

RENICE RIBEIRO LOPES

**O IMPACTO DA AVALIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM) NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA NO
MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2012

RENICE RIBEIRO LOPES

**O IMPACTO DA AVALIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM) NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA
NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dr^a Ruth Pavan



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

Março de 2012

Ficha catalográfica

Lopes, Renice Ribeiro

L864i O impacto da avaliação do exame nacional do ensino médio (ENEM) na atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS / Renice Ribeiro Lopes; orientação, Ruth Pavan, 2012.

102 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

1. Avaliação educacional 2. Ensino médio 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino 4. Exame Nacional do Ensino Médio I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 371.26

**O IMPACTO DA AVALIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM) NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA
NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS**

RENICE RIBEIRO LOPES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Ruth Pavan – UCDB

Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira – UCDB

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças G. Pinto – UFPEL

CAMPO GRANDE, 22 DE MARÇO DE 2012

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido, que sempre colaborou para a realização de todos os meus sonhos e que, nas horas difíceis, soube usar as palavras certas como incentivo para que eu retomasse a autoestima e continuasse no exercício do voo mais alto, assim como fez Fernão Capelo Gaivota¹ quando quis se diferenciar do bando.

¹ BACH, Richard. *A história de Fernão Capelo Gaivota*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1970.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pela coragem e pelo dom da ousadia de enfrentarmos os desafios que a vida nos impõe, mas que também nos dá o sabor da conquista.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora Dr^a Ruth Pavan por ter sido tão dedicada, paciente, compreensiva e, principalmente, por ter sido exigente e minuciosa na correção da minha dissertação, pois tais atitudes contribuíram muito para meu crescimento intelectual como pesquisadora.

Agradeço à professora Leny pelo exemplo de força, de compromisso, de sabedoria e por ter me acolhido no projeto do Observatório IEPAN financiado pela CAPES/INEP/SECAD, o qual financiou esta pesquisa, contribuindo, assim, para a realização do meu sonho.

Agradeço a todas as professoras e professores do programa de mestrado pela sabedoria e dedicação com as quais conduziram as nossas aulas.

Agradeço aos colegas à convivência, o incentivo, as alegrias que juntos compartilhamos nessa caminhada. Gostaria de citar nome por nome de cada um (a), mas podem ter certeza de que nunca os esquecerei; seus nomes ficarão gravados em meu coração.

Agradeço à UCDB por ter me acolhido e pelo perfil de ser uma universidade multicultural que acolhe a todos de forma digna, respeitando as diferenças individuais.

Agradeço à minha família pelo incentivo e pela compreensão nas minhas ausências. Agradeço especialmente ao meu marido pela ajuda nos afazeres domésticos, para que eu tivesse mais tempo para dedicar-me à pesquisa.

Agradeço a meus filhos Diego e Victor pelo incentivo e pelo orgulho que sentiam ao ver-me empenhada na conquista desse sonho.

LOPES, Renice Ribeiro. “*O impacto da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS*”. Campo Grande, 2012. 102 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente. A pesquisa tem como título “O Impacto da Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa no município de Naviraí-MS”. O objetivo é analisar os principais impactos e mudanças ocorridos pela implantação do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa dos terceiros anos do ensino médio. Para atender a esse objetivo, procuramos caracterizar quais mudanças ocorreram/ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa com o surgimento e implantação do ENEM segundo os professores. Fez-se necessário também compreender se há preocupação dos professores em preparar seus alunos para o ENEM e se eles percebem essa preocupação nos alunos. Para a verificação dos resultados obtidos, foram utilizadas informações do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, efetuada com os professores do terceiro ano do ensino médio do município de Naviraí-MS, perfazendo um total de sete professores entre a rede pública e privada. A análise dos dados obtidos aponta que o impacto do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa tem ocorrido na produção e interpretação de textos, além de ocasionar mudanças no modo como os professores estão preparando suas avaliações. Desta forma, é possível concluir que o ENEM tem provocado, de diferentes formas, mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas; ENEM; Língua Portuguesa.

