários às mudanças que acontecem na educação, mas somos contra a maneira como as reformas são impostas, no geral de forma verticalizada.

Nas palavras de Delors e de sua equipe (2006), é possível entender bem esses propósitos da educação:

[...] o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (p.89).

Essas argumentações alertam para a busca de um novo modelo de educação, de novas propostas de avaliação e de currículo. Assim, ao ter mudanças, de um lado, temos, também exigências, de outro. Para consolidar tal estrutura, precisou-se de um currículo de base comum, o qual foi prontamente formulado através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com Locco (2005),

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica tem caráter mandatório, obrigatórios e definem os conteúdos, mas não o fazem de forma tão detalhada como aparecem nos PCN. Estes por sua vez, são indicativos, referenciando principalmente a avaliação, a qual foi bastante detalhada, nestas propostas, e que aparece em forma de critérios. (p.55).

O mais interessante nessas questões concernentes ao currículo é que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto os PCN do Ensino Médio e as Políticas

de Avaliação Nacional trazem, em seu bojo, a noção de competência como modeladora da formação almejada para esse nível de ensino.

A ideia de competência tem sido estabelecida como uma construção pessoal subjetiva, que acreditamos não estarem a serviço de uma sociedade democrática. Daí dizer que “é preciso [...] reconstruir seu significado não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade” (RAMOS, 2006, p.170).

Outra questão que vale a pena destacar é a data de implantação dessas políticas educacionais: tanto DCNEM¹⁹ quanto os PCN foram aprovadas em 1998. Quando colocados em xeque essas estruturas, é possível trazer à discussão seus reais propósitos, como afirmar, por exemplo, que uma política educacional subsidia a outra. Nesse caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais serviriam para unificar o currículo nacional e a avaliação nacional asseguraria sua implementação.

Embora, não se tenha claramente os propósitos dessas políticas educacionais, pois os estudiosos de avaliação apenas detêm em olhar para os objetivos da avaliação, faz-se mister querer entender a intencionalidade do banco de dados que o INEP constitui, a partir dos questionários sócio-econômicos dos participantes, e outros fatores envolvidos. Assim, julga-se necessário estar atento a tudo o que envolve o ENEM: sua nova formulação e outros aspectos que caracterizam essa política de avaliação de nosso país.

Ao colocar em discussão a relação entre o ENEM e o currículo, é pertinente, ainda, buscar entender a articulação que vem conseguindo com o ensino superior. Nesse aspecto, questiona-se: o ENEM tem o papel de democratizar o ensino superior ou seria mais uma maneira de mostrar que as escolas não se encontram preparadas e nem possuem qualidade para aprovar seus alunos? São questões que nos colocam diante de muitas interrogações. Então, com o propósito de compreender um pouco mais os impactos sociais dessas políticas de avaliação é que o estudo procurou focar o ENEM e suas repercussões no trabalho daqueles que mais diretamente são responsáveis pela implementação dessas políticas: os professores. Tema tratado no próximo capítulo.

¹⁹ A Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Capítulo 3

AS REPERCUSSÕES DO ENEM NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Não tenhas medo de fazer perguntas:
Não te deixe levar por convencido
vê com teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,
a bem dizer não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada item,
pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!

Bertolt Brecht

Neste capítulo, o escopo é apresentar os resultados das análises efetivadas tanto dos dados obtidos na pesquisa empírica quanto dos documentos eleitos como fontes de informação: projeto político pedagógico da escola, Regimento Escolar das Escolas Públicas de Educação Básica do Estado do Pará e instrumentos avaliativos dos professores.

O capítulo foi dividido em três itens. No primeiro, descrevemos as concepções de educação e de avaliação que perpassam o trabalho pedagógico dos professores; no segundo, destacamos a visão dos professores sobre o ENEM e no terceiro, apresentamos as mudanças que se processaram no trabalho pedagógico dos professores em consequência das repercussões do ENEM.

Para sua construção, tomamos como base as informações orais dos sujeitos interlocutores do estudo. Aos dados coletados na entrevista realizada com (04) quatro sujeitos atribuímos-lhes a análise categorial, que de acordo com Minayo (2007) implica descobrir o que está subjacente aos conteúdos manifestos.

Nesse contexto, os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo das mensagens, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda.

Assim, após extrair as unidades de registros e de contexto, usadas para demarcar as unidades de sentidos, foram construídas tabelas que revelaram os conteúdos latentes e manifestos dos enunciados; posteriormente, procedemos à análise do conteúdo. Para efetivação do trabalho de categorização, utilizadas nas análises das entrevistas com os professores, valorizamos a frequência de palavras e frases, contidas nos enunciados das respostas. Após esse momento, foram elaboradas as categorias e subcategorias e, em seguida, foram realizadas as inferências, as descrições e as interpretações dos dados.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico da Escola 2006-2010, no que tange à avaliação da aprendizagem, percebemos que a escola trabalha com base em uma avaliação quantitativa, que privilegia a prova escrita e os trabalhos expositivos, o que pode ser observado no fragmento do Plano da Escola:

“a avaliação abordará os aspectos qualitativos: participação nas atividades de sala de aula e extra-classe, assiduidade, responsabilidade, cooperação e os quantitativos: provas, testes individuais e em grupos, seminários e trabalhos individuais e em grupo”.

Apesar do uso de diferentes instrumentos, a frequência da prova escrita e dos trabalhos expositivos ainda é uma constante entre os professores. Situação que pode ser vista nos excertos das entrevistas:

Eu trabalho muito com trabalhos expositivos, com a utilização de materiais didáticos como maquetes, com desenho das estruturas da célula e com os trabalhos expositivos (professora A - IC).

A prova escrita é mais importante, porque a gente não pode constatar se a gente não tem uma coisa concreta. Até porque ela é um documento que vai ficar guardado. Ela que vai nos respaldar o que realmente estamos fazendo. Infelizmente é assim. As outras atividades, embora sejam importantes, como os seminários, as atividades de classe, mas a prova escrita ela é fundamental, até porque quando você vai se submeter a um concurso um dos instrumentos é a prova escrita (professora B - IC).

Hoje, eu sou obrigado a usar a passar a prova, aquela prova de perguntas e respostas; mas eu, particularmente, não acho que uma prova, ela avalie o aluno; eu acho que a prova escrita é mero instrumento para você ter apenas uma nota. Obviamente que ele vai passar por diversas situações, ao longo da vida dele, onde ele vai ser questionado através de métodos de aferimento, mas é importante que, com aluno se trabalhe com conceitos. Mas eu gosto mesmo é de avaliar os alunos, principalmente, com os trabalhos de exposição, aqueles trabalhos no qual você dá uma temática e pede para que o aluno pesquise e crie uma idéia (C - FC).

Esses depoimentos expressam a forma como a avaliação é trabalhada na escola. Ainda não há uma cultura de avaliação que sirva para conduzir efetivamente os processos de aprendizagem do aluno, conforme defendemos neste estudo. Sua finalidade, pela expressão dos professores ainda é de verificar conhecimentos para atribuir uma nota. Daí seus instrumentos serem pontuais e garantirem uniformidade de resultados.

De acordo com Esteban (2008):

a avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo ao examinar é vigiar e punir [...] Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e de punição, facilmente traduzíveis em prova, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação e reprovação (p.19).

Nessas condições, é possível inferir que, os professores operam com base em uma avaliação somativa, e a prova escrita é o instrumento mais qualificado para avaliar. Quando o professor C-FC, diz que “hoje é obrigado” a fazer uma prova escrita, mostra, com isso, a obrigatoriedade para com a avaliação quantitativa, mais precisamente com o exame.

Por outro lado, quando a professora B-IC, justifica a necessidade da prova escrita, nos moldes dos concursos, demonstra como a avaliação pontual, usada nos exames externos, está se estabelecendo e se cristalizando na prática pedagógica dos professores, no Ensino Médio.

Sobre o assunto Vasconcelos (2005) faz a seguinte análise:

[...] as dificuldades ou resistências à mudança advêm do fato de a prática da avaliação dar-se em determinadas condições objetivas e estar vinculada, ainda que de maneira não consciente, a valores, representações, crenças, superstições, imaginários, mitos, conceitos, história de vida, desejos, tecnicidades, concepção de humanidade, de sociedade, concepções estas incorporadas em rituais sociais de origem remota, de tal forma que se apresentam hoje como *naturais* (p.14 Grifo no original).

Assim, além de envolver valores, a prática da avaliação ainda é determinada por algumas condições específicas. No caso, dos sujeitos pesquisados a prática da avaliação defendida como escolha sua, não significa, necessariamente, ter autonomia em seu trabalho pedagógico, pois, quando questionado sobre a obrigatoriedade da prova escrita um dos professores esclareceu que, apesar, de ter

a liberdade de organizar a avaliação, os padrões seguidos ainda são os estabelecidos pela escola, advindo de exigências externas. Isso só vem corroborar com a idéia de que avaliação é, hoje, o centro de todo o processo de ensino; tanto a interna quanto a externa estão primando pelo poder de seus resultados.

Não queremos dizer com isso que a avaliação seja dispensável dos processos educativos; pelo contrário ela é muito necessária, mas a forma como vem sendo imposta, como processo de regulação, é que merece severas críticas. No entanto, para desvelar essa realidade, é preciso estar atento, pois o senso comum nos leva a ver as coisas como naturais, e, na educação, nada pode ser olhado no vácuo, tudo tem um sentido para existir.

Nesse aspecto, Apple (2006) afirma que:

[...] as definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula (p.89).

No momento em que a escola prioriza a avaliação como o centro de seu saber, quando tem nesta o alicerce de toda construção do ser humano, de suas qualidades e de suas aptidões, merece ser tratada com mais cuidado, pois pode estar servindo para manter o *status quo* de um tipo de educação e também de sociedade, pois de acordo com Sacristán (2008):

o predomínio do paradigma quantitativo como modelo de cientificidade, que concede valor de objetividade à expressão numérica das qualidades e estados de aprendizagem, quando os professores o utilizam de forma espontânea, enfatiza a redução da informação para emitir juízos de avaliação. São sistemas cômodos para o professor. A avaliação com base em códigos numéricos numa escala simplificada que pretende refletir estados de aprendizagem final nos alunos, é um modelo simples para o professor, de realizar a avaliação, quanto à comodidade de manejo, à economia de processos psicológicos que ocorrem quando esse professor tem que realizar a operação psicológica de emitir opiniões formalizadas sobre seus alunos (p.319).

Ainda, que seja uma obrigatoriedade da escola, a prova escrita, tem que fazer sentido no processo de ensino e de aprendizagem, precisa servir de procedimento de diagnóstico para o professor saber como atuar com seus alunos, para atingir um melhor desenvolvimento de sua classe e também da escola. No

entanto, não é o que acontece. No geral, servem apenas para dar um resultado final que leva a aprovação ou à reprovação.

Sobre a questão, Afonso (2005) faz as seguintes observações:

através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas (p.25).

Assim, é possível dizer que o trabalho pedagógico dos professores criado para avaliação do aluno, tem deixado de valorizar vários aspectos que envolvem o aluno em seu processo de desenvolvimento, por avaliar apenas seus conhecimentos em determinados conteúdos. Nesse aspecto, há a predominância do que se poderia chamar de racionalização do trabalho pedagógico, que não foi construído pelo professor, mas é consequência da imposição advinda do próprio sistema de ensino.

Nesse sentido, tomamos como concepção de avaliação, neste estudo, as referências teóricas da abordagem de Sacristán (2008) por mostrar que:

a função fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou dar consciência aos professores sobre como andam as coisas em sua classe, os processos de aprendizagem de cada um dos seus alunos que se desencadeiam no ensino, etc. Se uma proposta de avaliação ou um modo de entender como esta há de se fazer não pode ser abordada pelos professores dentro do andamento normal de seu trabalho, é uma proposta inútil, ainda que, de um ponto de vista teórico, seja correta e conveniente (p.331).

Comungamos com as ideias do autor por entender que a avaliação é uma ação pedagógica necessária para intervir no processo de construção pessoal do aluno. Não é meramente um instrumento de controle, para saber se o aluno compreendeu o conteúdo, mas um procedimento que servirá para mostrar informações relevantes sobre as mais diversas situações do aluno: seu interesse, suas aptidões, suas atitudes e seus conhecimentos.

Ao analisarmos o PPP detectamos, ainda, que a instituição enfrenta problemas de evasão escolar e de baixo nível de aprovação. Segundo os dados do documento, existe evasão em todas as séries do Ensino Médio. No noturno, o problema é maior que nos turnos diurnos e chega a ser mais crítico nos primeiros anos. Assim, nenhuma série do noturno consegue atingir 80 % de aprovação.

Diagnosticou-se, também, conforme esse documento, que 84% dos professores cultuam a auto-estima em seu trabalho, ou seja, são otimistas em relação às mudanças que se processam na educação e 16% são indiferentes a essas mudanças. No tocante à cooperação, 92% estimulam e 8% não estimulam esse valor entre os alunos. Todavia, quando questionados sobre suas relações com os pais e a comunidade, diagnosticou-se que apenas 38%, procuram, em parte, os pais e 62% não o fazem; porém, quando procurados pelos pais, 92% dos docentes os atendem. Podemos inferir que a escola ainda se encontra distante da comunidade e seu trabalho se dá de maneira isolada, pois, não há uma cultura de trabalho conjunto entre escola e comunidade, especialmente, quando o assunto é avaliação da aprendizagem.

No entanto, a cada início de bimestre, os professores são chamados à atenção sobre suas principais dificuldades. Nas *Orientações para os professores - Ano Letivo 2007* que tinha como meta “A qualidade das aulas dadas na escola Nicolino através da melhoria da comunicação”, as orientações foram as seguintes:

- 1- O planejamento das Disciplinas deverá ser feito coletivamente (por Área/Disciplina) e entregue individualmente;
- 2- Cada professor deverá ter uma cópia deste plano que será solicitado bimestralmente pela supervisora da escola;
- 3- O Plano de Curso 2007 deverá ser entregue até o dia 16/02/07 sem prorrogação;
- 4- A Meta Pedagógica para o ano 2007 é: aumentar a qualidade das aulas dadas na escola Nicolino através da melhoria de nossas escolas;
- 5- O livro didático deverá ser utilizado este ano. Lembre-se que este é um direito do aluno;
- 6- Os professores que trabalham exclusivamente com apostilas xerocadas identifiquem o livro do qual foi retirado o texto;
- 7- Vamos motivar nossos alunos para a produção, interpretação e análise de textos;
- 8- Este ano teremos alguns alunos portadores de necessidades especiais: audição, fala. Então, é provável que teremos dificuldades em trabalhar com eles;
- 9- Alunos com problemas de aprendizagem ou com problemas para realizar uma determinada atividade não pode ser considerado um obstáculo para aplicação de uma metodologia;
- 10- Nossos alunos apresentam dificuldades que tiveram início em sua alfabetização e que ao longo da vida escolar não foi desenvolvida. Nossa tarefa não é corrigir o erro do colega anterior, nosso compromisso deve ser o de desenvolver as habilidades que os nossos alunos não possuem;
- 11- No final de cada bimestre, caso tenha terminado o conteúdo procure fazer revisão ou outras atividades dirigidas ou que contenham a contextualização dos conteúdos;
- 12- A sala de aula é o nosso ambiente de trabalho, o jeito de como a deixamos, pode motivar ou não o aluno. Por isso, vamos nos preocupar com que os alunos dizem sobre a nossa sala de aula. Então, o que de imediato precisamos é levar em conta o tipo de comunicação que estamos tendo com eles.

13 Motivar os alunos a fazer os exames externos, como PRISE, PSS, ENEM entre outros. (Orientações Pedagógicas para os professores - início do ano letivo 2007).

Essas (13) treze orientações dirigidas ao professor explicam muitas das suas atitudes em sala de aula. Nas observações que realizamos, pudemos perceber que os professores usam livros didáticos para trabalhar a disciplina que ministram. Os livros apresentam questões do ENEM. O próprio raciocínio do livro nas atividades propostas apresenta, como no Exame, sequências de objetivos que são vistas como um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas durante o percurso da aula, conforme pode ser observado nos fragmentos extraídos do livro didático de geografia.

