



Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais, Autoridades e Escolas: um estudo para o estado do Paraná

Understandings and meanings about the New ENEM among Professionals, Authorities and Schools: a study of state of Paraná

Nicole Glock Maceno

Universidade do Estado de Santa Catarina
nicolemaceno@gmail.com

Orliney Maciel Guimarães

Universidade Federal do Paraná
orli.guimaraes@gmail.com

Resumo

Discutimos neste texto as compreensões e os significados sobre o Novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas considerando documentos públicos; uma entrevista com uma representante da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e de sete professores de Química de cinco Escolas Estaduais de Curitiba, donde também foram respondidos cento e cinquenta e três questionários por estudantes de terceiro ano do ensino médio. Utilizamos as contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a *Análise Textual Discursiva* para analisar as entrevistas. Constatamos que o ENEM é compreendido pelas autoridades como um instrumento de estímulo ao debate sobre as orientações curriculares e do ensino médio, mas diante de concepções tradicionais de ensino e avaliação, das condições de trabalho de professores - dentre outros aspectos - o ENEM tem sido pouco significativo para a reflexão nas escolas que desencadeiam ações pontuais que alteram pouco os Programas de Ensino e Avaliação.

Palavras-chave: Avaliação; Políticas Educacionais; ENEM; Educação em Química; Exames Nacionais; Ensino Médio.

Abstract

Discussed in this text understandings and meanings about the New ENEM among professionals, authorities and schools, public documents, an interview with a representative of the State Secretariat for Education of Paraná and seven teachers from five schools State Chemistry of Curitiba, where were also answered one hundred fifty-three questionnaires by students of third year of high school. We use the contributions of Moraes and Galiazzi (2007) about *Discourse Textual Analysis* to analyze the interviews. We found that the ENEM is understood by the authorities as an instrument for stimulating the debate on curriculum guidelines and school, but in front of traditional conceptions of teaching and assessment of working conditions of teachers - among others - has been little ENEM significant reflection in schools that trigger some specific actions that alter the Education and Evaluation Programs.

Keywords: Evaluation, Educational Policy, ENEM, Education in Chemistry, National Exams, High School.

Introdução

Indiscutivelmente a avaliação é importante para o alcance dos objetivos formativos da Educação Básica. Além disso, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996) representa um marco acerca da avaliação ao destacar que a mesma deverá caracterizar-se pela continuidade, pela prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e estar afinada com a melhoria do ensino, além de estimular a iniciativa dos estudantes neste processo. Assim, a avaliação está para além da mensuração e, por conseguinte, para além do exame.

Uma vez que a avaliação está imbricada com os currículos e as práticas pedagógicas, entre tais dimensões não deve prevalecer uma relação unilateral e terminal, ou de subserviência, mas sim de reciprocidade (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009, p.95). Nessa perspectiva, as orientações curriculares oficiais sublinham que a avaliação é uma possibilidade de conferir coerência pedagógica, de repensar a aprendizagem e desencadear a autoavaliação e por tais razões, não se restringe somente aos dados (BRASIL, 1998). Para isso, tais orientações destacam que é imprescindível que a escola crie espaços e tempos de investigação da ação pedagógica e que os professores assumam-se - conscientes ou não - como produtores de conhecimento, como responsáveis pela reflexão e a melhoria de sua prática diante do desafio de oferecer uma Educação Básica de qualidade, da consolidação da cidadania e da democratização do ensino (BRASIL, 2006).

Por tais razões, interessou-nos as “Compreensões e significados sobre o Novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas”, título da Dissertação que integra este estudo. Tal objetivo não deixa de ser uma avaliação, já que envolve a produção de sentidos, além de oportunizar a reflexão sobre as concepções de ensino, sobre o ensino médio, a Educação Química e acerca dos entendimentos assumidos por diferentes interlocutores sobre o Novo ENEM – assim nomeado a partir de 2009.

Diante do exposto, consideramos como fonte de dados das *Autoridades* quatro documentos divulgados pelo Ministério da Educação a respeito do Novo ENEM (BRASIL, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d); como informações de *Profissionais* uma entrevista com uma representante da Diretoria de Programas e Políticas Educacionais (DPPE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e um relatório sobre o referido exame (PARANÁ, 2010) fornecido pela mesma; além de sete entrevistas com Professores de Química e cento e cinquenta e três questionários respondidos por estudantes de terceiro ano do ensino médio de cinco Escolas Estaduais de Curitiba escolhidas a partir das suas participações no ENEM entre 2005 a 2008 e que compõem as fontes de informações sobre as *Escolas*.

Assim sendo, a partir das contribuições de Guba e Lincoln (1989), Dias Sobrinho (1998, 2002), Fernandes (2009) e Castilho Arredondo e Diago (2009), partimos dos pressupostos de que a avaliação é uma construção social e uma negociação, inerente a qualquer atividade humana e dependente do contexto histórico e social, podendo assumir diversas facetas e significados.

Fernandes (2009) e Perrenoud (1999) complementam que a avaliação tem o propósito de democratizar o ensino e está relacionada tanto com o indivíduo e suas necessidades, assim como a superação das desigualdades educacionais. Ou seja, além da avaliação permitir reorientar, estimular e apoiar, é um processo de negociação que envolve os humanos e por tal razão deve ser cuidadosa e ética (DIAS SOBRINHO, 2004).

Então, podemos considerar a avaliação como “um *processo* dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo; não é uma ação pontual ou isolada” (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009, p.38), mas que deve responder aos problemas que virão do consenso entre os sujeitos informados e da produção de sentidos nos contextos singulares, já que as intervenções possíveis numa escola não são únicas ou estáveis (GUBA; LINCOLN, 1989).

Diante do exposto, é preciso que a escola repense seus *Programas de Avaliação* para que estejam afinados com as suas necessidades formativas e para favorecer o exercício da cidadania. Pontuamos que um *Programa de Avaliação* corresponde a um sistema de ideias, práticas, agentes, fundamentos e princípios que são articulados, coerentes, consistentes e acordados para que haja ações visando o cumprimento dos objetivos socialmente constituídos. Por isso, integra um grupo de pessoas que assumem e compartilham a responsabilidade de construí-lo e nesta construção, são envolvidas atividades, análises, orientações, reflexões e questionamentos sobre a avaliação e sobre os processos de ensino na busca pela coerência da proposta pedagógica (DIAS SOBRINHO, 1998 e 2008).

Assim sendo, a avaliação sempre está em favor do outro, de modo que é imperativa a integração entre os agentes internos e externos à escola para sua relação estreita com o Estado e a sociedade. Conforme destaca Dias Sobrinho (2008, p.198), a avaliação não pode perder de vista seu objeto central: a formação cidadã, sendo fundamental uma política de avaliação de escola que possa integrar as principais preocupações dos professores e a valorização de suas experiências para clarear as áreas consideradas problemáticas (FERNANDES, 2009).