LOPES, Renice Ribeiro. Campo Grande, 2012. 102 p. Dissertation (Master's Degree), Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line, Pedagogical Practices and Their Relationship with Teacher Training. It is titled “The Impact of the Secondary Education National Exam (ENEM) on the Performance of Portuguese Language Teachers in Naviraí, state of Mato Grosso do Sul”. Its goal is to analyze the main impacts and changes occurred due to the implementation of the ENEM in Portuguese language classes in the third grade of secondary education. As the ENEM is an exam that assesses students’ knowledge at the end of secondary education, it is essential to investigate the possible impacts and changes that may or may not have happened in the Portuguese language classes with the emergence of this new exam. The semi-structured interview was the methodological procedure chosen for data collection; the interviews were made with all secondary education teachers from of Naviraí, totaling seven teachers of public and private schools. In addition, information from the database of the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) was used. The data analysis shows that the impact of the ENEM on Portuguese language classes has occurred in the production and interpretation of texts, but has also caused changes in the way teachers are preparing their tests. Thus, it can be concluded that the ENEM has caused, in different ways, changes in the teaching practices of Portuguese language teachers.

KEYWORDS: Pedagogical Practices; ENEM; Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de conceitos que correspondem às notas do ENEM.....	50
Quadro 2 - Evolução histórica do número de inscritos no ENEM	52
Quadro 3: Tipos de Instituições e Escolas de Naviraí com Ensino Médio	55
Quadro 4 - Demonstração dos professores que atuam no 3º ano do Ensino Médio.....	56
Quadro 5 - Modificações ocorridas no ENEM a partir de 2008	60
Quadro 6 - Participantes do ENEM na cidade de Naviraí-MS	78
Quadro 7 – Número de participantes no ENEM.....	91
Quadro 8 – Levantamento dos resultados do ano de 2008	92
Quadro 9 - Levantamento dos resultados do ano de 2009	93
Quadro 10 - Levantamento dos resultados do ano de 2010	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC- Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

ProUni - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIED - Sistema Integrado de Informação Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ORIGENS DO ESTUDO	13
1.1 A escolha do tema	14
1.2 Estrutura da pesquisa	16
CAPÍTULO I - A SALA DE AULA E O PROCESSO AVALIATIVO	18
1.1 OS JESUÍTAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR QUE SE CONSOLIDOU EM SALA DE AULA	20
1.2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: O DILEMA ENTRE PROCESSO AVALIATIVO E EXAME	26
1.3 EXAMES TRADICIONAIS	27
1.4 TESTES EDUCACIONAIS	28
1.5 AVALIAÇÃO NORMATIVA	29
1.6 AVALIAÇÃO CRITERIAL	29
1.7 AVALIAÇÃO FORMATIVA	30
1.8 O ESTADO AVALIADOR	33
1.9 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DO ENEM	43
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
2.1 TEMA	53
2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA	54
2.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA	55
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA	56
2.5 O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS	56
2.6 CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	57
CAPÍTULO III – AS IMPLICAÇÕES NO ENEM NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	59
3.1 O ENEM SEGUNDO AS PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO	59
3.2 O SIGNIFICADO/ IMPORTÂNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENEM PARA AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	64

3.3 A PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS: HÁ MUDANÇAS PROVOCADAS PELO ENEM?	68
3.4 AS DISCUSSÕES EM SALA DE AULA PROVOCADAS PELO ENEM: HOUE ALTERAÇÃO NOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA?.....	74
3.5 INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NO ENEM	78
3.6 ENEM: O IMPACTO NA SALA DE AULA.....	81
3.7 ENSINO MÉDIO: HÁ ALGUMA INOVAÇÃO?	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
APÊNDICE	101

INTRODUÇÃO

1 ORIGENS DO ESTUDO

Esta dissertação, intitulada “O impacto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no Município de Naviraí-MS”, foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande-MS e está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto Observatório da Educação, financiado pela CAPES/INEP/SECAD e intitulado “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, um projeto em rede que envolve três instituições de ensino superior: Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande (Núcleo 3), Universidade Federal de Santa Maria (Núcleo 1) e Universidade Federal do Paraná (Núcleo 2). A pesquisa enfatiza o período de 1998 a 2008, ou seja, a primeira década de implantação do ENEM. Ela teve como objetivo analisar os principais impactos e mudanças ocorridos pela implantação do ENEM nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como referência os professores dos terceiros anos do ensino médio. Também investigou se no decorrer das aulas há preocupação dos professores em preparar seus alunos para o exame do ENEM, além de verificar como está sendo utilizado o material enviado pelos órgãos responsáveis pelo referido exame e se está servindo como subsídio para as discussões em sala de aula.