Sugestão de atividade

Com base em seus conhecimentos e nas principais ideias abordadas pelo texto anterior, responda as questões:

O texto enfoca, sobretudo, a chamada produção enxuta, que compreende o processo Just-in-time, tema que abordaremos neste capítulo. Como é fundamentada a produção textual?

O que é?

- Just-in-time
- Tigres asiáticos
- Manufacturing belt
- Rust belt
- Fábrica global

Desafiando seus conhecimentos

1. Observe a tabela abaixo:

Exportação (%)	1974	1986	2000
Agricultura	2,4	6,2	7,8
Energia	6,3	8,4	2,8
Manufatura	7,5	1,4	7,3

Com base nos dados mostrados pela tabela e no que você sabe sobre a indústria chinesa, explique as características do atual estágio de industrialização desse país.

Interpretando a notícia

***Brasil tem déficit de investimentos para exportar, diz Ricupero
Campinas (SP), 5 de agosto de 2003***

Uma questão paradoxal apresentada pelo ex-ministro da fazenda e atual presidente da Unctad, Rubens Ricupero...

Apesar do livro-didático não ser objetivo deste estudo, esse fato nos chamou muito atenção, pois, observamos o quanto os conteúdos do ENEM, perpassam toda e qualquer atividade da escola e deixam o professor com muito pouca alternativa em não trabalhar questões do ENEM em sala de aula.

Segundo Sacristán (2008) a atuação de certos mediadores na avaliação são bons instrumentos para analisar o efeito de certas forças sociais e culturais dentro das tendências educacionais. E essas tendências na educação são em grande parte reprodutoras das técnicas de controle dos indivíduos dentro da instituição. Assim, os valores dominantes difundidos pela cultura, os livros-texto são elementos determinantes nas teorias implícitas dos professores.

Assim, para além do que até aqui foi exposto, no que concerne aos instrumentos utilizados no processo de avaliação, demarcado no trabalho pedagógico dos professores e no PPP importa analisar outra situação que, constitui objetivo deste estudo. Trata-se das concepções de educação e de avaliação que permeiam o discurso dos sujeitos, que veremos a seguir.

3.1 Concepções de educação e de avaliação dos Professores de Ensino Médio

No atual contexto em que vivemos, é muito pertinente querer compreender o que os professores concebem como educação e como avaliação, haja vista que se trata de um tempo em que a autonomia dos professores passa por diferentes controles, seja por regulações advindas do currículo, seja por outras advindas das próprias leis que regem a educação e ainda, outras tantas procedentes da sociedade e das políticas educacionais.

Assim, antes de adentrar o campo dessas regulações, achamos conveniente analisar as concepções de educação e de avaliação que permeiam os discursos dos professores do Ensino Médio, pois é certo que a teia em que nos vimos envolvidos [hoje] leva de roldão toda a reflexão ética e valorativa, fazendo valer os interesses da produtividade, fortemente marcados pelo interesse de mercado. De cidadãos, passamos a ser vistos como consumidores, e, “para isso estamos sendo conformados, até mesmo na nossa professoralidade” (CUNHA,

2005, p. 24). E, essa é uma situação que tem contribuído para o conformismo e para a não reflexão da própria prática.

Para abordarmos o campo das repercussões do Exame sobre as práticas pedagógicas dos professores, primeiramente, investigamos acerca das concepções de educação e de avaliação que permeiam o discurso dos professores. Devido à frequência com que aparece na interlocução dos sujeitos, de que a educação prepara o educando para exercer uma atividade profissional e forma para a cidadania, que a próxima seção tem como título “educação como preparação para o mercado de trabalho e para a formação da cidadania”

3.1.1 – Educação como preparação para o mercado de trabalho e para a formação da cidadania

Aprender e conhecer são ações inerentes à natureza humana. A aprendizagem acontece a partir de diferentes vivências, seja na escola seja fora dela. Sobre isso, Brandão (1981), reflete que:

[...] ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e para ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com Educação. Com uma ou com várias Educação, Educações (p.11).

A educação, de acordo com o autor, acontece em diferentes lugares; seja na escola, na rua ou na igreja, estamos desenvolvendo conhecimentos. Então, educação é um processo amplo e contínuo. Do ponto de vista social, pode ser considerado como um processo que envolve um conjunto de estruturas e instituições como a escola, a igreja, o Estado, a família. Mas, também, pode dar-se de maneira individual e restringir-se ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor de cada ser humano.

Desta forma, podemos asseverar que a educação acontece de forma sistemática e assistemática dependendo do canal, através do qual está se desenvolvendo no ser humano: tal será sua condição de educação. Daí dizer que o homem é um ser que sofre as influências de seu tempo, portanto, é um ser historicamente situado. Assim, ao operar sobre o meio, também sofre suas influências. No entanto, precisamos estar atentos a intencionalidade dessa educação.

Para Mészáros (2008), a educação está ligada aos processos da sociedade, pois:

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança (p.25).

De acordo com o autor, não é surpreendente que as utopias de mudanças sociais se proponham apenas remediar as reformas educacionais, porque, uma vez ligados ao capital, não existe possibilidade de mudança potencial nas estruturas da sociedade e, conseqüentemente, na própria educação, sem que ocorra uma mudança no próprio sistema capitalista.

Nesse sentido, é também Mészáros (2008) quem faz uma alerta sobre a sociedade capitalista:

limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (p.27, Grifos do autor).

Propor mudanças dentro de um sistema por si só excludente, no qual o valor é dado não ao ser humano, mas ao capital faz-se necessário tratar dialeticamente as questões, haja vista, que é o capital quem dita as regras de como a educação deve ser desenvolvida e de que maneira vai interferir na formação do ser humano. No entanto, o autor mostra que somente rompendo com a lógica do capital teremos verdadeiramente uma alternativa educacional diferente, capaz de ser a mola mestra para a transformação do atual modelo econômico.

Ao tomar por base esses conceitos de educação, foi possível analisar as respostas dos professores e entender seus conceitos de educação e suas respectivas funções. Para os sujeitos, a educação tem como função preparar o aluno para a formação da cidadania:

A educação é responsável pela formação do **cidadão**. A educação é responsável por tornar o aluno formador de pensamentos, mesmo que esses pensamentos sejam críticos. (Professor A – IC. Grifo meu).

Eu entendo Educação como dois tipos de educação: educação formal e educação informal. Tanto uma quanto a outra servem para a nossa vida, para a nossa formação, enquanto **cidadão**, enquanto pessoa. (Professor B – IC. Grifo meu).

A Educação é a base do **cidadão**, pois, para a pessoa se dizer cidadã, ela tem que ter uma formação. (Professor C – FC. Grifo meu).

A Educação é a base de tudo. E a escola, ela só vai complementar. Ela vai aperfeiçoar. Ela vai estar junto. Mas para que isso aconteça, ela precisa da família. (Professora D – FC).

As respostas dadas pelos professores sobre concepção de educação e para que serve demonstram que a educação tem como objetivo preparar os alunos para o mercado de trabalho e também para a formação da cidadania. Nesse contexto, podemos inferir que apesar do professor valorizar a educação como meio que oportuniza a descoberta e prepara o educando para o pensamento crítico, sua preocupação principal é com a formação para o trabalho, visto por meio de uma formação para a cidadania. Essa concepção de educação, a partir das análises dos resultados, foi a mais evidenciada pelos sujeitos.

Os professores ao expressarem que a Educação é a base para a formação de cidadania, para a construção da formação profissional e também pessoal do estudante admitiram que essa formação, não é uma prerrogativa apenas da escola, mas é também da família. E, que a escola é apenas uma parte dessa educação. Porém, acreditamos que é preciso estar atento à centralidade da educação como uma área priorizada nesse contexto de capital globalizado.

Freire (1982) ao estabelecer a relação educação-sociedade diz que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, por esse motivo educação é diálogo na medida em que não é transferência de saber, mas é um encontro de sujeitos interlocutores. Nesse sentido a educação é plena e integra homem e sociedade.

Nas observações, que realizamos na escola, notamos que os professores têm grande preocupação quando o assunto é formar para a cidadania. Eles vêm essa formação por meio de uma continuação dos estudos. Ao construir sua formação, por meio da educação, o educando, para eles, alcança a plenitude de sua

cidadania. Presenciamos em diferentes momentos, em nossas observações, os professores elucidarem essas questões.

Nesse aspecto, entendemos que não é possível construir uma cidadania consciente sem a interferência da educação. No entanto, vale dizer que a educação para formar o cidadão, precisa ser “uma educação [...] que supere a contradição entre o homem e a sociedade que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 234).

Ao colocar a educação como central na formação do cidadão, conceituamos a partir das contribuições de Mészáros (2008) que diz “que os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital” (p.58). Sem o alcance dessa premissa básica, não teremos uma educação em seu sentido pleno.

O mesmo autor diz ainda que “a única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria educação, cumprindo com isso seu papel de órgão social” (p.102).

Assim, ao analisar o que dizem os sujeitos sobre formação do cidadão, reportamos-nos ao artigo 35 da Lei nº 9.394/96, que determina a seguinte finalidade para o Ensino Médio:

o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

De acordo com esse ponto de vista legal há uma íntima relação entre trabalho e formação de cidadania. Ao entender cidadão como alguém que goza de plenos direitos, entre eles a educação, a saúde e, outros direitos básicos; verificamos na prática que há um grande descompasso entre ser cidadão de fato e cidadão de direito na própria lei.

Para a Lei, a cidadania está a serviço do mercado de trabalho. Tanto que é explícito no artigo supracitado, que a educação deve servir a *adaptação a novas*

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, que, subentende-se, são atitudes necessárias ao mercado e ao sistema capitalista. Essa relação também foi possível ver nos depoimentos dos professores quando expressaram sobre a função da educação.

Ao falar da educação na vida dos alunos, o fato que mais esteve em evidência entre os professores foi a mobilidade social pela educação. Os professores demonstraram que o aluno precisa da educação para crescer enquanto pessoa, mas, principalmente, para entrar no mercado de trabalho. Fato presente no excerto dos depoimentos:

Vejo que hoje, se não houvesse a educação para os alunos, se eles não iniciassem os estudos, não chegariam até o Ensino Médio e depois o Ensino Superior, ao Mestrado e ao Doutorado. E, também, só fica no mercado de trabalho quem é bom o suficiente. Que hoje não vale somente a experiência que as pessoas têm: a experiência de trabalho, mas sim pelo currículo que ele apresenta (Professora A – IC).

Os alunos, eles precisam ter formação e, dentro dessa formação, eles precisam ter conhecimentos. Eles precisam cultivar valores. Eles precisam estar inteirados com o mundo. Eles precisam ter, assim, um cabedal de conhecimentos, de tudo, em termos gerais. (Professor D – FC).

Com bases nesses depoimentos percebemos que os professores estão mais preocupados em dar uma formação integral para o aluno para que este garanta um espaço na sociedade. Nesse sentido, a sociedade é vista como excludente e a educação a saída para a mobilidade social. Não há uma preocupação com uma educação responsável pela formação do cidadão consciente, com capacidade de criar mecanismos de defesa para a construção de outra sociedade, mais humana e coletiva.

De acordo com a análise de Santomé (2001):

[...] o darwinismo economicista imperante favorecerá somente as titulações acadêmicas e os conteúdos culturais que possam ser mais facilmente requeridas pelo mercado. Utiliza-se o sistema educativo como uma instituição bancária na qual se investe em estudos e títulos que facilitarão encontrar um posto de trabalho e obter benefícios econômicos e sociais (p. 27).

Cria-se, com isso, uma cultura regulatória de mercado de trabalho. Dependendo do tipo de homem que a sociedade almeja, é esse tipo que será construído pela educação. Constroem-se assim, consensos passivos de aceitação

de um determinado conceito de homem e de sociedade, e isso gera uma verdadeira sedimentação do que nós podemos chamar de cultura neoliberal de educação.

A esse respeito Frigotto (2001) ressalta:

o campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro de ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade (p. 64).

Isso nos permite dizer que, as concepções dos professores sobre educação estão voltadas para preparar o cidadão para o mercado de trabalho. De acordo com essa lógica, a economia ganha terreno, pois, uma vez inserida nos fins e objetivos educacionais, torna-se mais fácil formar cidadãos e cidadãs para atender às exigências mercantilistas e produtivistas da sociedade capitalista. Meios é que não faltam para isso, e um deles é o próprio sistema de avaliação, que mais propicia a regulação e o controle dos conhecimentos trabalhados, do que garante a formação dos docentes e dos discentes da escola.

Após realizarmos as considerações sobre as concepções de educação que permeiam as práticas dos professores do Ensino Médio, prosseguiremos nossas análises para falar de suas concepções de avaliação.

3.1.2 Avaliação como verificação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem sempre se revelou como um grande desafio para os professores em diferentes épocas. De acordo com Luckesi (2006):

[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática escolar passou a ser direcionada para uma 'pedagogia do exame. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolver provas", tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção do vestibular (p17).

Nesse contexto, segundo o autor o foco principal da avaliação é a aprovação e/ou reprovação. No exame, como afirma o autor, o importante não é o

processo, mas o exercício de resolver prova. Há um condicionamento exacerbado dos alunos para esses fins. E, o fim perseguido é sua futura aprovação nos exames vestibulares e agora, nas realidades das escolas de Ensino Médio, mais do que nunca, no ENEM.

De acordo com o Regimento Escolar das Escolas Públicas de Educação Básica do Estado do Pará (PARÁ, 2005) a avaliação é um processo responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências:

Art. 113 – As atividades de avaliação deverão contemplar o aluno no seu aspecto global, considerando o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de pessoas capazes de pensar, criticar, agir, construir e reconstruir.

A concepção de avaliação que permeia esse documento legal expressa uma preocupação em desenvolver habilidades e competências no educando de modo que possa dominar o pensamento crítico, mas também tenha capacidades para **agir, construir e reconstruir**. Diante do cenário econômico, essas palavras de ordem transmitem muitas significações, entre as quais, está a capacidade de competitividade.

O Regimento das Escolas Públicas do Pará, ao demarcar a função da avaliação, no art. 114 diz que:

Art. 114 - Os procedimentos, bem como os resultados obtidos em sala em cada atividade de avaliação, deverão ser registrados em documento apropriado a ser analisado por professores, alunos e pelo núcleo pedagógico e administrativo, possibilitando:

I – diagnóstico dos avanços e dificuldades da aprendizagem dos alunos de forma a nortear as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos básicos curriculares;

II – Observação e análise dos progressos individuais e coletivos de aquisição e construção do conhecimento em função da prática pedagógica desenvolvida;

III – embasamento para as intervenções pedagógicas necessárias a garantia da qualidade da aprendizagem;

[...] (PARÁ, 2005)

Nesta ótica a avaliação é uma prática estruturada a serviço da aprendizagem dos alunos. Mas, também serve ao planejamento e replanejamento das atividades escolares. No entanto, sabemos que nem tudo é ou ocorre conforme o que está escrito nos documentos oficiais sobre essa prática pedagógica. Sacristán (2008) nos alerta que a avaliação é antes, de mais nada, uma exigência institucional que depois se racionalizou como possibilidade de conhecimento do aluno nas regulações dos processos de aprendizagens.

No depoimento a seguir é possível entender as contradições presentes no contexto escolar sobre o processo de avaliação.

Uma das dificuldades que eu enfrento em avaliar meu aluno é a questão: somos professores, a gente ganha pouco, algumas vezes tem que ter uma carga horária bem grande, em várias escolas. Em algumas escolas, a sala de aula é super lotada, o que dificulta a gente trabalhar uma avaliação. Por exemplo, quando um aluno não se sai bem numa prova escrita, muitas vezes a gente não tem como avaliar ele de outra forma. Até porque quem trabalha de manhã, de tarde e de noite, por exemplo, que é o meu caso, não tem condições de conhecer cada aluno para avaliar qualitativamente ele. E essa é uma das dificuldades que enfrento (Professor B – IC).