Diante dos apontamentos supracitados, podemos afirmar que o processo avaliativo é muito mais complexo do que os exames, de acordo com Dias Sobrinho (2008), os

testes estáticos não comportam todo o dinamismo e as peculiaridades de cada escola, e nem sempre contam com a participação do estudante no processo avaliativo como coautor na definição dos critérios avaliados. Tal autor complementa que ainda é recorrente a avaliação ser considerada como uma constatação, entretanto, embora os exames sejam instrumentos mais representativos deste enfoque e cumpram bem a determinados objetivos, “não são suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202). Desse modo, não resta dúvida de que os exames são úteis para subsidiar as ações do Estado, “mas é duvidoso que produzam efeitos pedagógicos significativos se não contam com a adesão de professores e alunos” (DIAS SOBRINHO, 2010, pp. 202-206).

Também é grave quando as instituições educativas amoldam seus currículos às diretrizes gerais determinadas pelas agências avaliadoras, de modo que “os exames gerais perdem seu sentido formativo e acabam determinando os conteúdos e métodos de ensino, deslocando, ao menos em parte, a autonomia didático-pedagógica das instituições e seus atores” (DIAS SOBRINHO, 2010b, pp.14-15). Tal situação é discutida por Maldaner (2000, p.211) que considera ser problemático quando os programas de concurso são tomados como programas de ensino, pois não atendem à complexidade do contexto, fazem com que os atores sociais abdicuem da sua autonomia para a aceitação de algo externo aos espaços escolares, revelando a incapacidade histórica de produção de bons projetos pedagógicos para o Ensino Médio nas próprias escolas.

Sendo assim, compreender a partir dos contextos singulares os sentidos que assume os exames - dentre eles o Novo ENEM - também é entender os significados e os entendimentos sobre a avaliação. Diante do exposto, apresentamos a seguir a metodologia de pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram considerados três grupos de interlocutores: as *Autoridades* com dados oriundos de documentos do Ministério da Educação sobre o ENEM (BRASIL, 2009; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009d); os *Profissionais* com informações produzidas através de uma entrevista com uma representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e outras fontes textuais; a realização de sete entrevistas com Professores de Química e as respostas de cento e cinquenta e três questionários de estudantes de terceiro ano do ensino médio. Tanto os professores bem como os estudantes fazem parte de cinco Escolas Estaduais de Curitiba escolhidas em função dos resultados apresentados no ENEM entre 2005 a 2008.

As entrevistas foram interpretadas com base nas contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a *Análise Textual Discursiva*. Tal metodologia de análise tem o interesse nos dados de natureza qualitativa para a produção de novas compreensões sobre o fenômeno estudado, apresentando como elementos principais e recursivos a *unitarização*, a *categorização* e a *comunicação*.

A *unitarização* consiste na seleção dos trechos principais dos textos que compõe o *corpus* de pesquisa para a identificação dos sentidos dos interlocutores sobre o fenômeno em questão. Assim, as partes mais significativas e que potencialmente

expressam as compreensões dos entrevistados são escolhidas para sua utilização na etapa subsequente: a *categorização*. Neste momento, todos os trechos de interesse (chamados de unidades de significado) são agrupados segundo as relações de semelhança que apresentam.

Em seguida, as categorias e unidades de significado são utilizadas para a construção dos metatextos que mesclam descrição e interpretação sobre o fenômeno e que levam a compreendê-lo melhor. O metatexto também serve para comunicar e validar as novas compreensões e expressam os sentidos atribuídos pelos interlocutores.

As entrevistas com os professores seguiram um roteiro-guia com perguntas sobre a formação profissional, o trabalho docente, a organização e o desenvolvimento do trabalho, as compreensões e os significados sobre o ENEM, as suas implicações para as práticas pedagógicas e para as escolas. No caso da representante da SEED-PR, as perguntas referiam-se às ações de tal Secretaria junto às escolas em função de suas participações no ENEM.

Para a concretude da *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2007), as categorias podem ser definidas de três modos: antes da coleta de dados (*a priori*), após a coleta de dados (*emergentes*) ou considerando as duas situações (*mistas*). No caso desta pesquisa, interessou-nos a definição prévia das categorias tendo em vista que elas emergem das teorias implícitas do pesquisador e dos referenciais teóricos considerados para o planejamento e o desenvolvimento da investigação.

As categorias definidas *a priori* para a representante da SEED-PR (Professora Miriam) foram três: *Concepções de Avaliação, Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM e Implicações do Novo ENEM*. Assim, poderiam ser percebidos os entendimentos sobre a avaliação e os exames, especialmente o ENEM.

Já para os professores de Química, foram consideradas cinco categorias: *Concepções de ensino e avaliação, Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM, Implicações do Novo ENEM no trabalho docente, Objetivos e necessidades formativas para o Ensino Médio e Inovação no Ensino de Química*, sendo que optamos por não discutir neste texto esta última.

O intuito destas quatro categorias seria entender as compreensões de professores acerca do ensino, da avaliação, do ensino médio e do ENEM.

Na categoria *Concepções de Ensino e de Avaliação*, interessou-nos compreender as perspectivas de profissionais a respeito da avaliação e o grau de relevância atribuído a ela para planejar, desencadear e refletir sobre suas ações visando o alcance dos objetivos educacionais e a melhoria da aprendizagem. A categoria *Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM* emergiu da própria problemática de pesquisa, com o interesse de discutir os entendimentos assumidos pelos profissionais e professores sobre tal exame. A categoria *Implicações do Novo ENEM* emergiu do interesse na análise sobre as incidências do ENEM nas redes escolares bem como é objetivo do projeto o qual pertencem as autoras. Na categoria *Objetivos e necessidades formativas para o Ensino Médio* buscamos compreender os aspectos preconizados pelos professores de Química para tal nível de ensino.

Também realizamos a análise documental dos materiais divulgados pelo MEC e pelo INEP sobre o ENEM na sua proposta a partir de 2009 e a tabulação dos dados dos

questionários respondidos pelos estudantes, que versavam sobre os interesses na participação do referido exame, sobre a formação e as ações nas escolas em função do ENEM. A seguir discutimos as constatações alcançadas a partir da análise dos dados.

Compreensões e significados sobre o Novo ENEM entre Autoridades

Com base nos documentos divulgados pelo MEC e pelo INEP a respeito do Novo ENEM (BRASIL, 2009; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2009d), foi possível identificar diversas compreensões e significados sobre tal exame e que foram apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Compreensões e significados sobre o Novo ENEM entre Autoridades

<p>“[...] instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.3)</p>
<p>“[...] instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento” (BRASIL, 2009, p.4)</p>
<p>“Democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino Superior” (BRASIL, 2009b, p.2)</p>
<p>“A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país” (BRASIL, 2009, p.2)</p>
<p>“A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes” (BRASIL, 2009, p.2)</p>
<p>“[...] a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova” (BRASIL, 2009, p.3)</p>
<p>“Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel [...] de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana” (BRASIL, 2009, p.3)</p>
<p>“[...] oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela re-significação do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.6)</p>
<p>“orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior” (BRASIL, 2009b, p.1)</p>
<p>“[...] instrumento de reestruturação do Ensino Médio” (BRASIL, 2009c, p.1)</p>
<p>“[...] procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2009d, p.56).</p>
<p>“[...] uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras” (BRASIL, 2009d, p.56).</p>
<p>“[...] estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho [...] aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; [...] a participação e criar condições de acesso a programas governamentais [...] a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio” (BRASIL, 2009d, p.56).</p>
<p>“[...] promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio [...] do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” (BRASIL, 2009d, p.56).</p>

Fonte: Dados gerados pelas autoras, 2013.