1.1 A escolha do tema

Além da participação no grupo de pesquisa do Observatório de Educação citado no item anterior, o motivo que me impulsionou a investigar esse tema foi principalmente o fato de eu ter atuado por mais de dez anos como professora da rede pública, ministrando aulas de Língua Portuguesa nos terceiros anos do ensino médio, ano este em que tive a maior carga horária; portanto, sempre foi motivo de grande preocupação e inquietação a forma como eu e como meus colegas avaliávamos nossos alunos e também a forma como eles eram avaliados através das avaliações externas, principalmente a avaliação do ENEM. Segundo Cunha (2005), quando os resultados das avaliações externas são negativos, a atribuição do fracasso recai sobre os professores, que são tidos como os únicos culpados pelo insucesso de seus alunos.

As dúvidas sobre a melhor forma de avaliar e as incertezas sobre os resultados das avaliações externas eram motivo de grande preocupação para mim, ratificando o que aponta Cunha (2005).

Percebi por várias vezes a decepção de alunos que reprovavam em algumas disciplinas, e o quanto era desestimulante para eles terem que fazer novamente as disciplinas em que atingiram média para serem aprovados, mas, por conta do sistema, tinham que repetir tudo. Levei muitos sustos em ver alunos que eu julgava terem sido aprovados e que, no ano seguinte, ali estavam frequentando novamente minha disciplina porque haviam reprovado em outras, como, por exemplo, matemática, química, geografia. Da mesma forma, percebia que também meus colegas professores passavam pelo mesmo espanto ao saber que alguns de seus alunos, aprovados em suas disciplinas, acabavam reprovando na minha disciplina.

Também nunca concordei com o conselho de classe, por ver que os professores reuniam-se apenas para ditar notas ou para reclamar da indisciplina dos alunos, mas nunca para buscar soluções no sentido de recuperar os alunos que estavam com dificuldades de aprendizagem. Reconheço as dificuldades pelas quais passam os professores e pelas quais também passei por ter turmas com número excessivo de alunos, o que dificulta o atendimento individual e torna-se uma das principais causas de reclamação dos professores. É evidente que as avaliações, quando classificatórias, são instrumento de angústia, mal-estar e incertezas, que preocupam os professores que, nesse tipo de avaliação, exercem a função de juízes, sentenciando a aprovação e a reprovação de seus alunos.

Para Luckesi (2003, p. 47), “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem do educando, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

Embora concorde com a citação de Luckesi (2003), sinto o quanto é difícil para os professores trabalharem com avaliações diagnósticas, por uma série de razões, que vão desde as salas numerosas até o cumprimento da proposta curricular, geralmente com conteúdos em demasia, além de uma carga horária de trabalho excessiva dos professores.

Fernandes e Freitas (2008) afirmam que a escola, em sua concepção de educação, deve refletir sobre dois aspectos: um refere-se à exclusão causada pela reprovação, que gera a evasão, afastando os estudantes do conhecimento escolar, da cultura e da própria escola. Outro diz respeito ao que se espera do estudante na escola, sua autonomia e autodireção. A avaliação, da forma como vem sendo utilizada, pode gerar a subordinação do estudante por não valorizá-lo como sujeito de direitos, podendo este vir a perder a capacidade de decidir.

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas é um espaço onde se aprende a construir relações com as “coisas” (mundo natural) e com as “pessoas” (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e auto-direção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social (FERNANDES e FREITAS, 2008, p. 23).