Assim, inferimos que o conteúdo discursivo que o Regimento das Escolas Públicas do Pará advoga sobre avaliação distancia-se profundamente da realidade de nossas escolas e de nossos alunos. Nesse contexto, o professor ao falar de sua carga horária e das dificuldades que enfrenta em seu trabalho diário, mostra o quanto as políticas salariais estão aquém do ideal, e com isso deixa claro que o processo de valorização do magistério e os fundos destinados a esses fins ainda não atingiram os professores em seu mais simples grau: garantir-lhes um salário digno, que lhes permita a sua sobrevivência e a efetivação de seu trabalho em sala de aula.

Apesar de ter certa intimidade com a profissão, os professores, ao serem questionados sobre o que seria para eles avaliar, não deixaram de externar que a avaliação é algo de difícil resposta e também de trabalhar:

Avaliar é algo de difícil resposta e também de trabalhar, porque a gente de alguma forma está sendo avaliada, em todos os sentidos até quando tu te vestes, quando tu falas, tu estás sendo avaliado por alguém. Seja no trabalho, seja na tua casa, seja na escola (Professor D – FC).

Pela expressão do professor, avaliar ganhou uma conotação de palavra do dia. Ainda que o relato do professor aborde a avaliação em todas as instâncias da vida cotidiana, é perceptível, nos documentos oficiais, o quanto a avaliação é importante para medir não só o conhecimento do aluno, mas, principalmente, o desempenho do professor. Seu papel está tão amplo que a professora sentiu dificuldade em definir com poucas palavras o que seria exatamente avaliação, uma vez, que serve a várias funções.

Nesse contexto, ao tomar por base que tudo é motivo de avaliação, o professor lança mão de sua própria condição de sujeito para dizer que, hoje, tudo é avaliado; até mesmo a roupa que se veste é motivo para juízo de valor. Portanto, o campo da avaliação é bastante diversificado e como diria José Dias Sobrinho (2003) “políssêmico e plurirreferencial”.

Ao conceituarem avaliação, conforme suas práticas, os professores demonstraram que a avaliação serve como planejamento ao seu trabalho pedagógico como um todo, mas também serve à auto-avaliação. No entanto, é recorrente em seus depoimentos a avaliação ser vista como medida para verificar o desempenho do aluno e conseqüentemente o desempenho do professor.

Avaliar é, de uma certa forma, planejamento[...] do trabalho cotidiano em sala de aula. É sempre olhar o desempenho do aluno em relação com o desempenho do professor, porque não adianta a gente achar que o aluno está tirando nota baixa somente porque ele não aprendeu. Será que nós elaboramos certo o nosso conteúdo? Passamos de maneira correta, para que eles entendessem os conteúdos? Será que nosso desempenho foi suficiente para que eles assimilassem todos os conhecimentos? (Professor A – IC).

Avaliar... ela não busca apenas avaliar o aluno. Ela serve, também, para avaliar o desempenho do aluno, mas, também, a nossa metodologia, enquanto professor, porque, dependendo do resultado, nós vamos realmente saber se a falha está no aluno ou se está em nós, professor, em nossa metodologia (Professor B – IC).

De acordo com as respostas dos professores, podemos inferir que a concepção de avaliação que perpassa seu trabalho pedagógico parte do princípio de que a avaliação é um processo normativo e serve para prescrever o comportamento do aluno, se dominou o conteúdo ou não. Assim, como uma espécie de termômetro serve para medir o desempenho de alunos, que também é medido em relação ao desempenho dos professores. Se aqueles não vão bem, o professor, também faz uma auto-avaliação para saber o que deu errado: sua metodologia? O conteúdo

trabalhado? Ou foi seu desempenho, na hora de passar o assunto que não foi compreendido?

Contudo, as respostas dos professores demonstram que mesmo usando uma avaliação do tipo somativa, por exigências burocráticas, os professores, procuram fazer um diagnóstico de seu trabalho e do desenvolvimento do educando. Situação presenciada, nos momentos das observações. A cada análise de prova, os professores revisavam com seus alunos os erros cometidos nas questões trabalhadas. E, no momento de buscar entender as dificuldades dos alunos, sempre perguntavam se estes tinham compreendido o conteúdo ensinado. No entanto, o que poderia ser um momento de trocas e de diálogos acerca da avaliação, acabava por se transformar em um momento infrutífero, pois no geral, os alunos sempre defendiam seus erros por meio do não entendimento do conteúdo e também dos instrumentos avaliativos, que recebiam críticas devido às questões fechadas.

Para Sacristán (2008):

a própria dinâmica a que se vê submetido o sistema escolar pela pressão da sociedade e da própria administração reforça e reclama esse processo de supersimplificação, pois, pede que se classifique os sujeitos em categorias simples e muito reduzidas, próprias da avaliação chamada somativa - expressão de estados finais – para que a coletividades de alunos sejam globalizados como grupo e se possa, assim, discriminar facilmente entre os mesmos, dar andamento às validações (p.319).

Os efeitos dessa concepção de avaliação não levam em conta o contexto do processo de ensino e nem o aluno, porque tem como mais importante a objetividade dos dados, assim, ao atribuir o valor prefere fazer de maneira globalizada e uniforme. As subjetividades não são consideradas e o maior referencial é a nota final.

Conforme Luckesi (2006):

o modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar sob a modalidade da verificação, reifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é um ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter (p. 94).

Assim, comungamos com o autor de que o exercício da prática de aferição seria mais significativo se mostrasse que avaliação não é apenas verificar e nem examinar o aluno, mas é, sobretudo, mudar a sua condição no processo de ensino. E, esse modificar tem muito haver com crescimento individual enquanto pessoa.

Sacristán (2008) diz que a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades de maneira ordenadas e estabelecidas pelo próprio sistema educacional.

Mas, vale ressaltar que essa preocupação em fazer um diagnóstico do desenvolvimento e formação do educando por meio da avaliação foi mais presente entre os professores em início de carreira. Os de final de carreira não apresentaram, de maneira expressiva, essa preocupação.

De acordo com estudos realizados sobre professores iniciantes, os primeiros anos da profissão são ricos em conquistas. De acordo com Marcelo Garcia (1999) trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os participantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo.

Nesse sentido, Castro (1995) afirma que as iniciantes atribuem diferentes causas às dificuldades enfrentadas na prática, destacando a falta de domínio de conteúdos teóricos, principalmente, os relativos à Psicologia e à Didática, e a desarticulação entre conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática encontrada nas escolas. Tal situação pode ser observada na preocupação que os professores demonstraram com o aluno por não aprender, mas também com seu próprio papel de professor e com as metodologias usadas.

Em meio às mais diferentes concepções de avaliação, encontramos uma que se preocupa em verificar os conhecimentos, não somente os instituídos, mas também os instituintes, que os alunos trazem de casa, de suas experiências cotidianas. Essa concepção de avaliação se aproximou muito daquilo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e mesmo o Exame Nacional do Ensino Médio trazem, em seus bojos, como concepção de currículo e de avaliação.

Avaliar, para mim, passa por um ponto onde você procura visualizar o que é que o aluno conseguiu se apropriar do conhecimento, das discussões, dos pontos que são levantados, e isso é importante nos dias de hoje. Devemos avaliar o mais próximo da realidade do aluno, levando sempre em consideração a experiência que ele já adquiriu, que traz

consigo. Devemos trabalhar essa experiência que ele já tem com uma base teórica, procurando equilibrar (Professor C – FC).

Para as DCNEM, a organização curricular deve tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual (BRASIL, 1998a, p. 26).

Nesse aspecto, há uma valorização dos conteúdos contextualizados, evidenciando, assim, o quanto é necessário, em sala de aula, trabalhar os conhecimentos dos alunos, como bagagem cultural.

De acordo com Freire (2007, p. 33):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de algum desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p.33).

De acordo com o autor, aprendidos esses conteúdos, eles operarão por si mesmo no sujeito. Não longe dessas questões estão os conteúdos de avaliação do ENEM, que trazem também como premissas básicas, conhecimentos contextualizados e práticos. Mas aqui, vale uma ressalva: o prático que o exame sinaliza não reflete verdadeiramente uma preocupação com os conhecimentos do educando. É mais uma preocupação com a aquisição de competências pelos alunos, necessárias a serem desempenhadas em momentos posteriores, numa função no mercado de trabalho.

Para Ramos (2006), a definição de competências presente nos documentos relativos ao ensino médio:

carrega uma conotação psicológico-subjetivista, manifestando-se nos documentos da educação profissional como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores (p.169).

A ambiguidade presente na definição de competência, dependendo do ângulo pelo qual se olha, faz com que esta tenha sentidos distintos para o aluno, para a escola e para a sociedade. Assim, é sempre preocupante trabalhar com bases em desenvolvimento de competências sem ter verdadeiramente sua função explicitada nos currículos, avaliações e proposta da escola.

Em síntese, as análises das respostas nos mostraram que os professores do Ensino Médio, trabalham com base em uma avaliação somativa, mas seus resultados numéricos os ajudam no (re) planejamento de seus trabalhos, e os conduzem a realização de um diagnóstico do progresso de aprendizagem dos seus alunos. Mas, pelo fato de seguirem padrões estabelecidos, não conseguem trabalhar uma avaliação que não gradue e nem hierarquize os alunos, de modo a superar a barreira da estrutura social estabelecida para construir habilidades e competências no educando. Com isso acabam tomando como corretas avaliações externas, que da mesma forma, serve apenas para regular uma ordenação construída. No entanto, acreditamos que a avaliação deve qualificar qualquer que seja a ação ou decisão da escola para assim tornar-se o mais claro indicador da relação escola e sociedade. Nesse contexto, um olhar mais minucioso sobre o ENEM, na visão dos professores faz-se necessário. Situação que veremos na seção seguinte.

3.2 A visão dos professores de Ensino Médio sobre o ENEM: o que sabem sobre ele e como o percebem como política de avaliação?

Entender o ENEM no âmbito escolar nos leva a fazer uma incursão pelos conhecimentos que o docente tem sobre o Exame, enquanto política de avaliação.

As análises das respostas categorizadas nos levaram a inferir que para os professores, o ENEM, serve para avaliar o conhecimento dos alunos, dos professores e também a estrutura pedagógica da escola. No entanto, suas respostas demonstraram que o Exame, apesar, de ser conhecido, ainda suscita muitos questionamentos, principalmente, no que diz respeito à certificação das habilidades como prerrogativa para a entrada dos alunos nos cursos de Educação Superior. O que pode ser observado no excerto do relato do professor C-FC:

O ENEM, ele surgiu como uma forma de se avaliar as escolas, mas a gente está começando a perceber que ele está começando a servir para uma coisa maior. Não serve apenas para avaliar a escola, e você avaliar um momento que o aluno vai sair do Ensino Médio para entrar na Universidade. Mas, está preocupado com o tipo de aluno que você vai ter na universidade. Assim, qual o modelo que a universidade está criando para gerar um futuro profissional? (Professor C-FC).

De acordo com esse depoimento, é possível observar uma preocupação com a visão de homem que o ENEM está privilegiando. No momento que o

professor questiona essa estrutura formada, demonstra uma preocupação com o modelo de estudante pretendido pelas universidades. E, ao questionar mostra ainda que apesar de não possuir clareza dessas mudanças políticas, sente necessidade de respostas para suas perguntas. De todos os depoimentos, esse foi quem apresentou teor mais crítico sobre o Exame e também sobre avaliação. Se lermos detidamente sua concepção de avaliação, perceberemos que ao definir avaliação, tomou por base a experiência do aluno. Situação não presente nos outros depoimentos.

Diferentemente, os professores, no geral se resumiram em responder que o ENEM servia, basicamente, para avaliar o perfil final de escolaridade dos alunos e, também, avaliar a escola, como pode ser observado nos excertos abaixo:

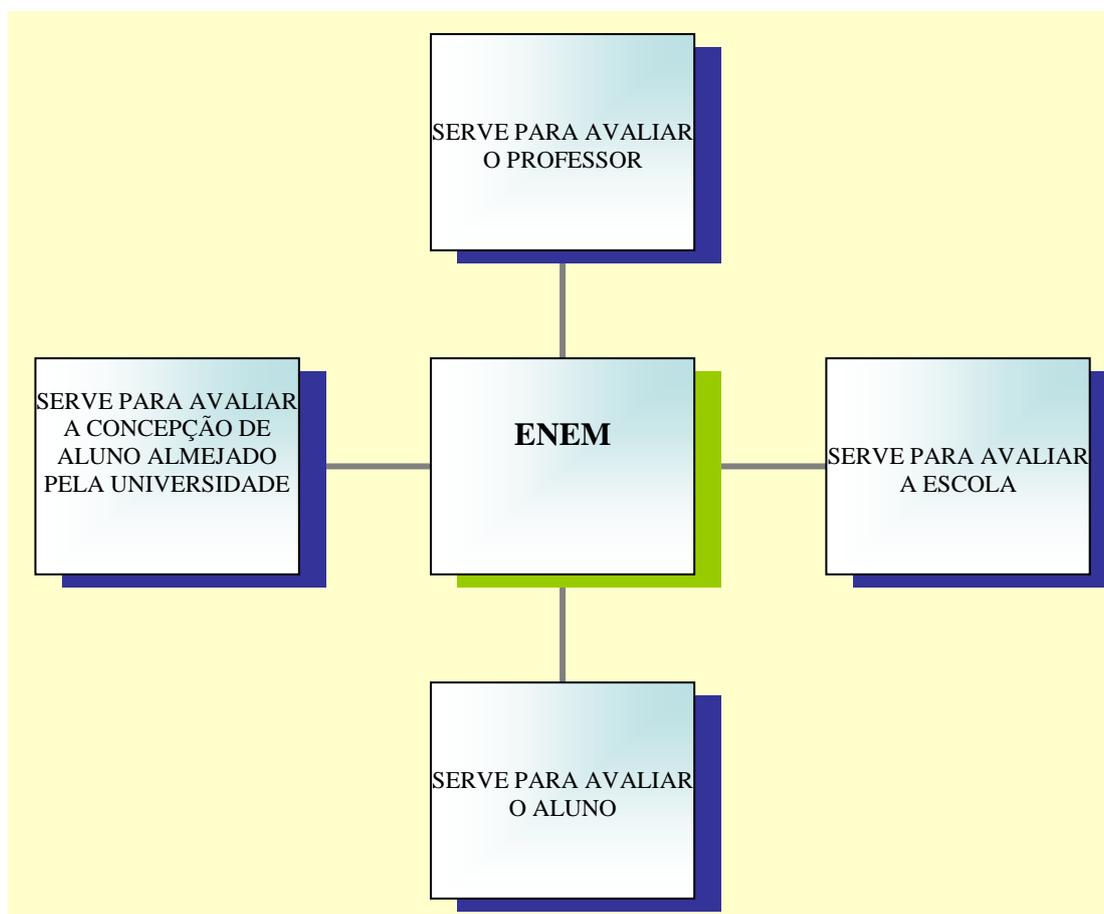
O ENEM, como avaliação nacional do Ensino Médio, eu considero muito positivo (Professor B – IC).

Ele serve para a avaliação do aluno. O ENEM vai avaliar o conhecimento que o aluno adquiriu durante o Ensino Médio, o que conseguiu assimilar dos conteúdos e quais as disciplinas que se saiu melhor (Professor A-IC).

Ele serve na verdade para nos avaliar. Eu não sei até que ponto ele é positivo e até que ponto é negativo. Vou pegar o positivo. Ele não vai avaliar só o aluno. Avaliando o aluno, ele está avaliando o trabalho dos orientadores. Está avaliando o trabalho da administração, que também deve trabalhar com as questões pedagógicas. Ele está avaliando tudo, como um todo (Professor D-FC).