Pelo Quadro 1, podemos depreender que se intensifica a compreensão por parte das autoridades de que o Novo ENEM possa vir a ser um instrumento que contribua para o debate sobre a organização curricular do Ensino Médio e a ressignificação de tal nível de ensino, mas que pode arraigar ainda mais a centralidade do currículo em tais discussões, em detrimento da avaliação. Também significa uma possibilidade de relação positiva entre o ensino médio e os processos seletivos para o ensino superior.

Inicialmente, o ENEM tinha como principal função a produção de dados e poderia vir a desencadear a avaliação caso fosse objeto de reflexão por parte das escolas acerca dos princípios preconizados pela reforma do ensino médio – a Interdisciplinaridade e a Contextualização - e das concepções de ensino. Com isso, o Quadro 1 evidencia a associação do ENEM pelas autoridades como um instrumento de natureza distinta da avaliação, mas que permitiria a aferição ou a verificação sobre os resultados, dos desempenhos ou dos produtos da Educação Básica (ZANCHET, 2007), atendendo bem aos interesses do Estado no que diz respeito ao controle e administração dos sistemas de ensino, a homogeneização curricular, a certificação ou a seleção de estudantes (DIAS SOBRINHO, 2008; FERNANDES, 2009).

Apesar de tais interesses, os exames podem ou não assumir um sentido pedagógico para a escola: podem contribuir para repensar os objetivos formativos ou perder seu significado caso tenham um caráter estritamente tecnocrata com a ênfase nos dados quantitativos tomados como verdade e a desconsideração das condições e do ensino nas escolas públicas. Cabe salientar que a análise sobre os processos de aprendizagem é de responsabilidade dos professores (MALDANER, 2000) para a reflexão sobre a formação almejada ao estudante e sobre o trabalho desenvolvido, e com isso, “estes resultados devem ser analisados à luz das características do contexto da escola e de seu projeto pedagógico” (SOUSA, 2009, p.33).

Assim sendo, faz-se necessário que os exames contribuam com as discussões sobre o ensino de modo que não haja o uso fechado e isolado de seus resultados. Diante de tais apontamentos, consideramos positivo o fato da avaliação ser uma preocupação nos debates sobre a educação e, que de certa forma, passa a ser mais discutida também a partir da criação do ENEM quando tal exame se propôs a incentivar a autoavaliação. É preciso lembrar que a auto-avaliação é um processo que necessita ser aprendido, já que os estudantes não estão acostumados a praticá-lo, mas que é de absoluto valor formativo, pois “não há juízo de valor mais importante para a pessoa humana nem fator mais decisivo em seu desenvolvimento psicológico [...] que a avaliação que faz de si mesmo” (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009, p.151).

Mesmo com o interesse na auto-avaliação como sugerem as autoridades em relação ao ENEM, intensifica-se a vinculação de tal exame em 2009 às questões curriculares (*vide* Quadro 1), podendo tanto contribuir com as práticas pedagógicas assim como gerar entraves. Dizemos isso porque a associação entre os exames e os currículos é recorrente devido à necessidade de estabelecer os critérios a serem examinados para a própria organização e a construção dos exames (GOODSON, 2008; GUBA; LINCOLN, 1989). Entretanto, Ricardo (2009, p.8) enfatiza que enquanto o ENEM era apenas uma fonte de dados estatísticos, uma importância menor era atribuída a ele, mas que a partir de 2009 ganhou destaque entre os estudantes por ser uma possibilidade de ingresso nas instituições de ensino superior e com isso, o interesse das autoridades na difusão das orientações curriculares nacionais, nos princípios da Interdisciplinaridade e

da Contextualização. Todavia, quando é mencionado que o Novo ENEM “sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento” (BRASIL, 2009, p.4), os professores podem acabar adotando ou compreendendo que a Matriz de Referência do ENEM trata-se de um programa de ensino caso não seja vista apenas como orientação para o ensino médio.

Com isso, “há o risco de que o Enem seja tomado como modelo curricular, a exemplo do que tem ocorrido com o vestibular” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p.74). Disso decorre a importância de pensarmos nos significados que tal exame poderá assumir nas escolas, pois na medida em que o ENEM vem ganhando visibilidade e legitimidade, tem um grande potencial de contribuir com a conformação curricular quando se acredita que os programas de concurso delineiam o conhecimento que tem valor (SOUSA, 2003 e 2010) ou com a possibilidade dos professores acabarem ensinando somente o que ‘cai na prova’ (ZANCHET, 2007).

Além disso, da forma como mencionam os documentos divulgados pelo MEC (*vide* Quadro 1) de que o Novo ENEM possa vir a ser um instrumento de reestruturação curricular do ensino médio, tal exame pode arraigar ainda mais a centralidade do currículo nos debates e produções científicas sobre o ensino em detrimento da avaliação, já que tem havido a prevalência nas discussões sobre as reformas educacionais da organização curricular - principalmente no que diz respeito ao ensino médio - com o intuito de transformar o ensino.

Porém, salientamos que a avaliação é um processo fundamental para o currículo, proporcionando a cada momento as informações e os fundamentos para as decisões sobre o processo de ensino. Todavia, tem sido longo e lento o caminho para a superação de uma avaliação centrada quase exclusivamente no controle sobre os conteúdos ensinados e é preciso que ela deixe de ser “considerada somente um elemento a mais nos momentos finais de um processo didático, para passar a ser considerada um processo sistemático com individualidade e identidade própria” (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009, pp.100-101). Portanto, as discussões sobre a avaliação também devem ser intensificadas, pois caso contrário, permanecerá sendo vista como a aplicação de uma prova ou como mera verificação do que foi ensinado.

Também é intensificada a compreensão por parte das autoridades de que o Novo ENEM possa vir a ser um instrumento que estimule a ressignificação do ensino médio, já que tal nível de ensino apresentou historicamente uma carência de identidade pelos seus dualismos típicos desde seu surgimento no Brasil: entre a formação para a catequese dos indígenas e a educação dos filhos de colonizadores; entre a formação humanística e científica ou entre a educação propedêutica e profissionalizante. Além disso, a associação entre o ensino médio e os exames ao longo da história da educação brasileira contribuiu para a crença de que o propósito desse nível de ensino devesse ser unicamente a preparação e um curso de passagem para o ensino superior.

Assim sendo, faz-se necessário consolidar a identidade de tal nível de ensino, principalmente pela necessidade da democratização dos bens culturais de forma que todos possam ter acesso aos conhecimentos. Desse modo, todo e qualquer estímulo ao debate sobre os objetivos formativos do ensino médio são relevantes, e neste aspecto, o Novo ENEM é visto pelas autoridades como um instrumento com potencial

para estimular tal discussão, considerado por nós um aspecto importante, pois é imperativo que “o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos” (RAMOS, 2004, p.41).