Pode-se perceber que a avaliação, na perspectiva das autoras, embora seja mais trabalhosa para o professor, por desenvolver uma constante observação do desempenho de seus alunos, considerando questões sociais e culturais que vivenciam, ainda é a modalidade

avaliativa que desperta a esperança na educação e que é defendida por vários autores, tais como: Cunha (2005), Fernandes e Freitas (2008), Afonso (2005), Luckesi (2003) e outros, que defendem o que denominam de avaliação formativa, isto é, uma forma de combater a exclusão e um caminho para a emancipação.

As avaliações externas também causam grande preocupação a muitos professores não só pela responsabilização por seus resultados, mas também porque podem vir a interferir na metodologia que é aplicada em sala de aula, pois muitas vezes eu e meus colegas professores de outras disciplinas nos preocupávamos em preparar nossos alunos para que se saíssem bem nas avaliações externas, recorriamos a exames do ano anterior, usávamos os mesmos exercícios, adaptávamos outros às exigências do ENEM para facilitar a compreensão ao aluno. Esta vivência me impulsionou a investigar o impacto desse exame e, para a coleta de dados, utilizei a entrevista semiestruturada com os professores que atuam nos terceiros anos do ensino médio. A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados se deu por entender o professor como central para a discussão proposta nesta dissertação. Para Bogdan e Biklen, “[a]s boas entrevistas produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (1995, p. 136). Dessa forma, as suas falas se mostraram suficientes para compreender de que forma o ENEM causou algum tipo de impacto na sala de aula.

Na revisão de pesquisas feitas em relação ao tema estudado, utilizei o banco de teses e dissertações da CAPES, mas não encontrei nenhuma pesquisa que tratasse de forma específica sobre o ENEM e aulas de língua portuguesa.

1.2 Estrutura da pesquisa

No primeiro capítulo, com o objetivo de explicitar a avaliação da aprendizagem que ocorre em sala de aula, inicia-se a parte teórica da pesquisa fazendo uma reflexão sobre a sala de aula e os processos avaliativos bem como uma retrospectiva da avaliação da aprendizagem desde o período jesuítico até o momento atual. Nesse caminho passa-se pelas diferentes perspectivas pedagógicas que se consagraram na história da educação no Brasil.

Também se contemplam as diferentes modalidades avaliativas com as quais muitos professores se identificam. Para compreender o processo avaliativo desde as

avaliações internas, feitas em sala de aula, e das externas, advindas dos sistemas governamentais, realizou-se um estudo de como o Estado avaliador se instalou no Brasil, a reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM e suas implicações desde 1998 até 2008.

No segundo capítulo far-se-á a apresentação dos procedimentos metodológicos usados na pesquisa, bem como dos objetivos e procedimentos para a coleta de dados.

No terceiro capítulo será apresentada a análise da pesquisa de campo, apontando as implicações do ENEM na atuação pedagógica dos professores.

Nas considerações finais, destacaremos os principais resultados da investigação.

CAPÍTULO I

A SALA DE AULA E O PROCESSO AVALIATIVO

O termo “sala de aula”, hoje tão comum e reconhecido como espaço reservado à educação, nem sempre foi assim. Na Europa, durante a Idade Média, não havia salas de aula para atender os estudantes. Segundo Silva (2008), as universidades eram itinerantes, funcionando em casas particulares ou em instituições eclesiásticas. Os estudantes provenientes do campo, de famílias aristocráticas, organizavam-se em grupos para escolher e remunerar seus professores. Moravam em pensões que, mais tarde, tornaram-se pensionatos, cuja finalidade era de protegê-los contra as tentações do mundo exterior.

Ainda de acordo com Silva (2008), surgiu então a preocupação em projetar um espaço comum, destinado a todos, para a realização de orações, claustros e transmissão de conhecimentos; daí provém um modelo de assentos enfileirados e um local central para o professor, modelo esse que ainda se perpetua até nossos dias. Porém, somente no final do século XVIII é que começou a ser usado o termo “sala de aula”, em língua inglesa, com referência ao local onde aconteciam as aulas universitárias, que focavam os elementos da cultura clássica, a lógica e a retórica.