Com base nas respostas dos professores podemos inferir que o ENEM, historicamente, está se consolidando no Ensino Médio com grande aceitabilidade entre os professores, isso significa dizer que, o Exame está sendo legitimado pelos professores por sua função avaliativa. Tanto, que a professora (D-FC), no ato da entrevista, chegou a dizer que “a escola precisa de um instrumento para avaliar os professores. Somente assim, o trabalho será mais eficiente e de qualidade”. O diagrama a seguir sintetiza os depoimentos dos professores sobre o ENEM

Diagrama 1 – Depoimentos dos Professores sobre o ENEM



Fonte: Elaborado pela autora com base na entrevista/2009

Todavia, no momento, em que o professor afirma que o ENEM está preocupado em fazer uma avaliação “como um todo” toma para si o discurso desse Exame na educação; nesse momento não somente favorece sua finalidade avaliativa, como reconhece os resultados que colocam as escolas em *rankings* nacionais.

Segundo Dias Sobrinho (2003) ao falar sobre a finalidade da avaliação externa no contexto das políticas públicas educacionais, afirma que:

[...] essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustados às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos. Essas avaliações são predominantemente quantitativas, objetivistas e cumprem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos Estados, que flexibilizam a economia, porém exercem forte controle sobre os âmbitos socioculturais (p.67).

Comungamos com as ideias do autor por entender que no momento que o ENEM diz que as escolas não vão bem, que os estudantes não estão preparados para ingressar na universidade, induz os professores a uma tomada de decisão. A esses professores, é imputada a função de construir objetivos segundo as orientações do modelo capitalista que tem como palavras de ordem a multifuncionalidade, a racionalidade e a produtividade. Segundo essa perspectiva, a educação passa a ser modelada de acordo com os interesses econômicos, os quais definem o currículo e impõem um novo modelo de formação profissional.

De acordo com Afonso (2005), muito do que ocorre no cotidiano das escolas ganha mais sentido quando as escolas são percebidas como 'sistema debilmente articulado' ou como 'anarquias organizadas', em vez de, apenas, organizações burocráticas, como são tradicionalmente representadas pelos reformadores. Ao ser uma instância burocrática trabalha com base em ações definidas.

Nesse contexto, o ENEM enquanto uma das políticas de avaliação constrói individualidades, *performances* e padrões de um aluno ideal, cujo perfil será aperfeiçoado durante os anos de escolaridade, por meio de regulamentações externas. Percebemos nessa perspectiva, uma espécie de cadeia estrutural do ensino.

O aluno, ao sair do Ensino Médio, já traz marcado a ferro e a fogo sua entrada na universidade. Desse processo, só participarão os que comprovarem possuir diferentes habilidades e competências. Essas competências²⁰ serão bases em suas experiências nos cursos das universidades. Mas sua não entrada, já demarcaria outro fator: acesso ao mercado de trabalho.

Assim, os alunos que, porventura, nessa odisséia, não conseguirem alcançar o almejado perfil final de escolaridade podem usufruir o outro lado que o Ensino médio oferece: a formação para o trabalho. Então, quando o aluno sai desse nível de ensino, traz consigo toda uma bagagem que o lançará para uma preparação mais específica ou para uma preparação básica necessária a exercer uma função de trabalho.

No entanto, nos dias atuais, assiste-se uma verdadeira revolução, no âmbito do Ensino Médio. Sua bandeira de luta ganhou um *slogan* 'qualidade'; para isso,

²⁰ Tomamos como referência a definição dada por Ramos (2006) para quem 'competência' é a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista.

reformou-se o conteúdo, alterou-se a metodologia dos professores, mas, o mais importante não foi feito: garantir educação para a vida e para a cidadania.

Como explica Zanchet (2005) quando realizou estudos sobre o Ensino Médio:

[...] os textos da reforma delegam ao ensino médio a busca de um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da sociedade contemporânea. Nesse sentido, caberia a proposta pedagógica do nível médio englobar a construção de valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão à instabilidade da vida, a individualização do trabalho e das formas de sobrevivência na sociedade capitalista. A função educativa torna-se nessa ótica, marcada por uma perspectiva individualista que proporciona uma adaptação do indivíduo às incertezas da contemporaneidade (p.169).

Nessa perspectiva, não há uma preocupação com a formação para a cidadania, mas a função educativa assume a postura de desenvolver habilidades à semelhança do que vai se usar no trabalho, como individualismo, eficiência e planificação. Um modelo uniformizador requer, também, mecanismos de controle para garantir sua exequibilidade.

Assim, o Ensino Médio é um dos níveis que se encontra tomado por um exame externo, que mede qualidade, mas designa, para esses fins, apenas a base conceitual; o aspecto material, o contexto e outras estruturas que o movem, o determinam e o constituem como nível de ensino são relegados a segundo plano.

Também é um dos níveis de ensino que mais sofre com falta de recursos que garantam o mais essencial para o seu funcionamento. Sob a égide do Estado, ressentem-se da falta de incentivos, principalmente, por meio das políticas públicas, que não atingem a educação nem a valorização dos professores. Segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre salários dos professores da Educação Básica, os professores das regiões Norte e Nordeste são os que recebem os menores salários.

Nesse contexto, ainda perdura o problema da carência de professores para atender o Ensino Médio. De acordo com pesquisas desse mesmo órgão, o sistema escolar precisa de mais de 250 mil docentes. Só na área de Física, faltam 55 mil professores, mas também é significativa a carência de professores de Química, Matemática, Biologia e Línguas Estrangeiras.

Calcado em uma base frágil, com a carência de professores, a falta de infraestrutura, com salários baixos que assolam a dignidade dos professores; está

amalgamado por uma proposta curricular com base tecnológica, mas que, pela falta de recursos materiais, chega a não dispor nem mesmo de laboratórios que os alunos possam usar em seus estudos. Até mesmo as salas de aula - parte mais elementar de uma escola, apresentam sérios problemas.

No entanto, é com base nesse quadro que as escolas de Ensino Médio se apresentam para professores e alunos. Por outro lado, para a lei e para os exames nacionais, o Ensino Médio é o nível de escolaridade visto como o eixo integrador entre Educação Básica e Educação Superior.

Entretanto, ao serem questionados sobre acreditar na possibilidade de o ENEM ser um processo democrático de universalização do Ensino Superior, os professores foram uníssonos em responder que diferentes fatores contribuem para que isso não seja uma realidade. De acordo com os depoimentos, é possível perceber que professores não concebem essa possibilidade como verdadeira.

Eu não sei..., como eu disse o seu lado negativo... não quero falar do lado negativo, porque estaria falando do governo. Mas, democrático, tão democrático, não é, porque a partir do momento que criam nos vestibulares o sistema de cotas, eu acho que já não é tanta democracia. (Professora D-FC).

Até onde a gente trabalharia a democracia...com nosso regime de cotas, a aceitação do ENEM como ferramenta de acesso ao Ensino Superior acaba ou vai acabar essas questões de cotas? De que maneira, a universidade irá ofertar no ENEM essas vagas das cotas? São questões que não estão claras. Se você vai ter um processo democrático, então, você tem que dar igualdade para todo mundo. Se você entra com o sistema de cotas, deixa de estar dando igualdade, já não está fazendo o processo democrático. Que nome que a gente daria para isso? (Professor C-FC).

Adequada, adequada, o ideal, talvez não seja, mas, no momento, é um dos melhores instrumentos que nós temos. O resultado do ENEM ele tem favorecido a algumas pessoas a adquirirem a bolsa. (Professora B-IC).

Não acredito...para todos os alunos, não. É democrático? É, qualquer aluno que já tenha terminado o Ensino Médio pode fazer, mas nem todos se sobressairão, sempre vai haver concorrência. (Professor A-IC).

Os depoimentos evidenciam o descrédito dos professores em relação as políticas de avaliação externa com relação aos processos democráticos. Suas respostas levam-nos a inferir que os professores não concebem o ENEM como um processo democrático e nem tampouco instrumento ideal para avaliar os alunos para ingressar na universidade. Primeiramente, os professores aludiram ao sistema de cotas, que não possibilita igualdade de participação, pois, alguns serão beneficiados

com as cotas e outros não. Por outro lado, o sistema excludente das avaliações deixará uma grande maioria à margem do processo.

Desta feita, observamos nas respostas dos professores, que, mesmo acreditando que o ENEM serve para avaliar a qualidade da escola, serve como parâmetro ao seu trabalho, não poderá ser democrático, por causa de suas idiossincrasias e de suas particularidades, que fazem dele um Exame nem um pouco plural, em seu sentido mais amplo.

Conforme Dias Sobrinho (2003) em suas análises sobre a avaliação externa:

em lugar da intencionalidade educativa, a avaliação vai universalizando a prestação de contas, os cálculos de rendimento para as classificações que estão na base dos financiamentos e da reputação pública, a ideologia da eficiência e da competitividade, enfim, vai disseminando um construto que se torna cada vez mais inquestionável e aderido à cultura pedagógica, como se sempre fizesse parte dela. Com este construto fabricado externamente e imposto verticalmente pelos centros do poder, a avaliação vai assumindo de forma crescente um sentido de vigilância. Tudo na instituição educativa e mesmo no sistema está sob suspeita (p.142).

Em síntese, as análises evidenciaram que o ENEM está presente no cotidiano das escolas e que faz parte do universo de professores e alunos do Ensino Médio, mas que muito pouco tem contribuído para assegurar mudanças substanciais de qualidade, nesse nível de ensino.

No entanto, conforme Zanchet (2005) o único risco que os docentes correm, é, de que o ENEM assuma característica de ser uma avaliação usada para regular o trabalho dos professores, na perspectiva de atender as competências estabelecidas pelo mercado. Nesse contexto, entender sua intencionalidade política, talvez seja o grande desafio lançado aos professores. Na próxima seção, falaremos, especificamente, sobre as repercussões do ENEM no trabalho pedagógico dos professores.

3.3 O ENEM e o trabalho pedagógico dos professores: o que mudou?

Como parte do Sistema Nacional de Avaliação, o ENEM, inscrito na agenda das reformas educativas, é um exame que avalia o perfil final dos alunos concluintes do Ensino Médio, com o objetivo de oferecer certas referências em relação às competências e habilidades construídas pelo aluno, ao longo de sua escolaridade

básica. Instituído pela Portaria Ministerial nº 438, de 25 de maio de 1998, teve sua materialização e idealização frutos das ideias do ministro da educação Paulo Renato Souza²¹, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

O ENEM como política de avaliação, é um exame de caráter voluntário, centrado no indivíduo. Desde sua primeira edição seus pressupostos teóricos - metodológicos têm sido o principal instrumento para veicular o exame. Usado como critério para a seleção de bolsas do ProUni, é hoje uma das opções para o aluno chegar ao ensino superior. E, com a mudança que sofreu recentemente, que foi a de promover o desempenho acadêmico para ingresso nas instituições de nível superior, conta com mais de setecentas universidades usando seus resultados nos respectivos processos seletivos.

O ENEM, como exame que serve tanto para avaliar o desempenho do aluno e, por essa via, promover sua auto-avaliação, quanto para avaliar o nível de desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio agregou, neste ano de 2009, mais um objetivo: certificar os alunos concluintes desse nível de ensino. Assim, o aluno que desejar concluir o Ensino Médio, sem necessariamente estudar esse nível de ensino, poderá usar os resultados do Exame para esses fins. Entretanto, o aluno deverá ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos completos. De acordo com os informes do INEP, é possível ver essa outra funcionalidade do ENEM:

O Novo ENEM, reformulado neste ano, agregou novas funcionalidades. Além de ser usado nos processos seletivos de instituições de ensino superior e servir como critério de distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), o Novo ENEM vai possibilitar que estudantes obtenham certificação no ensino médio. Para isso, o interessado em se certificar neste nível de ensino deve se inscrever e realizar a prova exatamente como os demais, para que depois, munido de seu boletim individual de desempenho, busque os caminhos formais para a certificação. A idade mínima para pleitear certificação por meio da prova do Enem é 18 anos (INEP, 2009a).

Conforme o documento do INEP, o ENEM sofreu transformações, o texto também referenda que os alunos por meio do Exame podem obter certificação do Ensino Médio. Assim, cresce nos meios escolares o interesse pelo ENEM.

²¹ O ministro Paulo Renato Souza assumiu o Ministério da Educação em janeiro de 1995.

De acordo com Zanchet (2005):

[...] ocorre que o Enem, ao se propor 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 (p.184).

O mais interessante, nesse contexto, é que as mudanças que o ENEM vem promovendo, no âmbito das escolas, buscam incontestavelmente por uma modificação na estrutura do Ensino Médio, seja na atuação dos professores, em suas metodologias, nos conteúdos trabalhados e mesmo na maneira de avaliar os alunos em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se que, para trabalhar conteúdos alinhados com o mercado de trabalho, foram estabelecidos currículos únicos nacionais. Para levar o aluno a buscar o ENEM está se formando uma entrada sem saída: bolsas do ProUni ofertadas aos alunos com poder aquisitivo baixo; certificação para concluintes do Ensino Médio e, também, porta de entrada para as Instituições de Ensino Superior. Ao analisarmos essas situações, vimos que a auto-avaliação individual, um dos objetivos do ENEM, que serviria para mostrar as deficiências do aluno nas diferentes áreas, cedeu lugar a outros objetivos.

Ainda conforme Zanchet (2005):

[...] o que se verifica, nessa perspectiva, é um aumento do controle do Estado sobre o trabalho do professor e das escolas, quer seja por meio do estabelecimento de um currículo mínimo, quer seja pela implementação de exames nacionais (p.185).

Assim, mais difícil fica uma reação contrária dos professores em relação a esses exames externos, pois, como um fetiche, este se reveste de uma roupagem que não reflete o real para, assim, se legitimar. Constrói-se como se fosse uma espécie de entidade, criada pelo próprio homem para atender às suas necessidades, mas que se torna independente e se universaliza e, assim, passa a dominá-lo em todos os sentidos, principalmente, em seus aspectos subjetivos.

A própria reforma pensada para o Ensino Médio já trazia em seu bojo medidas de mudança, como modificações no processo avaliativo, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática escolar. Tudo ajustado com o que determina a Lei nº 9.394/96 que, de acordo com seu art. 36,

parágrafos 2º, 3º e 4^{22º}, previam para os alunos do Ensino Médio uma formação propedêutica seguida por uma formação para o exercício de profissões técnicas.

Concomitantemente a essas condições, que propiciam campo livre para as políticas de avaliação, está a situação econômica dos participantes, que é bastante atraente, no que diz respeito à procura por esse tipo de aferição, a começar pela inscrição, pois os alunos oriundos das escolas públicas não pagam suas inscrições para participar do ENEM. Ademais, geralmente quem participa do Exame são os alunos que vem de classes menos favorecidas. Pelo menos, essa foi uma das características que predominou, nos últimos anos, do Exame.

O ENEM é, hoje, motivo de manchete e matérias em vários jornais e revistas. O site do jornal OriximináOnline, em 17/04/2008, ao divulgar a nota final da avaliação do ENEM do município de Oriximiná, lócus deste estudo, apresentou a seguinte notícia:

No dia 05 de abril de 2008 foi divulgado o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2007. O principal objetivo do exame é a verificação da aprendizagem no País.

Oriximiná obteve as notas mais altas de toda a região Oeste do Estado do Pará na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atingindo a média de 56,437. A cidade de Santarém ficou em segundo lugar, com a soma de 51,276 e o Estado do Pará ficou em 47,083. Belém ficou abaixo de Santarém na somatória com a nota de 40,870. As provas foram realizadas em agosto do ano passado e nesta semana o Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) divulgou os resultados.

O resultado deixou [sic] satisfeitos professores e alunos das Escolas Padre José Nicolino de Souza e Dr. Almir Gabriel que estão situados nos bairros Centro e Santíssimo, respectivamente.

A diretoria da escola Almir Gabriel, divulgou nota onde afirma que o resultado final focalizou o município de Oriximiná como a melhor nota regional e colocou o Colégio Dr. Almir Gabriel, inaugurada [sic] há cinco anos, no topo da qualidade de ensino. A escola alcançou ainda, diz a nota, o 1º lugar no resultado final das escolas públicas estaduais da cidade de Oriximiná com 46,73 pontos, incluindo as escolas particulares. [...] (ALMEIDA, 2008).