O Novo ENEM também é vinculado pelas autoridades como uma possibilidade de unificação do vestibular com a justificativa de boa parte dos participantes terem interesse no ingresso ao ensino superior (BRASIL, 2009). De certo modo, consideramos relevante a busca pela superação do vestibular tradicional marcado pela ênfase na memorização, na centralidade dos algoritmos e na repetição de informações, na racionalidade técnica e o favorecimento dos mais bem treinados. Para isso, espera-se que o ENEM contribua com mudanças não só nos vestibulares, mas também no ensino de Química e que haja clareza entre os professores sobre a finalidade do ensino médio a fim de superar a lógica propedêutica que tem marcado este nível de ensino. Também deverá estar claro entre eles de que o ENEM é um concurso, de modo que a proposta pedagógica para o ensino médio deve propiciar uma formação básica e diversa concatenada com o contexto vivencial do estudante.

Entretanto, esperaríamos que a unificação do processo seletivo para o ingresso nas Universidades tivesse como principal objetivo a democratização do ensino superior, mas as próprias autoridades reconhecem que tem sido “um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior)” (BRASIL, 2009, p.1). Sendo assim, como uma política educacional espera-se que o Novo ENEM esteja voltado para atender à grande parte da população nos seus interesses e necessidades. Com isso, consideramos que unificar o instrumento de seleção não implique numa seleção mais justa dada as desigualdades educacionais que temos no país. Com isso:

Se o compromisso assumido é o da democratização do ensino, há que investir na construção de propostas de avaliação que se pautem por outros princípios, tendo como finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamentos de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos (SOUZA, 2003, p.188).

Outro ponto evidenciado no Quadro 1 que consideramos particularmente grave é que as autoridades sugerem uma relação hierarquizada entre as escolas de Educação Básica e os cursos superiores quando é dito que a nova prova do ENEM seria um “chamamento às IFES para que assumam necessário papel [...] de protagonistas no processo de repensar o ensino médio” (vide Quadro 1) (BRASIL, 2009, p.3). Podemos depreender, a partir dessas afirmações, duas situações: que a construção da proposta pedagógica do Ensino Médio caberia às Instituições de Ensino Superior, restando aos professores sua adequação e a execução dos conteúdos predeterminados ou que os objetivos formativos de tal nível de ensino devam ser da subserviência aos cursos superiores.

De certa forma, fica evidente que os professores são socialmente desvalorizados quanto aos seus saberes que são vistos como de segunda mão. Com isso, mantém-se a relação entre os professores e seus saberes como meros transmissores, contribuindo para que o corpo docente não seja responsável nem pela definição nem pela seleção dos saberes disciplinares e curriculares, levando a situarem-se numa posição de exterioridade sobre o seu próprio trabalho e contribuindo para que os formadores universitários assumam a tarefa de produção e de legitimação de tais saberes (TARDIF,

2002). Dentro desta perspectiva, o debate sobre as orientações curriculares e a consolidação da identidade do ensino médio é de extrema importância e condição para a melhoria neste nível de ensino, entretanto, deve empreender a integração entre os professores de Educação Básica e universitários, de modo que os saberes docentes sejam reconhecidos e valorizados.

Compreensões e significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

A partir da construção do metatexto para a entrevistada Miriam e da cartilha fornecida pela mesma (PARANÁ, 2010), constatamos para a categoria *Concepções de Avaliação* que apesar de compreenderem a avaliação como possibilidade de melhoria, de fundamentação nos processos decisórios e na reorientação do trabalho engendrado, os profissionais da SEED-PR utilizam somente alguns dos indicadores educacionais de âmbito nacional para planejar e desencadear suas ações, de forma que no caso do ENEM, cabe apenas uma análise de âmbito interno, conforme o relato abaixo:

“Entendo a avaliação como uma possibilidade de melhoria, de reorientar o trabalho, ver no que podemos melhorar, mas não nos baseamos tanto assim nessas avaliações porque vai depender do contexto de cada escola, das situações e das características da própria escola, pois no Paraná temos diferentes realidades. Não dá pra gente comparar uma escola com outra sendo que tem as questões próprias de cada uma [...] Para o ENEM nós analisamos os resultados, mas mais para o nosso acompanhamento e criamos esse relatório de análise para a próxima gestão” (Professora Miriam).

Corroborando com tal afirmação, o Relatório produzido por tal Secretaria (PARANÁ, 2010c) além de ser breve em sua análise, destaca nas suas considerações finais que:

[...] o ENEM tem caráter voluntário, havendo a possibilidade de somente os melhores alunos realizarem a prova ou a amostra de estudantes de determinada escola ser demasiadamente pequena, entre outros, resulta dados que podem não caracterizar a escola e redes de ensino. Sendo assim, não realiza estudos mais aprofundados com esses resultados e aconselha cautela quanto à realização de rankings (PARANÁ, 2010, p.8).

Apesar das ressalvas quanto à depreciação das escolas a partir dos resultados do ENEM e de suas limitações com os quais concordamos, consideramos que todo instrumento de produção de dados incluindo o referido exame deveria ser visto como uma oportunidade de reflexão, de questionamento e que também poderia desencadear os processos de avaliação. Considerar tais dados inclusive enriquece a análise sobre os mesmos e se corre o risco dos profissionais da SEED-PR buscarem discutir junto às escolas somente os exames que sejam convergentes às Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008) já que estas apresentam considerações sobre a noção de competências.

Conforme enfatiza Castilho Arredondo e Diago (2009), não faz sentido negar um instrumento, pois suas informações revalidam os progressos e as conquistas, pode estimular o debate e o aprimoramento docente, ou seja, é preciso dar valor ao dado. Toda prova, exame ou teste pode ser útil para a compreensão sobre os processos de

aprendizagem, caso contrário, ao ignorá-los estes perdem seu caráter educacional. Com isso:

O processo de exames deve ser transparente e aberto à discussão e ao escrutínio dos cidadãos nas questões relativas à qualidade das provas, pois, dessa forma, poder-se-à contribuir para uma discussão pública mais bem fundamentada [...] Só assim, pela discussão fundamentada, aberta e sem preconceitos, os atores do processo dos exames [...] poderão compreendê-lo melhor e contribuir para que a cultura de avaliação se enriqueça (FERNANDES, 2009, p.159).

Desse modo, se o essencial da avaliação é pôr em questão, é refletir, não se pode afastar o debate sobre um determinado exame, inclusive porque não torna a compreensão mais rica sobre ele. Os instrumentos de mensuração e de procedimentos metodológicos estáticos também precisam ser utilizados, logicamente, sem restringir a avaliação à constatação e a verificação (DIAS SOBRINHO, 2008).