Da mesma forma, Dussel e Caruso (2003) lembram que na Idade Média não era comum o uso da expressão “sala de aula” para se referir ao local onde acontecia o ensino elementar, o qual era ministrado geralmente na casa do próprio professor ou em locais disponibilizados pela igreja. A classificação de alunos por idade ainda não acontecia; todas as crianças eram ensinadas juntas e ao mesmo tempo, por um professor que apenas sabia ler e escrever e ensinava as primeiras letras, cálculos e o catecismo.

Silva (2008) destaca que na Europa medieval o ensino elementar não visava atender às crianças por idade, pois o objetivo não era o de educar da forma como entendemos a educação hoje. A escola estava voltada para o ofício sacerdotal de jovens e velhos, deixando de lado a preocupação com a idade. Por essa razão, os estudos universitários eram priorizados. Porém, já se começava a vislumbrar um local para a alfabetização das crianças, “a sala de aula,” um espaço próprio para a infância, local esse que só veio a surgir depois que foram divulgados os métodos pedagógicos e a organização de grupos escolares por idade e por nível de aprendizagem.

As influências religiosas que ocorreram na Europa durante os séculos XV e XVI disseminaram algumas tendências protestantes que, segundo Silva (2008), defendiam que a autoridade da igreja, considerada como autoridade exterior, deveria ser substituída pela consciência interior. Nessa nova perspectiva de governar as almas, a pedagogia se tornou um campo de possibilidades diante do argumento de Lutero (precursor da Reforma Protestante na Europa) de que o acesso à leitura colocaria o “crente” em contato com Deus através da leitura e interpretação da bíblia.

Nesse sentido, Dussel e Caruso (2003) mencionam a divisão do cristianismo, tendo Martinho Lutero como o principal articulador dessa divisão ao protestar contra determinadas práticas e crenças da igreja católica. A intenção dos protestantes era a de governar as almas, sendo que cada fiel seria responsável por sua própria salvação, e o pastor desempenhava a função de conselheiro, além de ser um administrador. Essa forma de autoridade capaz de substituir a autoridade exterior da igreja pela autoridade interior da consciência foi grandemente aceita em vários países, porém um terço da população manteve-se no catolicismo.

De maneira geral, o protestantismo, com as diferentes correntes que o constituíram, deu grande impulso à escolarização, e, em particular à pedagogia. Preocupado com a conformação de uma nova instituição e um novo indivíduo, centrou-se nas formas de propagar sua pregação a amplas massas da população (DUSSEL e CARUSO, 2003 p. 60).

Católicos e protestantes encontraram na escola um meio de produzir um controle para governar os fiéis, em que se fez necessário delimitar certas atitudes e ideias para conseguir seus objetivos. Dussel e Caruso (2003) nos demonstram que a sala de aula não se baseava apenas nas relações do saber, mas também nas relações de poder.

A igreja católica também exerceu grande influência na ação educativa, ao fundar em 1534 uma nova ordem, denominada Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, que instalaram colégios e universidades em toda a Europa, destacando-se com uma grande ação educativa, visando garantir o protagonismo das ideias católicas. Assim, a sala de aula destinada como espaço próprio para a realização da educação começou a se delinear por toda a Europa, mesmo diante de indagações sobre o que transmitir nessas aulas, como transmitir e como avaliar. A Companhia de Jesus não só se expandiu pela Europa, mas também chegou a regiões do Novo Mundo em fase de colonização.

1.1 OS JESUÍTAS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR QUE SE CONSOLIDOU EM SALA DE AULA

A história da educação da colônia brasileira tem sua origem com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549. Movidos pelo espírito religioso de propagar a fé católica e expandir a Companhia de Jesus, tinham como objetivo catequizar e converter os índios ao cristianismo. Ensinar aos nativos alguns saberes básicos, bem como ler e escrever, e empenharam-se em entender a cultura indígena para facilitar o processo de “aculturação”.

O método de ensino criado pelos jesuítas ficou conhecido como *Ratio Studiorum*, que, segundo Silva (2008), fundamentava-se nas teorias de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino. Sua última versão, publicada em 1599, intitulada *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, instituiu e consolidou um sistema integrado para os colégios jesuíticos baseado nas regras do Colégio Romano.