²² Os parágrafos 2º e 4º foram revogados pela Lei 11741/2008.

Nessa perspectiva, observa-se que o Exame além de regulador de aprendizagem tornou-se um grande medidor de qualidade dentro de uma racionalidade técnica que divulga posições entre os Estados, as cidades e as escolas, com base em um *ranking* nacional que serve basicamente para evocar disputas entre as diferentes instâncias.

Conforme Cunha (2005), a avaliação que é trabalhada pelos exames externos, define os rumos da prática do professor:

[...] a avaliação, que se propõe a garantir um controle de qualidade, acaba exercendo uma pressão sobre os professores para que ensinem fundamentalmente o que os testes exigem. Efeitos similares certamente se instalam no Brasil com as mesmas práticas avaliativas. O professor passa a ser medido pela sua capacidade de garantir o êxito dos estudantes nos exames. Perde a sua condição decisória na definição dos rumos da prática pedagógica que transcendem o pragmatismo de alcançar uma nota baseada em algum parâmetro cognitivo (p.25).

Somos conscientes, diante desse estado de coisas, de que os professores sofrem as repercussões do ENEM em suas práticas pedagógicas de sala de aula. De acordo com o dicionário Houaiss (2004), o termo **repercutir** do latim *repercussione*, significa **exercer influência ou ação generalizada**. Assim, por acreditar nessa perspectiva, foi por ela que enveredei meus estudos para essa investigação. Para facilitar o entendimento das repercussões nas práticas pedagógicas dos professores, agrupei as respostas dos interlocutores em subcategorias de análise, que explicito nas próximas subseções.

3.3.1 Mudanças na forma de avaliar e de ensinar o conteúdo

A avaliação sempre foi usada para dar valor e mérito a alguma coisa, mas, nos últimos anos, com a presença expressiva do Estado nos assuntos educacionais, a avaliação tem servido para certificar as escolas, quanto à sua qualidade, como uma espécie de controle. Mas o que mais chama atenção, nessa questão, é que os professores estão se identificando com o discurso do governo, como pode ser observado em alguns depoimentos:

O ENEM é sempre um parâmetro para que você meça, de uma maneira geral, como a escola está indo. (Professor C – FC).

Eu acredito que o ENEM, como avaliação nacional do Ensino Médio, eu considero muito positivo, é uma das formas da gente ter parâmetros da educação, a nível nacional, a nível regional e, por exemplo, a nível municipal, para a gente saber a qualidade do ensino que a gente está oferecendo ou não. Eu considero muito importante a avaliação do ENEM. Mesmo que não fosse, o ENEM seria um outro tipo de avaliação, com um outro nome, mas eu considero importante. (Professor B – IC).

De acordo com as respostas dos professores o ENEM é colocado como uma espécie de motivação para o professor melhorar seu desempenho em sala de aula e, também, uma maneira de alinhar as escolas à sua finalidade básica que é proporcionar formação a jovens estudantes, no caso do Ensino Médio. No entanto, percebemos, pelos depoimentos dos professores que para eles o ENEM tem como ponto central conseguir que a escola apresente bons resultados diante da sociedade.

Para Zanchet (2005) em suas pesquisas sobre o ENEM, afirma que:

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 (p.194).

Assim, a presença do exame é vista como algo salutar e serve para demarcar melhorias na oferta da educação, nas diferentes instâncias: nacional, regional e municipal. Podemos, afirmar, diante de tudo isso, que está havendo uma aceitação do Exame, como expressão de qualidade e de desenvolvimento de competências e habilidades, o que impulsiona mudanças na maneira do professor trabalhar em sala de aula.

De acordo com Ramos (2006), é preciso colocar a noção de competência sobre o crivo de outras ideologias e, então, reconstruir seu significado, não só de forma coerente com a realidade brasileira, mas no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação dessa realidade e não de simples adaptação a ela. Nesse sentido, é preciso colocar os interesses da escola em primeiro lugar, valorizar o que foi previsto no respectivo Projeto Político Pedagógico, sua visão de mundo, o qual foi assumido e discutido coletivamente, mas, que, neste momento, perde totalmente seu espaço, nessa discussão, diante das exigências do ENEM.

No tocante às mudanças nas metodologias, esta, foi uma questão muito enfatizada pelos professores entrevistados, quando se referiram à forma de ensinar hoje. Afirmaram que mudaram a maneira de avaliar e de ensinar para acompanhar as novas exigências, não necessariamente do ENEM. Mas, alguns depoimentos foram mais enfáticos e mostraram que as mudanças aconteceram por causa do Exame. É possível ver nos excertos das entrevistas:

Certa vez recebi uma crítica de uma supervisora, que disse que os professores de português faziam muitas coisas, mas não trabalhavam os conteúdos do ENEM. Eu fiquei muito aborrecida, porque eu sempre tive compromisso com o meu trabalho. Sempre procuro avaliar em que será que falhei [...] Hoje eu prefiro trabalhar com leitura partilhada, produção de textos, e nós estamos trabalhando com essas questões. São questões bem elaboradas, bem práticas, voltadas para o conhecimento geral (Professor D – FC).

No início do ano, nós fazemos o nosso planejamento, que é o conteúdo programático, todo voltado para questões que são trabalhadas no ENEM e no vestibular. A gente procura priorizar, colocar dentro do nosso planejamento exatamente esses conteúdos, porque, afinal de contas, estamos preparando nossos alunos com esse objetivo (professor B – IC).

Algumas questões que são trabalhadas no ENEM, a gente acaba aproveitando, trabalhando com nossos alunos, aplicando em forma de atividade de classe, de avaliação (Professor B – IC).

Hoje eu sou obrigado a passar prova, aquela de perguntas e respostas (Professor B – FC).

Com base nas respostas dos professores podemos inferir que os professores mudaram sua maneira de ensinar para acompanhar as exigências da escola; adequaram o conteúdo, e alteraram a rotina de trabalho por conta das novas exigências que estão se processando na sociedade. Pois, a escola como uma instituição social, situada historicamente, sofre mudanças paradigmáticas à medida que a sociedade muda. Nesse contexto, as modificações se deram, preferencialmente, no currículo escolar. Assim, o planejamento do Ensino Médio passou a priorizar os conhecimentos do ENEM e dos exames vestibulares. Mesmo que o professor não utilize esses conteúdos, existem outros instrumentos que fecham e canalizam para essa direção: as Propostas Curriculares para o Ensino Médio, da rede estadual, e os livros didáticos adotados pela escola.

Para Apple (2006):

[...] tanto quanto a hegemonia se mantém nas escolas por meio do ensino tácito que lá ocorre, também são mantidas uma visão acrítica das instituições e uma visão excessivamente técnica e positivista de ciência como aspecto de uma cultura eficaz e dominante levado a cabo por “intelectuais”, cujas ações a fazem legítimas, parecendo um conjunto de categorias neutras que conferem significado para que possamos agir adequadamente (p.151).

Nessa perspectiva, acreditamos que os conteúdos, os pressupostos epistemológicos do ENEM que adentraram o ambiente de sala de aula como se fossem as concepções mais acertadas a serem seguidas pelos professores resultaram da ausência de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Observa-se que o ENEM, por ser resultado de ações políticas e premissa básica para garantir qualidade na educação do ensino médio, não passou pelo crivo crítico nem dos professores nem mesmo dos alunos que são as partes mais interessadas nesse processo.

Assim, os professores falam das mudanças como se fosse algo natural (novidade) do próprio sistema, e que não conseguem perceber o diferente devido cumprirem com suas funções: “estou aberta às novidades, mas não acho que o ENEM tenha introduzido tantas mudanças” (Professora D-FC).

No que concerne às mudanças, entre, os elementos constituintes da prática, que mais sofreram alteração, está o ensino dos conteúdos disciplinares. A maioria dos professores entrevistados revelou que trabalha com os conteúdos da avaliação do ENEM e dos programas de vestibulares:

Eu, por exemplo, deixei de ser gramaticeira; é muito difícil você ver uma questão de gramática pura totalmente cair numa prova dos exames dos vestibulares e do ENEM. Então, eu deixei de trabalhar o objeto direto. [...] Como eu digo, eu acho que tem que ser na prática; e o ENEM, ele contempla essas questões (Professor D – FC).

Eu acho que o ENEM, ele tem trabalhado essas contextualizações, Agora, na escola, vai do professor - ele observar, ele estar antenado, ele está realmente integralizado com essas questões, para que ele possa trabalhar isso, esses conteúdos. Caso contrário, o aluno vai dizer assim: “eu nunca ouvir falar nisso aqui”, o que tem acontecido. Mas, eu acho que o professor que não se tocou de que as coisas modificaram, que não é mais uma decoreba, como até passa no informe do governo [...] (Professor D – FC).

Nós trabalhamos muito a questão da escrita para o ENEM, não só na área de língua portuguesa, mas em todas as áreas; e eu, na disciplina que ministro, usei... trabalhei interpretação de texto, elaboração e discussão a partir de reportagem (Professor C-FC).

Esses depoimentos mostram que as mudanças processadas por causa do Exame se deram em diferentes âmbitos. Por mais que afirmem que não mudaram os conteúdos e a forma de avaliar por causa do ENEM, as atitudes de suas práticas demonstram tal situação. Os professores, para acompanhar com mais precisão as expectativas do ENEM e atendê-las alteraram suas metodologias e deram um tratamento didático diferenciado aos conteúdos.

No primeiro depoimento a professora afirma que deixou de ser “gramatiquera”, por que as questões de gramáticas não são mais pedidas nesses exames e nem nos processos seletivos, por isso, mudou sua maneira de ensinar os conteúdos disciplinares para se adequar ao contexto dessas novas exigências.

De acordo com Zanchet (2005):

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 e das práticas pedagógicas do professor (p.195).

Os excertos das entrevistas demonstram que aconteceram mudanças na maneira do professor trabalhar os conteúdos e as avaliações, tanto, que demonstraram claramente suas preocupações com um conhecimento mais significativo para os alunos voltados para as práticas sociais. Como um desafio a ser cumprido e como meio de acabar com o repasse de conhecimentos sem sentido para os alunos, os professores começam desenvolver conteúdos contextualizados em sala de aula, como no Exame.

Uma das professoras foi tão enfática em sua colocação, na hora da entrevista, que disse que, se os conhecimentos que estavam sendo trabalhados em sala de aula não servissem para a vida dos alunos, de nada teria adiantado seu trabalho. Essas posturas são patentes nas falas dos professores, quando afirmam situações como “deixei de ser gramatiquera” ou que os conhecimentos não podem se reduzir a uma espécie de “decoreba”. São essas perspectivas que levam o governo acreditar em possibilidades de mudanças de metodologia no Ensino Médio.

Ainda, Zanchet (2005) ao falar do ENEM denuncia que:

os professores estão sendo atingidos em suas práticas pedagógicas [...] 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 (p.194).

Os professores acabam tomando para si os mesmos argumentos que são sustentados tanto pela mídia quanto pelo governo, e assim, o legitimam-no, sem ao menos analisar politicamente o principal interesse de se trabalhar, nas avaliações do ENEM conteúdos dentro da lógica do saber-fazer.

Contudo, os professores ao afirmarem que mudaram os conteúdos e a forma de avaliar por conta dos exames, demonstram a centralidade da avaliação nessas reformas. Ademais, nas observações que realizamos pudemos perceber que os professores trabalham sistematicamente para esse fim, pois, seu planejamento, as questões de suas avaliações, os conteúdos, os exercícios, estão todos em consonância com o ENEM. Além disso, as notícias sobre o ENEM também são acompanhadas de perto pelos docentes para eventuais mudanças de conteúdos, com o objetivo de garantir um bom rendimento nas aferições desse Exame.

Com base nessa perspectiva, observamos que as reformas e as implementações das políticas públicas provocaram mudanças paradigmáticas no ensino. De um ensino enciclopédico nas escolas, no qual o aluno aprendia por meio da memorização passamos ao ensino com base em uma educação ativa.

No próximo item trabalharemos uma das questões que tem acompanhado o trabalho dos professores, em todos os tempos, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas: a autonomia.

3.3.2 Perda de autonomia

A perda de autonomia tornou-se expressão amiúde nos discursos pedagógicos quando o assunto é trabalho docente. Pois, grande parte do que o professor executa em sala de aula, não saiu de suas mãos a decisão. Ou decidiram por ele ou colocaram em sua responsabilidade a execução de tal ação. Não há uma preocupação em saber se este está preparado ou não para as mudanças nem tampouco quais serão seus resultados. O que está em jogo é o ajuste desse professor às medidas ditadas pelo sistema. Mormente, frente às reformas educacionais como as aferições dos exames nacionais, às mudanças curriculares e outras inovações.

Assim, para revelar seu sentido, buscamos apoio na noção proposta por Contreras (2002), para quem 'autonomia' é no contexto da prática de ensino um

processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos, dentre os quais está o entrelaçamento dos aspectos pessoais com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social.

O que se observa é que os valores educativos, que deveriam guiar as atividades dos professores estão cada vez mais se tornando controles técnicos e burocráticos. Nesse aspecto, Contreras (2002) diz que há uma perda de competência técnica e uma proletarização do trabalho, uma vez que, o professor já não tem mais o controle de suas próprias atividades pedagógicas.

Apesar de os professores afirmarem que têm o controle das aulas, do planejamento de sua disciplina, que não alteram o plano de aula para o ENEM e nem fazem uma preparação para este, é notório que o seu trabalho está sendo regulado por um currículo e por leis educacionais que articulam os interesses da educação com mecanismos de mercado ou *quase-mercado*, os quais, para manter o controle, usam exames nacionais que balizam as ações desses docentes no interior das escolas.

Na verdade, em relação à alteração do plano de aula por causa desses exames, a gente sempre tem que alterar; não podemos fugir de nossa realidade (Professor B- IC).

Eu não vou dizer que eu altere, mas eu adequo o planejamento de aula ao ENEM (Professor C – FC).

Sim, eu aplico as questões do ENEM. Em nosso trabalho com os técnicos da escola, eles têm nos orientados, trazendo as provas. Após as provas, a gente tem discutido as questões com eles. Dez textinhos, mesmo que sejam de três, quatro linhas. E é assim que nós trabalhamos (Professor D – FC).

Os conteúdos que nós trabalhamos têm relação com o ENEM, porque nós trabalhamos em cima dos conteúdos dos livros didáticos do MEC. Esses livros, eles trazem todos os assuntos necessários para os conteúdos do PSS e do ENEM. Tanto que vimos, nesta última prova, todos os assuntos que nós utilizamos (Professor A – IC)

Percebemos com esses depoimentos que os professores alteram seus planos para adequar ao que vem sendo cobrado no ENEM. No entanto, é perceptível que estão realizando atividades que não dependem exclusivamente de sua ação. Mas, seus posicionamentos denotam uma espécie de obrigação. Por

serem os principais responsáveis de colocarem em práticas as políticas educacionais são eles também os responsáveis pelos bons ou maus resultados. Daí dizer, que o professor é o que mais sofre com as mudanças que se processam na educação.

No momento que os professores afirmam que trabalham os conteúdos do ENEM, não precisam responder se alteraram seus planos, pois, no momento que passaram a usar os conteúdos legitimados nos pressupostos teóricos do Exame mostram com isso que alteraram seus conteúdos.

Conforme Zanchet (2005):

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 (p.196).

No caso dos professores deste estudo, isso demonstra que não tiveram oportunidade de construir “independência de juízo” para dizer se queriam ou não trabalhar a proposta do Exame. Assim, comungamos com a autora quando diz que as avaliações nacionais representam um importante dispositivo de regulação. É dessa maneira que concebemos o ENEM e sua atuação nas escolas de Ensino Médio.