Sobre as *Compreensões e significados sobre o Novo ENEM*, constatamos que dadas as discordâncias dos profissionais da SEED-PR quanto a determinados aspectos deste exame e diante das dificuldades de análise dos seus resultados de 2009, o ENEM tem sido pouco significativo para as ações desta Secretaria. A partir dos dados do metatexto da Professora Miriam, foi constatada que além das situações supracitadas, outros fatores contribuem para a subutilização dos dados gerados por tal exame junto às escolas, tais como: a ausência da escala de proficiência até 2008 no ENEM; a ausência em 2009 de parâmetros de anos anteriores para a comparação das informações para cada escola, já que o referido exame sofreu alterações metodológicas; o estímulo à existência de um mercado educacional e de um único instrumento para todo o país. Como pode ser destacado no relato abaixo e no trecho do relatório produzido pela referida secretaria:

“Estamos mais focados na formação continuada neste momento que e o mote dessa gestão desde 2003. No caso do IDEB, por exemplo, nós podemos comparar os resultados e tem os níveis de proficiência que permitem localizar o que precisa ser melhorado na escola [...] Não concordamos com o fato do ENEM ainda querer manter as competências e habilidades, sendo que não só o Paraná como outros estados não se baseiam mais nisso e até abominam” (Professora Miriam).

[...] enquanto determinadas avaliações não permitem a comparação em função de graus diferentes de dificuldade em suas edições, os instrumentos no Saeb e na Prova Brasil permitem tal comparação [...] ao apresentar os resultados da Prova Brasil e do SAEB, o MEC não tem o intuito de ranquear sistemas ou impor parâmetros de qualidade (PARANÁ, 2010, pp.3-4).

De certo modo, tais apontamentos evidenciam as situações típicas dos exames de âmbito nacional, e neste caso o ENEM: a questão da padronização que tem como um dos efeitos não contemplar as diversas realidades em que as escolas estão inseridas; os *ranqueamentos* a partir dos resultados que levam à depreciação das escolas (FERNANDES, 2009) e a geração de um mercado exploratório de tais exames. Concordamos com Sousa (2003; 2010), Zanchet (2007), Locco (2005) e Maggio (2006) que o estímulo à competição e à classificação de pessoas pouco contribui com o ensino e por isso, devem ser mitigadas visto que podem levar à associação da

avaliação como uma punição ou como mera atribuição de *hierarquias de excelência* (PERRENOUD, 1999). Também não é de interesse que o Novo ENEM acabe estimulando um mercado educacional (LOCCO, 2005), que vise unicamente à preparação de estudantes que possuem recursos. Pelo contrário, o seu objetivo principal deve ser a melhoria das escolas públicas.

Entretanto, mesmo que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) expressem ressalvas em relação à noção de competência, acreditamos que o ENEM não deve ser simplesmente ignorado, até mesmo porque é um dos instrumentos de Políticas Educacionais, e por tal razão tem implicações para as escolas. Além disso, tais diretrizes destacam a importância dos princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização bem como propõe o ENEM, sinalizando certa contradição. Sendo assim, parece-nos promissor “tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo” (SOUSA, 2010, p.818).

Como *Implicações do Novo ENEM*, os profissionais da SEED-PR apenas divulgam os resultados do referido exame através do site da própria Secretaria e realizam uma análise de âmbito interno sobre ele, mas reconhecem a necessidade de uma maior discussão junto às escolas. Em sua Tese, Locco (2005, p.92) havia alertado que o ENEM no Paraná adquiriu uma independência em relação à SEED-PR porque esta “não demonstra mais o mesmo interesse em políticas de articulação institucionalizadas com o sistema estadual e o de Ensino Superior. A articulação faz-se de forma independente e, diretamente, com as escolas” (LOCCO, 2005, p.92).

Apesar de concordarmos que é preciso nas escolas a autonomia para a análise dos indicadores educacionais para que possam repensar seus projetos pedagógicos, é ingênuo o enfoque somente na sala de aula para ignorar a Política educacional como se fosse possível anular as suas implicações nestes espaços (GOODSON, 1995). Dias Sobrinho (1998) complementa que os agentes nucleares da avaliação não são exclusivamente os professores, e mesmo para uma análise de âmbito escolar, não significa a perda de relação com outras agências, ou seja, não se apaga a articulação necessária entre o Estado, escolas e sociedade. Sendo assim, a avaliação “é um sistema de valores que os indivíduos constroem em suas próprias relações com os outros e com o conjunto social” e por essa razão, não é uma ação de indivíduos isolados, de trabalhos ou de profissionais deslocados, mas da integração das ações (DIAS SOBRINHO, 1995, pp. 59-61).

Falam os Professores de Química

Em relação à categoria *Concepções de ensino e avaliação* constatamos que os professores em sua maioria manifestam concepções tradicionais de ensino e freqüentemente associam a avaliação como uma verificação, comprovação, medida e uma oportunidade apenas para as alterações metodológicas. Dessa forma, consideram que para ensinar deve haver o escopo na racionalidade técnica, nos conteúdos, na seriação de acordo com os índices de livros-textos e mantendo certa sequencialidade, de modo que o quadro e o giz são os principais recursos de ensino. Estas constatações podem ser corroboradas pelos relatos apresentados a seguir:

“eu separo o meu currículo assim: [...] eu começo com a história da química, e daí eu já introduzo os modelos atômicos, [...] vou trabalhando o átomo. Desenvolvemos então a tabela periódica, ligação química, funções, reações. Eu não consigo ver química se não for dessa forma sequencial. Eu não consigo trabalhar de outra maneira não” (Professora Nice).

“Eu verifico na minha sequência do aluno do primeiro ano o que é básico e que eu tenho de passar para esse aluno (Professora Magnólia).

“Porque química a gente tem uma sequência muito severa no primeiro ano. É difícil assim de pular. Eu não gosto de trabalhar muito linearmente o conteúdo (Professora Vitória).

Alguns dos professores entrevistados também consideram que o ensino limita-se à transmissão de informações e quando se referem à experimentação manifestam a dicotomia entre a teoria e a prática como se os estudantes primeiro devessem apropriar-se dos aspectos teóricos para então “aplicá-los”:

“eu procuro também colocar as aulas práticas de laboratório onde eles observam os fenômenos” (Professora Nice).

“eu me sinto realizado a partir do momento que você consegue transmitir aquilo que você aprendeu, quando você consegue ver, observar que aquela pessoa está assimilando, tá conseguindo se desenvolver” (Professor Caio).

“eu não consegui dar aquilo que eles pudessem ver na prática [...] o aluno às vezes [...] viaja na explicação e não assimila o que você tentou passar para ele” (Professor Souza).

Também enfatizam a monodisciplinaridade, a associação da contextualização como mera exemplificação do cotidiano, e boa parte deles manifestou dificuldades para a construção de abordagens orientadas pelo princípio da Interdisciplinaridade devido às suas condições de trabalho que contribuem para a fragmentação e o isolamento. Conforme é possível verificar nos trechos apresentados a seguir:

“a partir do momento que o aluno sabe o porquê ele está estudando, o que é aquilo, ele vê a relação com o seu dia a dia, eu acho que seu interesse aumenta” (Professora Nice).

“e aí você já vai exemplificando o uso cotidiano disso [...] o uso cotidiano que você faz da química [...] então eu acho que a gente tem que associar muito esses conteúdos e não trabalhar eles de uma forma muito acadêmica” (Professora Vitória).

“Em relação aos conteúdos que eles estão vendo, que ele possa relacionar com o dia dele” (Professora Magnólia).

“nós professores temos que ter mais tempo pra poder juntos mudar o esquema, não sei o que precisa ser feito pra ter essa interdisciplinaridade” (Professora Magnólia).