A educação do século XVI era fundamentada nos princípios católicos europeus, onde a catequese serviu como uma forma de difundir o cristianismo e também como base para a organização escolar. Por essa razão, as disciplinas religiosas eram obrigatórias e tinham o mesmo status das demais.

A *Ratio* era um detalhado manual que continha a organização, administração, indicações de regras, comportamentos e responsabilidades tanto do aluno quanto dos professores. A aula jesuítica é descrita por Dussel e Caruso (2003, p. 78-79) dessa forma:

A sala de aula era um espaço claramente recortado da vida diária, onde se falava apenas o latim e onde se ensinavam conteúdos clássicos. O latim, o grego e a religião constituíam a essência do *currículum*. Dentro da estratégia do poder pastoral a pedagogia jesuítica deu destaque à questão da atenção individual, provavelmente derivada da tradição da prática católica de confissão e absolvição, tão criticada pelos reformadores protestantes. Um dos obstáculos para esse método era o grande número de alunos na sala de aula jesuíta (calcula-se que no espaço pedagógico conviviam entre 200 e 300 alunos). Os jesuítas esforçavam-se para criar um método que conservasse tanto a individualidade quanto a educação de massa. Para tanto, criaram a figura do monitor: identificava-se o aluno mais esperto ou mais adiantado, capaz de controlar os demais individualmente em seu processo de aprendizagem, e esse aluno era nomeado ajudante do docente.

Silva (2008 p. 21) descreve a aula jesuítica, que “caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista, ou seja, o docente se dirigia sempre a um aluno e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos”.

Luckesi (2003) destaca que a *Ratio Studiorum*, em um capítulo intitulado “exames escritos e orais”, define as regras de como deveriam ser realizados os exames em escolas jesuíticas, deixando claro que os alunos, nos dias de provas, deveriam trazer para a sala de aula todo o material de que fossem necessitar, para evitar ter de pedir emprestado aos colegas. Após terminar a prova, o estudante deveria tomar seu material e entregar a prova ao Prefeito de Estudos (pessoa que tomava conta das provas) e sair da sala de aula imediatamente, sendo que outro aluno que ainda estivesse na sala de aula não poderia de espécie alguma ocupar o lugar daquela que saiu. O estudante só poderia ter acesso à prova novamente depois de corrigida. O autor enfatiza que tais regras ainda são usadas atualmente no cotidiano das salas de aula. Os alunos que não conseguiam decorar suas tarefas eram intimados a terem aulas aos sábados, uma espécie de reforço. Daí adveio a expressão “sabatina”. A avaliação jesuítica tinha a função de disciplinar os alunos.

Segundo Aranha (1998), durante este período jesuítico a avaliação da aprendizagem se centrava em exercícios de fixação, cuja base era a repetição como forma de fixar os conteúdos, de memorizar conhecimentos.

Dussel e Caruso (2003) afirmam que foram os jesuítas que instauraram a avaliação através de notas. Essa herança perdura até hoje em nossas escolas e em grande parte do sistema educacional, embora elas sejam muito discutidas por educadores e especialistas; são as notas escolares utilizadas em sala de aula que servem de incentivo à competição e à

exclusão, aprovação e reprovação. Nessa perspectiva, também Luckesi (2003, p. 19) aponta que

[a] pedagogia que emerge da confluência das teorias pedagógicas jesuíticas e comenianas constitui o que, hoje, denominamos de Pedagogia Tradicional. Não é sem comprometimento ideológico que, ainda hoje, estamos praticando, em nossas escolas essas regras e prescrições estabelecidas nos séculos XV e XVII. Passaram-se 400 anos! No ano [...] de 1999, comemoramos o quatrocentésimo aniversário da *Ratio Studiorum* e continuamos a gerir, ainda, nossa prática de acompanhamento e do aproveitamento escolar por essas mesmas regras.