Para referendar essa situação, nos reportamos à pergunta que realizamos a um dos professores entrevistado se este teria vontade de trabalhar outros conteúdos, diferentes dos propostos pela escola e pelo livro didático. Nesse caso, sua resposta foi de que não mudaria os conteúdos, somente diminuiria a quantidade.

Assim, verifica-se, nessa perspectiva, que os conteúdos voltados para desenvolver competências e habilidades básicas necessárias à formação de mão-de-obra já foram incorporados e legitimados pela escola e, mais precisamente, pelos professores, provocando, uma perda da própria autonomia e, por que não dizer, de sua identidade profissional.

De acordo com Linhares (2001), o trabalho dos professores, por sua vez, está recebendo um tratamento semelhante ao de instrutores ou tarefeiros, com medidas direcionadas para uma formação acomodadora, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas presentes numa linha de pensamento capaz de

fortalecer a autonomia e a possibilidade de intervir nos impasses da educação brasileira.

Sob essa perspectiva, esses fatos só acontecem porque o professor, para acompanhar as mudanças, está substituindo seus anseios e desejos por outros objetivos que não são nem os seus nem os de seus alunos. Mesmo detentor de diferentes saberes, construídos ao longo dos anos, o professor, pelas pressões externas sofridas, tem se transformado em verdadeiro executor de tarefas.

Como denuncia Cunha (2005),

[...] atender aos parâmetros avaliativos passou a ser o principal papel do professor. Invertendo-se a lógica natural do trabalho, o professor fica a reboque do que foi para ele definido como importante. Afasta-se da sua condição de árbitro sobre o processo educativo que realiza e passa a ser objeto e instrumento de um projeto político do qual não é protagonista. (p.24).

É com essa característica de inverter a lógica natural do trabalho docente, que percebemos o desenvolvimento do ENEM nas escolas. Isso é tão forte que os professores são os maiores incentivadores para que os alunos façam o ENEM. No entanto, a entrada para a universidade é a principal finalidade dessa indicação:

Quando eu os oriento, principalmente agora que o ENEM vem substituir em algumas universidades o vestibular, sempre digo que o nosso futuro, o nosso sucesso, ele depende do nosso conhecimento, do nosso ingresso no mercado de trabalho (Professor B - IC).

O melhor argumento é que ele tem possibilidades através do ProUni, de entrar na universidade sem o vestibular, que é um tormento. Eu acho que o vestibular não deveria mais existir (Professor D – FC).

Os excertos dos depoimentos dos professores nos mostram que o ENEM é reconhecido por ser um portal para a entrada do aluno em um curso superior. Então, é um indicativo de qualidade do ponto de vista dessa finalidade. Por outro lado, apesar, de agregar esse objetivo, sabemos que seu processo é seletivo. O que foi reconhecido pelos professores; uma vez que em suas aferições, somente, conseguem vaga nas Instituições de Ensino Superior, os alunos com melhores pontuações. E esses alunos, no caso brasileiro, geralmente, alunos oriundos de escolas privadas, que tiveram mais oportunidades que os da escola pública: dispuseram de mais bibliotecas, melhor estrutura de ensino, professores com mais disponibilidades para acompanhá-los em sua formação. Situação um tanto desigual

se comparado com o ensino das escolas públicas, conforme apresentado na tabela Distribuição dos Concluintes segundo Dependência Administrativa da Escola e Etnia por Médias Obtidas na parte Objetiva da Prova e na Redação, do Relatório Pedagógico ENEM 2008.

TABELA 5 – Distribuição dos Concluintes segundo Dependência Administrativa da Escola e Etnia por Médias Obtidas na parte Objetiva da Prova e na Redação

Dependência Administrativa da Escola	Cor/Etnia	Parte Objetiva	Redação
Escola Pública	Branco	45,4	59,4
	Pardo/Mulato	40,1	57,4
	Negro	39,1	56,9
	Amarelo	41,7	57,7
	Indígena	35,0	55,0
Maior Parte Escola Pública	Branco	41,3	60,2
	Pardo/Mulato	37,0	58,3
	Negro	37,1	57,1
	Amarelo	38,0	58,9
	Indígena	33,4	55,4
Escola Particular	Branco	59,2	66,2
	Pardo/Mulato	54,2	65,2
	Negro	50,5	63,8
	Amarelo	58,0	65,9
	Indígena	48,2	62,1
Maior Parte Escola Particular	Branco	50,3	62,7
	Pardo/Mulato	45,5	61,4
	Negro	43,9	60,9
	Amarelo	47,8	62,0
	Indígena	42,2	57,4
Escola Indígena	Branco	43,0	57,7
	Pardo/Mulato	36,3	55,6
	Negro	41,6	55,7
	Amarelo	33,3	47,7
	Indígena	28,1	51,1
Maior Parte Escola Não Indígena	Branco	40,9	57,7
	Pardo/Mulato	33,8	52,9
	Negro	34,0	51,1
	Amarelo	39,3	54,3
	Indígena	29,0	49,0

Fonte: MEC/INEP/ENEM – Relatório Pedagógico 2008

De acordo com os dados da tabela, os alunos das escolas particulares são os que obtêm as melhores pontuações no ENEM e as menores notas são dos alunos concluintes de escolas indígenas e não indígenas. O que se observa é um verdadeiro extremo entre as diferentes dependências administrativas.

Segundo Locco (2005):

o aluno concluinte ou egresso do Ensino Médio, aderiu mais facilmente ao ENEM, em razão dessa política estar mais próxima dele, e ter mais legitimidade junto à sociedade, graças aos apelos da mídia sob a encomenda do governo Federal (p.83).

Nesse aspecto, comungamos com as ideias da autora quando diz que a busca pelo ENEM tem muito a ver com o discurso que é propagado sobre seu respeito. No tocante às facilidades dos alunos de escolas privadas terem os melhores resultados não significa dizer que as escolas públicas não tenham condições e nem os alunos sejam insuficientemente inteligentes, o que mais provoca dificuldades para que isso não seja uma realidade diz respeito à maneira como é conduzido o processo. Pelas vozes dos professores, podemos entender a escola hoje:

A escola não se transformou, continua a mesma escola, o mesmo espaço físico; o mesmo tratamento que é dado ao professor, antes continua o mesmo. O professor, hoje, [é] que está tendo que se desdobrar para poder ele acompanhar as transformações que a educação está passando. O professor [é] que está sendo o mantenedor das transformações (Professor C – FC).

A gente precisa estar atenta com as mudanças. Não podemos ficar para trás. Às vezes, [é] lógico que essas mudanças elas causam impactos, muitas das vezes não sabemos trabalhar (Professor D – FC).

De acordo com as respostas dos professores é, facilmente, identificável o seus desabafos em relação às dificuldades de acompanhar as mudanças e ao descaso dos órgãos públicos com a real funcionalidade das inovações. Os professores sentem que a responsabilidade pelas mudanças que estão se processando na educação está caindo diretamente em seus ombros.

No entanto, os professores demonstram que não estavam preparados para tantas transformações. Mas, como precisam acompanhar o processo, como no dizer do professor, “estar atenta com as mudanças”, colocam em prática ações que não correspondem aos seus interesses, mas aos de um estado regulador, que usa

de diferentes argumentos, através das leis e das regulamentações, para que seus projetos sejam colocados em prática.

Segundo Linhares (2001), este descompasso entre um acúmulo de promessas e expectativas, geradas, entre outras razões, por regulamentações e propagandas oficiais, movidas por interesses manipulatórios, acaba por debitar sua conta nas responsabilidades do professor. Então, indiferente aos objetivos que subjazem a esses interesses, os professores consolidam essas ações. No próximo item, trataremos, especificamente, do ENEM nos espaços escolares do Ensino Médio.

3.3.3 Universo escolar tomado pelo ENEM

Longe de apresentar-se como uma alternativa para a melhoria da educação básica, o ENEM; fruto de uma política neoliberal, invadiu a escola de Ensino Médio, construiu morada e se consolidou no meio escolar como parâmetro de qualidade na educação.

Nesse contexto, os professores, de maneira geral, revelaram usar as questões do Exame, em atividades de sala de aula e nas avaliações, haja vista que o próprio planejamento traz em seu bojo o anseio de tornar os conteúdos desenvolvidos em aula mais pertinentes às questões apresentada nesse exame. De acordo com os interlocutores, as questões das avaliações do ENEM tornaram-se rotina nas salas, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Pegamos as provas do ENEM e aplicamos as questões nas avaliações e nos exercícios, discutimos essas questões. Não só eu faço isso, mas os outros professores do colégio também o fazem (Professor D – FC).

Eu sempre procurei trabalhar as questões do vestibular e do ENEM, nas turmas de 2º e 3º anos, para, justamente, eles irem se preparando para eles, se familiarizando com esse tipo de situação (Professor B – IC).

No início do ano, quando nós fazemos o nosso planejamento, que é o conteúdo programático, a gente já trabalha com as questões, a gente já pega as questões que são trabalhadas, as questões, os assuntos, os conteúdos que são trabalhados no vestibular e no ENEM (Professor A – IC).

Esses depoimentos nos mostram que o planejamento, a metodologia, as atividades todas foram afetadas pelos conteúdos das avaliações do ENEM. Os

professores asseguram que usam as questões do ENEM em suas atividades pedagógicas.

Percebemos ainda que os professores que não trabalham em consonância com esse Exame são visto como anacrônicos pelos seus colegas de trabalho. E os que trabalham são tidos como atuais e como referência na escola. Esse fato torna-se um grande aliado para referendar o Exame nas escolas de Ensino Médio.

Assim, o professor é o grande responsável por implementar o ENEM, em sala de aula, seja através de suas atividades escolares, seja no planejamento das disciplinas. Mas, para isso, sempre existe uma justificativa que ora leva ao aluno, como seu processo de familiarização com as questões do exame, que ora leva a preparação para os exames vestibulares. O certo é que o ENEM invadiu a escola e se consolidou como uma avaliação que oferece um diagnóstico das escolas de Ensino Médio.

Conforme Zanchet (2007) o Estado, servindo-se desses resultados, presta conta à sociedade e às agências financiadoras da situação do Ensino Médio no país. Nessa lógica, a preocupação com a melhoria dos resultados passa a ser responsabilidade dos protagonistas da ação educativa, uma vez que o Estado apenas aferiu o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania, que devem ser desenvolvidas na escola básica. Desta forma, sob a bandeira da qualidade na Educação, o ENEM se consolida e toma todos os espaços na educação de nível médio.

Se uma das finalidades do ENEM era estruturar uma avaliação, ao final da Educação Básica, que servisse de modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior, podemos dizer que esse objetivo está sendo colocado em prática pelos professores do Ensino Médio, pois, na maioria dos depoimentos, está presente o ENEM como preparação do aluno para entrar em cursos do ensino superior.

Assim, as mudanças, pelas quais passou o ENEM, recentemente colocaram novamente o Exame no centro das discussões. Na escola que serviu de lócus ao estudo, durante a semana de negociação do Ministério da Educação com as IES, os professores passaram a falar mais sobre o ENEM, juntamente com o corpo técnico pedagógico que organizou material sobre o exame para deixar os docentes informados sobre o processo.

Para Zanchet (2007):

a reforma enfatiza que o progresso social e a inserção do país na economia globalizada dependem dos jovens e do sistema que os educa. O discurso oficial deposita na escolarização a responsabilidade de ser um meio eficiente no desenvolvimento do cidadão (p.168).

Dessa maneira, a formação para a cidadania e preparação do jovem, nas escolas, com as influências do ENEM, não tem uma discussão fundada em uma visão política emancipatória de homem e de sociedade. Ademais, os professores não construíram em suas reflexões um conceito crítico sobre o ENEM, especialmente, no que diz respeito às ideologias que orientam e acompanham sua implementação nas escolas. E, nem questionam a quem servem seus resultados nem sua formação com base em habilidades e competências. Na verdade, por não fazerem esse tipo de reflexão, apresentaram um olhar idealizado do ENEM. E somente se permitiram uma resposta mais reflexiva quando perguntados sobre a política de democratização do Ensino Superior por meio do ENEM.

Assim, o ENEM passa a ser uma realidade nas escolas e incorporado ao seu cotidiano escolar, assume características de um exame externo preocupado com a qualidade da educação básica. No entanto, se adentrarmos, mais provocativamente em sua lógica, é possível ver que sua concepção extrapola a simples noção de avaliação externa, pois muda a prática pedagógica do professor em sua forma de avaliar, de ensinar o conteúdo; altera os conhecimentos disciplinares e ainda modifica a subjetividade do professor. E, no caso do professor de Ensino Médio, tendo como base a realidade brasileira, ainda, modifica seus saberes pedagógicos.

3.3.4 – Saberes docentes modelados conforme orientações do ENEM

Os impactos das políticas de avaliação também têm dado novas direções aos saberes docentes dos professores de Ensino Médio. Com o objetivo de adequar sua prática às mudanças que estão se processando no campo da educação, os professores mobilizam diferentes saberes.

Segundo Tardif (2006):

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (p.213).

No caso do docente de Ensino Médio, os saberes provenientes de uma ambiência cultural, oriundos de sua história de vida, da sua formação profissional, de seu trabalho como espaço de formação estão se imbricando a saberes de processos regulatórios oriundos das políticas de avaliação como o ENEM.

Ainda, segundo Tardif (2006) esses saberes são perpassados por dimensões valorativas:

o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva [...] as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir (p.223).

Conforme o autor, os saberes docentes que são mobilizados pelo professores em suas práticas pedagógicas têm muito de seus julgamentos e de suas reflexões. No entanto, por não serem estáticos, “estão sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais” (CUNHA, 2005, p.56).

Para Cunha (2005) considerando a docência um processo cultural, sua constituição é afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas na sociedade. Assim, é preciso reconhecer o poder que as políticas institucionais e o próprio poder do Estado têm sobre a maneira de ensinar dos professores. E, incidem de tal maneira, que seus saberes passam a ser orientados por meio de suas lógicas.

Nesse aspecto, Cunha (2005) esclarece que:

o professor, por sua vez, ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação do seu trabalho, expõe-se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se espera, atingindo sua auto-estima e assumindo uma constante culpabilidade diante do fracasso. Não raras vezes esse processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos culpam-se pelos resultados negativos, num jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades (p.63).

De acordo com esse contexto, é exigido do professor além de suas atividades normais de sala de aula, também, que apresente altos índices de produtividade, submeta-se aos ditames governamentais e institucionais e, ainda, disponha a atender as expectativas de seus alunos e do mercado de trabalho.

Mudar a prática requer reflexão e postura crítica diante da realidade. No entanto, quando o professor não faz uma análise de seu trabalho e nem de seus processos pedagógicos vivenciados no âmbito escolar, constituem e incorporam conceitos que traduzem discursos fabricados dentro de um contexto ideológico.

Conforme esse particular, compreender os processos de mudanças provocadas pelo ENEM nas práticas pedagógicas nos remete aos diferentes saberes que os professores precisam mobilizar para atender as expectativas dessas políticas no contexto de ensino. Isso se evidencia nos depoimentos dos professores de Ensino Médio. Para esses professores mobilizar diferentes saberes para atender as exigências significa mudar sua maneira de ensinar:

O ENEM iniciou e nós tivemos um acompanhamento na média geral dos alunos. Eu lembro que uma das maiores dificuldades era no que dizia respeito à questão da redação. Durante aquele ano, nós trabalhamos muito a questão da escrita (Professor C – FC).

Eu a partir do momento que passei a ter esses contatos com os conteúdos do ENEM passei a trabalhar com meus alunos. É um trabalho coletivo, é um trabalho interdisciplinar. O resultado dele não é um resultado do professor, mas é de todos (Professor D – FC).

No primeiro depoimento o professor lembra que no ano que iniciou o ENEM a maior dificuldade se encontrava no trabalho com a Redação. Para atender essa expectativa a escola trabalhou com maior empenho redações nas diferentes áreas para dar conta de garantir melhor desempenho aos alunos. Nesse caso, o professor passou a trabalhar não somente os conhecimentos de sua disciplina, mas passou a fazer um trabalho interdisciplinar no qual usou a redação como atividade em sua área de conhecimento.