Para a categoria *Objetivos e necessidades formativas para o Ensino Médio*, constatamos que há discordâncias entre os professores, sinalizando as dificuldades na consolidação da identidade de tal nível de ensino e de um projeto pedagógico coeso nas escolas. Foram identificadas duas perspectivas em relação aos objetivos educacionais para o ensino médio: (1) preparar para o vestibular, assumindo um caráter propedêutico e reiterando a divisão intelectual e social do trabalho, donde os estudantes que não tem interesse em ingressar num curso superior são depreciados pelos docentes; e (2) a formação voltada para a cidadania, para as tomadas de decisões, para a visão crítica da Ciência Química e de mundo, como destacado nos relatos:

“Eu normalmente acompanho os principais vestibulares públicos, estaduais e federais, o próprio ENEM. Então a gente vê o que está acontecendo de provas, o que está sendo cobrado. E dentro disso a gente escolhe. Conteúdos, por exemplo, como radioatividade a gente praticamente cortou porque raramente aparece [...] Então a gente se apegar mais ao básico mesmo e dentro dessas linhas observa os vestibulares.” (Professor César).

“[...] eu acho que faltam educadores. Sobram professores. É passadores de conteúdos somente [...] professores que passaram a vida inteira dando aula de costas [...] dando fórmulas e conceitos e só isso. E fazendo prova e dando nota e não fizeram a parte mais importante que é formar esse aluno pra fazer a diferença ai fora [...] acompanhar esse conhecimento científico adquirido pela humanidade ou as transformações atuais nos dá a opção de escolha [...] a tomar escolhas positivas (Professora Sandra)”.

Além de tais discordâncias, constatamos para a categoria *Compreensões e significados sobre o Novo ENEM* que os professores, em sua maioria, apresentam noções superficiais sobre esse exame e aguardam orientações externas para poder compreendê-lo melhor, mas continuam incentivando a participação dos estudantes. Praticamente nenhum dos docentes mencionou os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização como principais características do ENEM e baseiam-se nas questões das provas do referido exame para julgar sua pertinência e para compreendê-lo, já que nenhum deles afirmou que analisou a Matriz de tal exame, seja a original, seja a de 2009. Também se baseiam nas informações da mídia conforme destacado a seguir:

“eu li alguma coisa sobre a nova abordagem, mas o que muda são mais as palavras mesmo porque os eixos, as disciplinas continuam divididas ali, então são as mesmas” (Professora Nice).

“Sei que o ENEM passou por mudanças, mas não sei quais foram, pois na Escola nada falam e ministrando aula manhã e noite nem jornal mais consigo ver” (Professor Caio).

“Vi a prova [...]. Achei bem elaborada [...] mas eu vejo o seguinte: o aluno tem toda a programação, não houve cortes, eles têm todo o conteúdo de segundo grau [...] pelo que sei só no número de questões, que agora eles chamam de ciências da natureza” (Professor César).

“eu sempre acompanhei todas as edições do ENEM [...] Aí agora, essa alteração, eu ainda não entendi muito bem aonde eles querem chegar” (Professora Vitória).

“o que eu sei é o que falam na mídia [...] O que eu sei é que a nota do ENEM agora é válida para entrar no ensino superior. É, a gente sabe que tem, mas em relação a como, o que mudou, não ” (Professora Magnólia).

“eu fiquei sabendo que mudou o ENEM, a nova proposta do ENEM, não passaram nada [...] nós estamos cru no que o governo quer na nova proposta” (Professor Souza).

A partir dos trechos anteriores, depreendemos que os professores desconhecem a proposta do Novo ENEM, e apesar das alterações na sua Matriz serem relativamente recente, eles desconhecem por completo o que preconiza tal exame. Também é grave o que mencionaram os professores César, Nice e Souza: no caso do primeiro, ao dizer que não percebe diferenças entre o Novo ENEM e as listas de conteúdos do qual se baseia para ensinar, sugerindo que pode estar guiando-se pelos anexos da Matriz para repensar seu Programa de ensino; no caso da segunda, que compreende que o exame objetiva manter o isolamento das disciplinas pela divisão que elas apresentam; e no caso do terceiro, que acredita ser o objetivo do Estado que os professores simplesmente adaptem seus Programas de ensino à Matriz do ENEM.

Sobre tal situação, podemos depreender duas situações: os professores podem estar aguardando que agentes externos à escola estimulem a discussão sobre o ENEM para uma necessária integração entre Estado e escolas e até mesmo conferir maior transparência a ele; ou que pelas condições de trabalho, pela falta de tempo, pelas dificuldades de compreensão da proposta desse exame, por não empreenderem esforços para entendê-lo ou por não sentirem-se capazes para isso, estejam aguardando explicações por parte de outros agentes. Sendo assim, é urgente que haja uma reflexão de agentes internos e externos à escola sobre o ENEM visto que apesar das noções superficiais que os professores possuem sobre tal exame, estimulam os estudantes a participarem, uma vez que a maioria deles considera que o ensino médio é um curso preparatório para níveis posteriores e que para este propósito o referido exame poderia atender. Os próprios professores reconhecem que é necessário que haja espaços de discussão na escola sobre o ENEM e que seria uma oportunidade tanto de *feedback* sobre o trabalho docente como possibilidade de melhora em alguns pontos de dificuldade dos estudantes.

Conseqüentemente, constatamos que são múltiplos e contraditórios os significados do Novo ENEM para os professores, tais como: uma forma de socializar os conteúdos; de ter uma visão mais abrangente dos conhecimentos; facilitador ou auxiliador no ingresso num curso de nível superior e de obter bolsas de estudo; uma evidência do interesse do estudante quanto à sua formação profissional; um possível facilitador do ingresso da elite nas universidades públicas e uma forma democrática para beneficiar os alunos de acordo com seus méritos. Foi possível identificar ainda que para alguns professores, o ENEM é considerado como apenas um exame ou um preparatório e para outros como uma avaliação do estudante e do ensino médio. Também significa para os professores um vestibular, um estímulo para que as escolas tenham como principal objetivo a preparação dos estudantes ou um incentivo para o crescimento de

um mercado educacional, contribuindo para a perda de seu caráter pedagógico para as instituições escolares ou ainda, o distanciamento do referido exame de seus propósitos originais.

Apesar da avaliação necessariamente envolver conflitos, se a responsabilidade social de uma instituição educativa diz respeito ao cumprimento, a qualidade, e o sentido social e público, de modo que suas finalidades essenciais é a formação - entendida como a elevação humana em suas múltiplas dimensões, o desenvolvimento da sociedade democrática e dos valores primordiais à vida (DIAS SOBRINHO, 2008, pp.195-196), o ENEM parece não despertar o interesse dos professores para repensar suas práticas pedagógicas e a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes e há os que naturalizam as desigualdades educacionais entre o alunado, reiterando a meritocracia, ou seja, que somente os mais bem preparados possam cursar o ensino superior.