No segundo argumento, quando o professor expressa que também mobilizou diferentes saberes para acompanhar os conteúdos do ENEM para assim trabalhar com seus alunos, demonstrou que para acompanhar precisou ter clareza sobre o ENEM. Nesse contexto o “entrar em contato” por si expressa as bases que construiu para assim entender diferentes saberes que o levassem a dominar os conteúdos eleitos pelo Exame.

As mudanças que aconteceram na forma de trabalhar os conteúdos disciplinares, que até então não eram realidades nas salas de Ensino Médio, mostraram o quanto o professor tem em seu exercício diário que dimensionar sua prática, quando a escola precisa acompanhar as exigências governamentais.

Outro aspecto que observamos concernente a mobilização de saberes para assim se inserir no paradigma reformista, diz respeito a acompanhar as próprias mudanças sociais:

O ENEM ele está vindo hoje com uma visão do próprio modelo capitalista de produção onde o indivíduo tem que ser multifacetado, porque o indivíduo não pode ser especialista, o especialista já ficou para trás. Hoje o indivíduo é multifuncional (Professor C – FC)

Nesse depoimento percebemos que as questões econômicas do modo de produção perpassam e acompanham permanentemente o discurso dos professores. “Acompanhar”, “estar antenado com as mudanças”, tornaram se as palavras de ordem nos depoimentos dos professores. Há uma preocupação em preparar o aluno para suprir as necessidades da sociedade capitalista, que hoje tem como mais importante o sujeito multifuncional; e a escola para atender as exigências desse modelo econômico, muda suas concepções e mobiliza saberes para dar conta dessas transformações. Pressupomos assim, que trabalhar a prática associada aos ditames sociais é um dos objetivos dos professores de Ensino Médio.

No entanto, o professor como agente social no espaço escolar que lida diariamente com as mudanças, sente a força da responsabilidade em acompanhar esses diferentes saberes que emergem esporadicamente como desafios a sua prática e com isso reafirma que sua presença, enquanto sujeito histórico é absolutamente necessária:

O próprio professor que numa auto-avaliação precisa estar presente e responder a qualquer chamado, toda e qualquer transformação. Então é o professor que acompanha a evolução [...] para você trabalhar de uma forma diferente, uma aula mais gostosa, é você que investe em você (Professor C – FC).

[...] Essas mudanças elas causam impactos, muitas das vezes não sabemos trabalhar (Professor D – FC).

Consoante essa composição de argumentos é perceptível a afirmação de que os professores são os arautos das mudanças; mesmo que essas mudanças não sejam tão simples assim e causem impactos, como é possível ver no segundo depoimento. Nesse contexto, a escola como uma instituição social, por meio dos

professores, assegura a implementação desses processos regulatórios determinados por condicionantes políticos, econômicos e sociais.

Diante dessas considerações, inferimos que os professores do Ensino Médio para garantir os propósitos das políticas educacionais, recorrem e mobilizam diferentes saberes que se desenvolvem por meio de suas experiências enquanto docente.

Assim, comungamos com a assertiva de Cunha (2006, p.86) ao afirmar que: “abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado [...], o professor vê se numa emergência de construção de novos saberes”. Dessa maneira, os desafios atuais, provocam nos professores impactos significativos que incidem diretamente nos saberes que compõem suas práticas. O diagrama a seguir sintetiza as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores:

Diagrama 2 – As repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio



Fonte: Organizado pela autora com base na Entrevista/2009

O diagrama demonstra que, o ENEM, como regulador externo, não somente alterou o cotidiano escolar, mas modificou a prática pedagógica dos professores e com isso transformou sua maneira de ensinar e deu novo sentido a sua identidade profissional. Essas alterações sentidas em seu saber pedagógico são resultantes do confronto entre teoria e prática.

De acordo com Pimenta (2005):

o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente,

expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p.43).

Ao adentrar nos conhecimentos epistemológicos do Exame, os professores precisaram adequar seu saber pedagógico no sentido de garantir e efetivar as mudanças provocadas pelo Exame na organização dos conteúdos disciplinares, na prática de avaliação e em sua maneira de estar no mundo.

Diante dessas considerações, inferimos que o professor, enquanto construtor de saberes oriundos de suas experiências cotidianas, de seus valores, de suas angústias, de suas esperanças, de suas representações, de seus anseios construiu sua práxis, que enquanto unidade de contradição e movimento encontra meios que o integrem em seu meio social.

De acordo com o que pudemos evidenciar no decorrer deste estudo, sabemos que o ENEM, além das críticas que recebe por ser uma avaliação externa, acrescenta-se ainda, a crítica por sua matriz, que está muito mais preocupada em construir habilidades e competências para servir a um modelo econômico, do que propriamente à formação do educando.

Parafraseando Mészáros (2008, p.53): nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação: “a aprendizagem é a nossa própria vida”, pois, muitos dos nossos processos contínuos de aprendizagem não se situam na escola, mas sim fora dela. Isso se dá porque nossas escolas são produtos de processos manipuláveis e controláveis de estruturas educacionais formais, legalmente, salvaguardada e sancionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como propósito analisar as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores de Ensino Médio. Seu desenvolvimento nos permitiu adentrar no ambiente escolar e entender como as práticas pedagógicas imersas em um ambiente cultural refletem e reconstróem seu contexto historicamente construído pelos sujeitos sociais.

Assim, partimos do problema central de nosso estudo: Quais as repercussões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio de uma escola do município de Oriximiná? Esse questionamento orientou nossa pesquisa e de forma instigante nos possibilitou respostas para entender as repercussões do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores de Ensino Médio.

O estudo objetivou investigar como o ENEM tem modificado o trabalho pedagógico dos professores. Para que pudéssemos visualizar aquela realidade e nela perceber seu caráter histórico em consonância com uma base material concreta, desenvolvemos o estudo com base em objetivos propostos, cujos alcances orientaram o seu desenvolvimento.

Os objetivos do estudo foram: a) identificar que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, b) investigar que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de Avaliação, c) analisar em que medida a proposta do ENEM altera o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. E, no desenvolvimento deste estudo, as análises conclusivas, apontaram que o ENEM alterou o cotidiano escolar e influenciou mudanças na maneira de ensinar, de avaliar e de conhecer do saber-fazer dos professores de Ensino Médio.

O ENEM enquanto avaliação externa da aprendizagem de estudantes egressos do Ensino Médio, e atualmente, de iniciantes, interferiu na estrutura da educação. Junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros instrumentos normativos, fundados, todos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurou uma nova visão de educação e de homem para o Ensino Médio.

Para visualizar essa realidade de sala de aula com maior precisão e ter bases para analisar a prática pedagógica do professor, dentro desse contexto de avaliação nacional, lançamos mão da entrevista semi-estruturada. A análise dos

documentos, também, foi de suma importância, nesse momento, pois, por meio desta, foi possível ter um diagnóstico dos seus principais propósitos. Nessa perspectiva, observamos que o paradigma economicista, presente na linha mestra das principais reformas do Estado, nortearam todas as mudanças que se efetivaram nos processos educacionais.

Para dar maior respaldo ao assunto, no primeiro capítulo buscamos mostrar a trajetória histórica da avaliação e os diferentes paradigmas que acompanharam o seu processo histórico, para assim mostrar que a avaliação, historicamente, sempre esteve calcada dentro de um contexto social, cujos valores são refletidos em suas finalidades.

Com o objetivo de adentrar na base epistemológica do ENEM, fizemos uma incursão, no segundo capítulo, pelo Sistema Nacional de Avaliação e enfatizamos a avaliação como política pública do estado regulador; nesse contexto, destacamos o ENEM como política de avaliação e apresentamos sua fundamentação teórico-metodológica e seus eixos cognitivos. Procuramos mostrar por meio desse assunto que o ENEM é fruto de políticas do governo e como tal tem um propósito na educação.

Na consecução dos objetivos as análises nos permitem afirmar que os professores têm a educação como principal responsável pela formação do cidadão. Em nenhum momento, houve discordância sobre essa finalidade. Até mesmo os professores em início de carreira apresentaram essas características. No entanto, o que ficou demarcado para essas duas categorias de docentes e que pôde ser observado tanto em seus depoimentos quanto em sua atuação é que os professores em início de carreira são os que mais executam as ações do governo com maior empenho. E, na ânsia de garantir um grande trabalho junto à comunidade escolar, aceitam o desafio das mudanças com menor resistência.

No que se refere à concepção de Educação, os interlocutores deixaram claro que esta é um meio indispensável para preparar os jovens para o mercado de trabalho e para a vida: “a educação, primeiro ela é a base do cidadão. Para a pessoa se dizer cidadã, ela tem que ter uma formação” (Professor C-FC).

As entrevistas realizadas com os docentes nos levaram a inferir no tocante a avaliação da aprendizagem, que esta representa um grande desafio para os professores, principalmente, no que se refere à dificuldade em avaliar. Nesse contexto, um dos professores apresentou um desabafo, ao dizer que sua maior

dificuldade estava em acompanhar a turma, coletivo composto de muitas individualidades, pois as turmas estão sempre muito lotadas. Cada turma tem, no mínimo, quarenta alunos. Isso dificulta o atendimento individual a cada aluno.

Mesmo empreendendo diferentes projetos educativos, os professores ainda trabalham com base em uma avaliação somativa. Usam como instrumentos de avaliação a prova escrita e o seminário. Dos quatro sujeitos entrevistados, todos demonstraram que usam trabalho expositivo com os alunos. No entanto, valorizam muito mais a prova escrita, pelo fato de ser um documento no qual ficam registrados todos os conhecimentos que os alunos adquiriram em uma unidade de ensino e/ ou no estudo de um conteúdo.

Tal situação tem levado os professores a trabalharem a partir das questões que são cobradas nos exames nacionais, como o ENEM, e/ou nos processos seletivos de universidades, tais como a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado do Pará. Segundo os professores, essa iniciativa tem contribuído para que os alunos não sintam dificuldades nesses processos seletivos.

A análise dos procedimentos avaliativos dos professores e de seus instrumentos avaliativos nos levaram a inferir que os professores seguem o que foi previsto no planejamento de curso que, por sua vez, está em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, não observamos, em nenhum momento, diferença na maneira de avaliar entre os professores. Todos seguem à risca o que a escola priorizou como processo avaliativo.

Essa questão mostrou que a avaliação é um dos processos educativos que mais sofre resistência à mudança. Assim, as análises e as observações nos mostraram que os professores não têm liberdade de dizer o que querem adotar como avaliação e/ou não sabem fazer. No geral, opinam, no que diz respeito aos quesitos de suas avaliações, envolvendo os critérios avaliativos. No entanto, conteúdo e instrumentos avaliativos, estes seguem uma espécie de padronização ditadas pelas orientações da própria Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

Contudo, foi possível compreender que os professores têm a avaliação como um processo final, que serve tão somente para mostrar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo. Em nenhum momento, a avaliação foi apresentada como uma maneira capaz de explicar as mudanças na estruturas de aprendizagem dos alunos e suas especificidades socioculturais.

No geral, sua aplicação não leva em conta o contexto nem mesmo a individualidade de cada aluno. Seus instrumentos são aplicados de forma indiscriminada, cujos resultados são apresentados por meio de números, que não dão condições de uma leitura acerca de seu processo de conhecimento. Daí perceber o motivo de os professores tomarem o ENEM como exemplo de avaliação, pois tudo que possuem como concepção de avaliação se aproxima muito da política de aferição que o exame propõe.

Com referência a análise que realizamos sobre como os professores concebem o ENEM, o que sabem sobre o Exame enquanto política de avaliação, inferimos que o discurso propagado pela mídia foi assimilado pelos educadores. Todos se posicionaram que o exame é muito interessante e necessário para avaliar os alunos e principalmente, os seus desempenhos e os da escola. De acordo com essa perspectiva, o ENEM é tão importante que chega a ser colocado como modelo de avaliação. Assim, os professores, em suas respostas, apresentam sua prática, como reflexo do que foi previsto pelo Exame.

Eu procuro trabalhar, não vou nem dizer trabalhar em conformidade com ENEM, porque a minha forma de avaliação é uma forma parecida com o ENEM há muitos anos. (Professor C – FC)

Nesse sentido, há uma busca de aproximar o trabalho pedagógico que realizam do modelo de avaliação proposto pelo Exame. Diante de tudo, seria infundado afirmar que o ENEM não altera o cotidiano escolar, e nem repercute na prática pedagógica do professor.

O ENEM, como política de avaliação do Estado, de acordo com os depoimentos dos professores foi considerado como uma avaliação necessária para verificar o desempenho dos alunos, da escola e dos professores e, até o momento, expressa uma das políticas que tem apresentado maior grau de aceitabilidade. Segundo os entrevistados, seu “aparente sucesso” advém do fato de ser um exame cujos resultados contribuem para a entrada dos alunos nas universidades. Ao contribuir para a entrada dos alunos em um curso de nível superior, os professores por meio dessa ação, sentem-se realizados em seus trabalhos.

Da análise que efetivamos sobre as influências do ENEM no trabalho pedagógico dos professores, observamos que as mudanças foram sentidos, principalmente, em sua maneira de ensinar e de avaliar. Nesse aspecto, concebemos a prática pedagógica a partir da ideia de que o conhecimento

pedagógico implica o domínio do saber fazer em sala de aula e envolve conhecimentos oriundos tanto da trajetória pessoal do educador quanto de sua formação escolar e (ou) de sua formação em serviço. Ao partir dessa relação dialética, adotamos o princípio de que a prática é suscetível aos impactos das ações externas, que se processam na sociedade.

Assim, em resposta ao objetivo de analisar como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico em consonância com a proposta do ENEM, podemos revelar algumas mudanças que emergiram em diferentes campos de sua ação pedagógica: mudanças na forma de avaliar e de ensinar o conteúdo escolar; perda de autonomia, universo escolar tomado pelo ENEM e saberes docentes modelados conforme orientações do ENEM.

Além dessas questões observamos que os professores por meio do ENEM legitimam o discurso do governo e favorecem a meritocracia escolar por meio do processo de avaliação. Desenvolvem ainda o sentimento de culpa pelo insucesso da escola e sentem-se responsáveis pelas mudanças educacionais e pela entrada do aluno em cursos de Ensino Superior. Com isso, têm suas subjetividades e seus saberes docentes alterados em relação às adaptações e mudanças que se processam diariamente em suas práticas pedagógicas.

As mudanças aqui relacionadas foram responsáveis por plasmar outra concepção de prática pedagógica em sala de aula; na qual, alunos e professores seriam os principais protagonistas. No entanto, essas mudanças aconteceram em meio às alterações que se processaram no ensino médio, para as quais nem professores nem os alunos estavam preparados. Daí não serem conscientes de tudo o que aconteceu nem do que poderá acontecer, a partir desse ponto de transformação.

Das análises, constatamos que, mesmo desconhecendo as principais intenções dos exames nacionais, os professores têm consciência de que esse tipo de avaliação não servirá para mudar completamente a estrutura das escolas públicas, a ponto de promover mais qualidade para o ensino médio, mas subsidiará as escolas, a partir de seus resultados, no que tange ao domínio de conhecimentos. Tal descrença é fruto dos resultados das políticas públicas implementadas pelo governo, que pouco contribuiu para a mudança da realidade educacional.

Na fala de um dos sujeitos, foi possível observar, que, em que pesem as transformações pela quais passou o ENEM, acreditar que este possa transformar a

vida dos estudantes que almejam cursar um ensino superior, neste país, ainda é algo bem duvidoso. E promover qualidade nesse nível de ensino, também, é uma questão sobre cuja intencionalidade não se tem nem certeza nem clareza.

Essa é a oportunidade para ele entrar, mas eu não sei se vai contribuir muito para que a educação do país melhore. Então, não sei se é tão democrático. Será que vai dar mais qualidade também? É uma pergunta. A gente quer acreditar, porque, como profissional da educação, a gente não pode deixar de querer ter esperança, de ter esperança de melhorias. Mas, a gente não pode deixar de ser crítica e achar porque é o ENEM ele vai dar essas e aquelas oportunidades, vai dar mais qualidades para a educação de nosso país. Também a gente não é cego! (Professor D – FC)

Pelo fato de os professores não acreditarem que o ENEM possa contribuir para dar mais qualidade à educação, ele não é visto, entre os sujeitos da pesquisa, como relacionado à busca dos fins da educação. Percebem, na verdade, que está presente mais por consequência de uma determinação governamental do que propriamente por uma necessidade de condições favoráveis à melhoria do ensino.

Assim, ficou claro, após a conclusão deste estudo, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame que não se preocupa com as individualidades, tampouco com o contexto em que tudo se desenvolve. Sua preocupação está em garantir maior empenho dos professores no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, que, entre outras finalidades pretendem unificar o conhecimento dos estudantes nessa etapa de escolarização.

Nessa perspectiva, há uma tendência em não considerar os professores e os alunos como sujeitos desse processo. Seus anseios e seus interesses não são prioridades para esse tipo de avaliação, pois o que está em jogo é o controle do *corpus* formal do conhecimento escolar²³. Assim, para que o Estado tenha o domínio total da escola, as avaliações tomaram corpo como um processo de regulação que, unilateralmente, conta com a defesa única e exclusiva do Ministério da Educação (MEC).

Dias Sobrinho (2003, p. 49) diz que “a avaliação também pode criar conhecimentos e censurar significados; ela tem então, o poder de definir quais são os conhecimentos ‘válidos’ do sistema educativo”. Nesse aspecto, há um

²³ Termo usado por Apple (2006) para falar do currículo como poder.

distanciamento da avaliação com perspectiva de formação e integração dos alunos para uma melhoria de seu processo de conhecimento.

Dessa maneira, conforme analisamos, ao se tornar centralidade nas escolas, a avaliação como sistema de regulação gerencia a preparação de mão-de-obra para o mercado globalizado. No entanto, vale dizer que nesse contexto, de predominância do fortalecimento dos sistemas de avaliação e de informação, dois fatores são basilares a sua garantia: o tempo para aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento curricular. Isso explica de algum modo as características mercantilista presente na educação como, por exemplo, o ENEM servir de instrumento para certificar alunos concluintes do Ensino Médio e, em grande medida, os cursos aligeirados de formação de professores.

Com base nessa situação, é possível asseverar que ao tomar forma de regulação, a avaliação alterou a maneira de ensinar do professor, como também provocou no ensino brasileiro, uma onda de mudanças que, entre outras consequências está o aligeiramento da formação, a privatização de universidades, a perda de identidade do professor, o *ranqueamento* das escolas e das Instituições de Ensino Superior e as mudanças de concepções e de paradigmas educacionais.

Em síntese, podemos dizer que ainda há muito que se caminhar para compreender todos os impactos que esse tipo de exame provoca nas práticas de ensinar e de aprender de alunos e professores. Portanto, vale dizer que tivemos um tipo de escola antes e outro tipo depois do ENEM. E, em Oriximiná, as repercussões desse exame foram visíveis no trabalho pedagógico dos professores.

Assim, em razão das contribuições de Luckesi (2006), Cunha (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Afonso (2005), Locco (2005), entre outros, concluímos que o Exame Nacional do Ensino Médio altera sobremaneira o saber fazer do professor em sala de aula, e que as mudanças que acompanham os docentes em seu percurso profissional tendem a obrigá-los a uma diferente tomada de decisão. Com isso, constroem novos saberes, os quais possibilitam surgimento de novas práticas.

O estudo realizado não teve como objetivo esgotar o assunto sobre o ENEM, tampouco seus resultados tiveram a pretensão de generalização. O que primamos desde o início foi compreender e caracterizar um caso específico de problema para assim revelar seus múltiplos significados e representações. No

entanto, deixamos a cabo de cada leitor decidir se as interpretações aqui propostas podem ou não ser generalizáveis.

Contudo, por meio deste estudo, entendemos que a forma como o professor concebe a educação e a sociedade muito tem a ver com a formação que recebe. Por isso, foi possível compreender porque o professor quer em início de carreira ou quer em final de carreira, são indiferentes às mudanças que ocorrem no interior das escolas. A grande resposta a essa questão está justamente em sua formação: poucos professores têm uma visão política da finalidade da educação.

Concluimos este trabalho com a certeza de que:

apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos que rompam a lógica mistificadora do capital (MESZÁROS, 2008, p.48).

Acreditamos que a educação somente propiciará modificações substanciais por meio da avaliação, quando reivindicarmos, parafraseando Mészáros, uma educação plena para toda vida, no qual possamos colocar a sua parte formal a favor de uma reforma radical nas formas de internalização em prol do capital. Para isso, precisamos estar preparados para abalar as formas cristalizadas de educação e de avaliação presentes em nossas escolas. E, o caminho está na formação política dos professores como sujeitos construtores da sociedade. A pesquisa demonstrou ainda a urgência de se ter no meio escolar uma outra postura em relação a avaliação. A ausência dessa postura viabiliza a predominância da avaliação normativa nos meios escolares.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição Didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Manoel J. Escola Almir Gabriel e Pe. José Nicolino são destaques nas Provas do ENEM /2007. **OriximináOnline**. Oriximiná (PA), 17 de abr. 2008. Disponível em <http://www.oriximinaonline.com.br/2008/vernoticias.asp?cod=363> . Acesso em 28/07/2009.
- ALMEIDA, A.M.F. de P.M. de. **Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em um curso superior de Ciências Agrônômicas**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1977.
- ALVARENGA, Georfravia Montoza (org). **Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem**, Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.
- ALVES, N. **Formação de Professores: pensar e fazer**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11 ed. Campinas – SP: Papyrus, 1995.
- _____. **A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional**. 1978. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, n.24, p. 9-12, set/out. 1978.
- APLLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO. **Documento Final do X Encontro**. Brasília, 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2004.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BARLOW, Michel. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BLANCO, Gisela. A decoreba já vai tarde. **Revista Super Interessante**, ed. 265, Maio de 2009, p. 19-20.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Aprovado em 1º de junho de 1998. Homologação: Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, de 26/6/1998. Brasília:MEC: CNE/CNB, 1998.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (Mensagem do veto). Publicada no D.O.U. de 10.01.2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/LEIS2001/L10172.htm. Acesso em 27 de julho de 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no DOU de 12.8.71. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

_____. **Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 27.12.61 e Retificada em 28.12.61. Mensagem de veto. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção dos artigos 6º a 9º alterados pela Lei nº 9.131, de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm

_____. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (Homologação da Portaria CNE/CBE nº 15/98). Publicada no D.O.U., de 5/8/98 – seção I – p.21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 2000**. Brasília: SEMTEC, 1996b. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

_____. **A Reforma do Ensino Médio**. Brasília, SEMTEC, 1997.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

CARRAHER, Terezinha. **Na vida dez, na escola zero**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. 1995. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMENIUS, J. A. Didática Magna: trad. de Nair Fortes Abu Merhy. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (CEPAL) **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO, 1992. (*Libros de la CEPAL*, 27).

_____. **Transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: CEPAL, 1990. 192p. (*Libros de la CEPAL*, 25).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Educação & Sociedade**, Universidade do vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Faculdade de Educação, v.11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

_____. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. In: Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. Avaliação: políticas e práticas. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 13-39.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

A DECOREBA já vai tarde: o vestibular pode acabar. **Super Interessante**, maio 2009, [online]. Disponível em http://super.abril.com.br/revista/265/matéria_revista_451137.

DELORS. Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir** – relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez, Unesco; MEC, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob olhar propedêutico**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2005.

_____. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**, 2 ed, Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação Qualitativa**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DE TOMMASI, L.; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007..

DIAS SOBRINHO. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOMINGUES, José Juiz *et alli* A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da Escola Pública. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, ano 11, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERNANDES, R. Prefácio à edição portuguesa. In: BONBOIR, A. **Como avaliar os alunos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. p.11-14.

FERNANDEZ, Cleoni Maria Barboza. **Formatos Avaliativos: trajetória histórica, contradições e impactos em estudantes universitários**. In: CUNHA, Maria Isabel

da. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

FLICK, Uwe, **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANÇA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O Ratio Studiorum: introdução e Tradução**, Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. **Análise do Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado. (org). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13 ed. Campinas: São Paulo, SP: Papyrus, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação & Sociedade*, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, v.24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Consulta realizada em 21/04/2009.

_____. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia. **Os professores e a Reinvenção da Escola**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**; trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação, trabalho e lutas sociais**. In: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidade negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 3ed. São Paulo: editora Ática, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914 -1991**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 38 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, 2ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília: INEP, 2009.

_____. Enem 2009 também será oportunidade para certificação no Ensino médio. **INEP/Sala de Imprensa**. Brasília, 14 de julho de 2009. [2009a].

_____. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. (Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009)[...]). [2009b]. Diário Oficial da União. Brasília, n 100, Seção I, p.56-63, 28 de maio de 2009. Republicada devido a erros na publicação anterior: Diário Oficial da União. Brasília, n. 100, Seção I, p. 14-20, 8 jun. 2009.

_____. **ENEM – Relatório Pedagógico 2008**. Brasília, DF: Mec/INEP, 2008.

_____. **Eixos Cognitivos do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**. (2002). Reimp. Brasília, DF: INEP, 2007.

_____. **ENEM – Relatório Pedagógico 2006**. Brasília, DF: Mec/INEP, 2006

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Fundamentação Teórico – Metodológica**. Brasília, DF: INEP, 2005.

_____. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos Estudantes da 3º série do Ensino Médio**: Brasília, DF: INEP, 2004.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, DF: INEP, Ministério da Educação, 27p, 1999a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio no contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n ° 4, 77-9, jan/fev/mar/abr., 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Célia (org). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas Públicas de Avaliação: o ENEM e a Escola de Ensino Médio**. 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escola**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia. **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica**, Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. In: MEC/INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Fundamentação Teórico- Metodológica, Brasília DF: 2006. p.13-27.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Ângela M. Souza. **Fundamentos da Educação 2**. 2ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

MARX, Karl. trad. Gabriel Deville. **O Capital**. 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2008.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Aberto Oliveira. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.9-27.

MESSICK, Rosemary *et all*. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MÉSZÁROS, Istiván. **A Educação para além do Capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZAROBA, Leda. A trajetória da Avaliação Educacional no Brasil. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Maria Cândida de. **O Paradigma Educacional Emergente**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no limiar do século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do Estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais**. In: ARAÚJO, Ronaldo. M. Lima *et al.* A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todo. p. 96-117.

PARÁ (Governo do Estado do). Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria Executiva de Educação. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica**. Belém (PA): SEDUC, 2005.

PEREIRA, Camila; WEINBERG, Mônica; BETTI, Renata. **Vestibular: vai mudar tudo, menos o mérito**. Revista Veja. Editora: Abril, Edição 2108, ano 42, nº 15, 15 de abril de 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas Lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**, 18 ed. rev e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil 1930-1973**, 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio (org). **Dívida Externa e Educação para todos**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org) Profissão professor. Porto, Porto Editora, 1990.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho**. In: CUNHA, Maria Isabel da. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. **Didática**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Clariza Prado de Souza. **Avaliação do Rendimento Escolar**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2005.

SZIMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto – Portugal: Rés – Editora Ltda, [s/d].

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério.** In: CANDAU, V. Maria (org). Didática, currículo e saberes escolares. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TAVARES, João Walter. **Inventário Cultural Social, Político e Econômico do Município de Oriximiná.** Oriximiná: Gráfica e Editora Andrade, 2006.

TORRES, Márcia Zampieri. **Situações-problema como recurso de avaliação de Competências do Enem.** In. EIXOS COGNITIVOS DO ENEM, Brasília, DF: Inep, 2007.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação,** São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de Mudanças - por uma práxis transformadora.** 7ªed. São Paulo: Libertad, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, 12, p.7-24, jul./dez. 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação: políticas e práticas.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

WIKIPEDIA: Enciclopédia livre. Disponível em: <http://www.wikipedia.com.br.br>.

ZANCHET, Maria Boéssio Atrib. **O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): pressupostos conceituais e repercussões na Prática Pedagógica.** In: CUNHA, Maria Isabel da. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 164-214. (Coleção Educação Contemporânea).

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em Pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro (a) professor (a):

Eu, **Claudene Souza da Silva**, pedagoga, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) venho por meio deste documento, convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa, cujo título é: **o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio**. O objetivo deste estudo é compreender as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio no trabalho pedagógico do professor. Para tal, preciso obter essas informações por meio de observações e entrevistas que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcarei um encontro específico para apresentar, discutir tudo o que foi relatado (validação). Dessa maneira, é de seu total direito acrescentar, excluir e /ou modificar qualquer declaração por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (a) Senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos nomes fictícios para preservar sua identidade. Informo ainda que o Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. Comprometo-me ainda a utilizar os dados coletados apenas para compor a pesquisa, que deverá ter seus resultados publicados, somente, em artigos científicos de revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos qualis. Agradeço sua valiosa contribuição. E, coloco-me à disposição para as possíveis dúvidas e/ou informações necessárias.

Pesquisadora
Claudene Souza da Silva
Matricula: 20077501002
E-mail: claudenesouza@gmail.com
Telefone: (093) 81181073

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa, fornecendo informações para a mesma.

Oriximiná, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE B - Roteiro da Análise Documental

- 1) Que concepção de Avaliação permeia o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP?
- 2) Quais os instrumentos de avaliação expressos no PPP?
- 3) Quais os critérios de avaliação expressos no PPP?
- 4) Quais as concepções de avaliação que permeiam os Planejamentos de Curso dos Professores?
- 5) Como o ENEM está representado no PPP?
- 6) Os conteúdos presentes no Planejamento dos professores (previstos no PPP) estão em consonância com os conteúdos do ENEM?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OBJETIVOS O QUE SE PRETENDE CONHECER NO ESTUDO	PROPOSTAS DE QUESTÕES
- Quais as concepções de educação e de avaliação que permeiam as práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Como você avalia seus alunos? Que aspectos são considerados? 2) Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza em sua classe? E, qual (is) você considera mais importante? Por quê? 3) Qual a finalidade da avaliação da aprendizagem que você realiza com seus alunos? 4) Você enfrenta alguma dificuldade em avaliar seus alunos? Quais são essas dificuldades? 5) Como você concebe a educação na vida dos alunos. Ela é importante? Por quê?
Quais as repercussões dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nas práticas avaliativas dos Professores e das professoras do Ensino Médio?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quais as repercussões dos resultados do ENEM sobre seu processo avaliativo? 2) Segundo suas análises, em que medida os resultados do ENEM repercutem no processo de aprendizagem dos alunos? 3) Como você avalia os conteúdos do ENEM em relação aos conteúdos trabalhados no Ensino Médio? Eles têm relação? Como se dá essa relação? 4) Qual sua idéia sobre a importância do ENEM no Ensino Médio? Para que serve?
- Quais os saberes que emergem das práticas avaliativas dos professores no Ensino Médio sob a ação das diretrizes oficiais da escola.	<ol style="list-style-type: none"> 5) Que competências profissionais você indicaria como necessárias para desenvolver seu papel de avaliador em sala de aula? 6) Especifique as atividades que precisa desenvolver para avaliar os alunos no encerramento de cada bimestre? Você sente dificuldades para desenvolver essas atividades? Quais? 7) A Escola enquanto instituição social interfere no seu processo de avaliação? De que maneira? 8) No seu processo de avaliação, você segue as determinações do Projeto Político Pedagógico da Escola? Especifique. 9) Em sua opinião a escola possui condições necessárias para o desempenho de sua proposta avaliativa? 10) Que requisitos são necessários para que o professor consiga fazer uma boa avaliação de seus alunos?



Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Centro de Ciências Sociais e Educação
Rua do Una, 156 - Telégrafo
66050-540 – Belém – PA
www.uepa.br/mestradoeducacao