Constatamos ainda que as *Implicações do Novo ENEM no trabalho docente* vão desde o incentivo à inscrição; o uso de questões de provas passadas; os *aulões* preparatórios; os comentários de véspera entre os professores e os estudantes; as adaptações aos conteúdos e questões ou do Programa de Ensino, do Plano Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola ao que preconiza o exame; a realização de simulados e as alterações metodológicas no ensino, entretanto, as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação. Com isso, tal exame altera insuficientemente o trabalho escolar, já que as ações carecem de integração, de planejamento, de continuidade e de entrelaçamento ao projeto pedagógico da instituição.

Os professores também reconhecem que há poucas ações por parte da SEED-PR ou dos Núcleos de Educação a respeito do ENEM: chegam a receber materiais, cartilhas ou revistas sobre tal exame, mas poucos exemplares que por vezes não são nem repassados ou ficam sob a responsabilidade dos professores empreenderem seus estudos e compreensões sobre esse exame. Com isso, os professores reconhecem que a utilização dos dados produzidos no ENEM é escassa e indicam que há dificuldades no cotidiano escolar que dificultam ou mesmo impedem uma maior integração das ações de todo o colegiado não só em relação ao referido exame, mas quanto às outras questões educacionais. Dentre as dificuldades relatadas, podemos citar o isolamento entre os professores; o individualismo; as relações interpessoais; a alta rotatividade na equipe; o descontínuo de projetos e ações quando há troca do gestor; as dificuldades de relacionamento entre professores, a gestão e a equipe pedagógica e as famílias; a falta de tempo e espaço para desencadear a investigação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a aprendizagem; a carência de articulação entre a escola com os agentes externos a ela; a descontinuidade das Políticas; as decisões que não são compartilhadas, entre outros aspectos.

A falta de articulação nas ações da escola e as práticas tradicionais arraigadas contribuem para que o Novo ENEM seja visto como mais um exame e com isso, a oportunidade de questionamento, de debate público tão necessário para engendrar a avaliação se perde. Consequentemente, as implicações deste exame nas escolas que podemos identificar são contrárias ao que propõe as autoridades: têm contribuído pouco com os debates sobre os currículos, a avaliação e o ensino, mas tem sido visto como um currículo a ser seguido ou um tipo de exame a ser reproduzido em sala de aula, arraigando a relação de exterioridade entre os professores e o Estado ou as Universidades. Tal situação é particularmente grave, uma vez que as escolas carecem

de discussões sobre a aprendizagem e que a avaliação é frequentemente compreendida como verificação, quantificação e exercitação, podendo contribuir para que torne durável tal entendimento.

Assim, as poucas alterações que tem ocorrido no trabalho docente a partir do ENEM parecem ser de cunho metodológico, de modo que o uso de suas questões tem apresentado três propósitos: a exemplificação, o treinamento ou a motivação dos estudantes para abordar um assunto novo e a título de curiosidade, de modo que as concepções de ensino e de avaliação permanecem arraigadas. Um exemplo dessa situação pode ser constatado nos depoimentos dos professores César e Souza que reconhecem estarem aderindo aos programas de concurso para organizar a construção de suas provas e currículos, mas mantendo o ensino centrado na sequencialidade e na escuta-transmissão. Dessa forma, o ENEM não estaria necessariamente contribuindo para uma ruptura epistemológica necessária, para as reflexões sobre o ensino, para a avaliação e os objetivos do curso médio, com a finalidade de os Programas de ensino superarem a sequencialidade, a descontextualização e a questionável relevância para a formação dos estudantes.

Falam os estudantes

A partir dos questionários, pudemos depreender que os estudantes, em sua maioria, participam do ENEM com o interesse em obter bolsas de estudo, facilitar ou auxiliar o ingresso nos cursos superiores e para “testar” seus conhecimentos.

“Para testar meu conhecimento”.

“Para ver se o que eu aprendi foi suficiente para eu ir bem nesse exame”.

“Para ter um preparatório para o vestibular”.

“Para treinar para o ano que vem”.

“Obter bom desempenho, e possuir uma nota”.

“Para ver o meu desempenho como que estava e também melhorar minha nota em outras faculdades”.

“Os professores trazem questões de prova parecidas com o que é cobrado no vestibular”.

Segundo os estudantes, boa parte dos professores não estaria desenvolvendo ações específicas para o ENEM e para alguns o grau de satisfação com a formação que tiveram na escola está relacionado – entre outros aspectos – com o quanto o ensino médio assumiu um caráter propedêutico.

“Não tem o conteúdo total que os alunos precisam”.

“Em algumas matérias não recebemos muito conteúdo e mais diálogo do professor”.

“sinto que faltou matéria”.

“Os conteúdos são vistos rapidamente [...] e nem todos os conteúdos são necessários, os cobrados em prova”.

“Os professores faltam muito sem ninguém para substituí-lo faltando assim boa parte do conteúdo”.

“A escola não apresenta conteúdos suficientes [...] não atende as minhas expectativas em relação ao conteúdo”.

“Desde o primeiro ano foram poucos os professores que conseguiram dar todo o conteúdo”.

“Não me sinto completo e sempre necessito de auxílio extra- escolar”.

“O ensino ainda é fraco comparado a outras escolas”.

“O ensino é muito fraco para conseguir uma vaga na faculdade”.

“Tudo o que aprendemos não é suficiente para concorrermos com pessoas de escola privada”.

Poucos mencionaram a possibilidade dos dados produzidos pelo referido exame serem utilizados para subsidiar a autoavaliação, o principal objetivo para sua criação. Sobre as compreensões dos estudantes sobre o Novo ENEM, a maioria o associa como uma prova, uma possibilidade de verificação ou de comprovação do que sabem, de modo que os termos “nota”, “desempenho” e “resultados” são mencionados por eles com certa recorrência. Apesar de não ter sido possível identificar a compreensão dos estudantes sobre a avaliação, ficou claro que eles preocupam-se primordialmente com os conteúdos.

Diante do exposto, consideramos necessário que haja o envolvimento dinâmico e reflexivo entre estudantes e professores para repensar sobre a avaliação, a qual deveria ser mediadora. É preciso a pesquisa e a impregnação pelos estudantes e professores dos dados produzidos pelos instrumentos de avaliação, como possibilidade de autoanálise e autoavaliação, a comunicação dos seus pontos de vista, as discussões permanentes e a reconstrução do que sabem sobre a avaliação. E quanto mais o “trabalho se aprofunda nas problemáticas estudadas, as atividades tendem a uma maior autonomia dos alunos [...] vão da dependência para a autonomia” (MORAES, 2006, p.35), sendo este um dos principais objetivos educacionais (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009).

Os estudantes em sua maioria (56,20%) manifestaram também que boa parte dos professores não desenvolve ações específicas para o ENEM, mas só em algumas disciplinas. Além disso, os estudantes em sua maioria (67,32%) declararam estar satisfeitos com a formação que tiveram nas escolas e a consideram-na suficiente para a participação no ENEM, de modo que boa parte deles não frequenta os cursinhos pré-vestibulares (79,73%).

Entretanto, ao analisarmos as respostas dos estudantes, percebemos que para muitos o grau de satisfação quanto à formação que tiveram na escola estaria relacionado ao quanto o ensino médio assumiu um caráter propedêutico, ou seja, quanto mais próximo aos cursinhos preparatórios, mais satisfatória consideram a formação que tiveram e para sua participação no ENEM. Também foram mencionados outros aspectos que os levariam a insatisfação, tais como: a relação com os professores, a pertinência do que é ensinado, a infra-estrutura e condições da escola, a qualificação dos docentes, o excesso de faltas ou ausência de professores, entre outros aspectos. Com isso, há pressões por parte de alguns dos estudantes para que os professores contemplem questões do ENEM ou de ações que assumam um caráter preparatório

para a participação deles no referido exame. Há também os estudantes que estariam satisfeitos com a formação que tiveram na escola e consideram desnecessário haver ações de cunho preparatório para o ENEM.

Mesmo com tais divergências, ficou claro que as ações dos professores em função do ENEM são isoladas e os mesmos estariam menos interessados nele em comparação com os estudantes. Assim, tal exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, sem um sentido pedagógico nas escolas, de forma que determinados professores desconhecem o ENEM conforme afirmaram os estudantes, existindo apenas comentários breves na véspera de sua realização.

Vozes que dialogam sobre o Novo ENEM e a Avaliação

A partir dos contextos singulares que adentramos nesta pesquisa, podemos dizer que não há uma homogeneidade nos sentidos e compreensões sobre o ENEM entre os inter-locutores como seria esperado. O que as vozes empíricas sugerem é que os dados estão sendo produzidos e divulgados, há a participação expressiva dos estudantes, mas os debates desencadeados a partir deles são escassos e há falta de integração dentro e fora das escolas para planejar e desencadear ações a partir do ENEM, de modo que há a adesão, mas com base em noções superficiais ou mesmo equivocadas sobre o mesmo.

Por isso a importância do debate não só sobre o ENEM, mas sobre o processo avaliativo como um todo, devido a sua vinculação como quantificação e como verificação que ainda persiste, além da associação dos exames e o ensino médio e das dificuldades na compreensão dos princípios que norteiam a reforma do ensino médio.

É preciso lembrar que uma proposta externamente induzida para beneficiar a escola precisa ser significada por cada sujeito, ou seja, perpassar pela mudança pessoal, e depende do esforço do grupo para que seja incorporada como prática corriqueira, respondendo aos seus interesses e necessidades. Além disso, espera-se que o docente mude e que suas responsabilidades e tarefas cresçam para além do domínio cognitivo, de modo que sejam dadas condições para que tempos e espaços favoreçam a melhora da sua prática (FARIAS, 2006). Por isso, é necessário que o professor seja um epistemólogo de si mesmo, ou seja, estude, pense e reflita criticamente suas concepções de ensinar e aprender para tomar consciência de seu próprio pensar e para “ter mais clareza sobre o significado de ensinar e aprender ciências” (MORAES, 2008, p.33).

Assim, a partir do momento em que os instrumentos de avaliação forem discutidos coletivamente, poderiam oportunizar a compreensão dos valores e dos significados das pessoas que estão imersas na situação avaliada (CASTILHO ARREDONDO; DIAGO, 2009; GOODSON, 1998) e contribuiria para um entendimento mais completo sobre a avaliação e até mesmo para a transformação da escola (CARBONELL, 2002, p.31-32).

Considerações Finais

Constatamos que o ENEM é compreendido pelas autoridades como um instrumento que pode estimular o debate sobre as orientações curriculares oficiais e sobre o ensino

médio, mas diante de concepções tradicionais de ensino e avaliação, das condições de trabalho de professores, da dificuldade de compreensão do referido exame e da subutilização dos dados pelos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, tal exame tem sido pouco significativo para a reflexão e a investigação nas escolas de Educação Básica, de modo que as ações engendradas por elas têm sido pontuais e pouco altera o trabalho escolar, os Programas de Ensino e de Avaliação.

Consideramos que a avaliação deve ser mais discutida tanto entre os profissionais da educação bem como estudantes e a sociedade de um modo geral, visto que frequentemente a mesma é considerada como mera constatação. É preciso haver clareza de que a avaliação possibilita pensar sobre os objetivos formativos, sobre a prática e a aprendizagem, mas permanece sendo vista como medida, como descrição. Por isso, é fundamental que ações sejam planejadas e desenvolvidas com o intuito de tornar claro o objetivo do Novo ENEM junto aos professores, estudantes e a comunidade e a necessária integração das escolas às Universidades e o Estado para a consolidação das Políticas Educacionais e para que o referido exame contribua com os princípios preconizados na reforma do ensino médio.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. Assessoria de Comunicação Social (ACS). **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=768&Itemid=>. Acesso em: 12/06/2010. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. **Nota técnica da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoem.pdf>. Acesso em: 23/08/2010. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. **Nota técnica do Conselho Nacional de Secretarias de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoem.pdf>. Acesso em: 24/08/2010. 2009c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº. 264**, de 28 de Maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/index.php/publicacoes/doc_download/72-portaria-enem-2009>. Acesso em: 25/08/2010. 2009d.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, n.1. 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

- CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: UNESP. 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, J., BALZAN, J. (Orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez. 1995. p.53-86.
- DIAS SOBRINHO, J. Programas de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: construção do modelo e implicações. In: CATANI, A.M. (Orgs). **Novas Perspectivas nas Políticas de educação superior na América Latina no limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados. 1998. (Coleção educação contemporânea). p.137-154.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs). **Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular. 2002. p. 37-68.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Acreditação da Educação Superior. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4332&Itemid=>. Acesso em: 2/8/2011. 2010b.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.70, p. 63-79, 2000.
- FARIAS, I.M.S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro. 2006.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 21-50, 2006.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.
- GOODSON, I. **As Políticas de currículo e escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes. 2008.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Fourth Generation Evaluation**. SAGE publications, 1989.
- LOCCO, L.A. de. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio**. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MAGGIO, I.P. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MALDANER, O.A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador**. Ijuí: UNIJUÍ. 2000. (Coleção Educação em Química).

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs). **Educação em Ciências: Produção de currículos e formação de professores**. 2ª ed. Ijuí, UNIJUÍ. 2006. (Coleção Educação em Química). p.15-41.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Química. Paraná, 2008.

PARANÁ. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Planejamento e Avaliação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Paraná, 2010.

PERRENOUD, P. Avaliação, da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

RAMOS, M.N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios de trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC. 2004. p.37-52.

RICARDO, E.C. Políticas Curriculares e o ENEM: Perspectivas de Implementação no contexto escolar. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. **Anais...** Florianópolis, 2009. (CD-ROOM).

SOUZA, S.M.Z.L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, 2003.

SOUZA, S.M.Z.L. **Avaliação institucional: autoavaliação e avaliação externa**. In: BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro. Grandes temas da educação nacional. Tv Escola, ano 19, n.9, p.31-36, 2009.

SOUZA, S.M.Z.L.; LOPES, V. Avaliação nas políticas educacionais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, p.51-59, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

ZANCHET, B.M.A. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio dessa avaliação. **Contrapontos**, v.7, n.1, p.55-68, 2007.

Recebido em fevereiro de 2012, aceito para publicação em outubro de 2013.