Ribeiro (1988) ressalta que a formação intelectual oferecida pelos jesuítas e a formação da elite colonial eram marcadas por uma intensa rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade, cujos métodos eram bastante eficientes para convencer seus alunos ao catolicismo, mantendo-os afastados das influências que consideravam nocivas. Nessa perspectiva, preocupavam-se em preparar os professores selecionando livros e questões a serem suscitadas principalmente nas aulas de filosofia e teologia, onde tudo era passado por um rigoroso controle; além disso, os professores só se tornavam aptos a exercerem a função de professor após os 30 anos de idade.

Com objetivo religioso acima de tudo, tal escolasticismo fazia com que não somente os religiosos de profissão, mas também os intelectuais de forma geral se afastassem de outras orientações religiosas e também do espírito científico, nascente no século XVII, que buscava um novo método de conhecimento caracterizado pela ciência moderna. No caso do Brasil, tal isolamento, gerado não apenas por essa orientação educacional, mas também pelo fato de o país ser colônia e estar sujeito ao monopólio, inclusive o intelectual, teve graves consequências, porque a própria metrópole portuguesa ficava afastada das influências modernas.

Entre tantos conservadorismos religiosos, a Companhia de Jesus tornou-se detentora do poder econômico; educava o cristão a serviço da ordem religiosa. e não para servir o país. Assim sendo, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, cujos motivos, apontados por Ribeiro (1998), deviam-se ao fato de que a ordem jesuítica se tornava um empecilho na conservação da unidade cristã e da unidade civil.

Segundo Silva (2008), o Marquês de Pombal, influenciado pelas ideias iluministas, causou um desmonte no sistema de ensino que havia sido implantado pelos jesuítas durante a colonização.

Com esse intuito, a reforma pombalina instituiu o ensino laico e público, pregou a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, e definiu os conteúdos baseados nas Cartas Régias que defendiam a renovação dos métodos educacionais jesuíticos pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza. Assim os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas “aulas régias” que objetivavam preparar as elites para completar estudos na Europa [...].

Ribeiro (1988) afirma que, a partir de então, surgiu um ensino público. Não mais aquele que formava o indivíduo para a igreja, mas sim financiado pelo e para o Estado. Silva (2008, p. 23) complementa que “[o] Estado tentou assumir, pela primeira vez, os encargos da educação, mas os mestres leigos das aulas régias recém-criadas não eram preparados para assimilar a modernidade que norteava a iniciativa pombalina”.

Silva (2008) ressalta que, apesar das influências iluministas do período pombalino, as concepções e práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Studiorum* permaneceram o modelo de educação. A autora lembra que práticas e concepções não se modificam por “decreto”, porém demandam tempo para serem revistas e para se reconstruírem.

Na primeira metade do século XX, surgiu a aula escolanovista como reação sistemática ao modelo tradicional intelectualista e verbalista. A nova tendência deu ênfase aos métodos e técnicas de ensino afirmando ter a intenção de servir aos interesses do indivíduo. Nesse contexto, a escola visava oferecer ao educando um meio vivo, natural, o qual propiciasse a realização de experiências, promovendo atividades em grupo e preparando-o para a inserção na sociedade. Os ideais escolanovistas visavam o restabelecimento do equilíbrio social, a unificação da escola para todos, pautada na gratuidade e obrigatoriedade do ensino, além de promover a laicidade.

Ainda segundo Silva (2008, p. 31), “[...] o movimento Escola Nova ganha visibilidade a partir de 1924. Sua consolidação ocorreu no momento de implantação de inúmeras reformas escolares no país”.

As aulas sofreram grandes modificações. Foram inseridos em sua organização novos métodos e técnicas de ensino, como a pesquisa, projetos e atividades em grupo. Libâneo (1986, p. 26) assim descreve alguns passos desse novo método:

Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda

discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

O papel do professor, nessa perspectiva, é de auxiliador da aprendizagem, devendo manter um relacionamento positivo com os alunos, criando, assim, um clima harmonioso em sala de aula. Nessa perspectiva, o aluno torna-se sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

A avaliação, nessa tendência, de acordo com Libâneo (1986, p. 26), “[...] é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor”.

Apesar de todas as mudanças causadas na educação com o advento da Escola Nova, elas não foram introduzidas em todas as escolas; havia práticas isoladas, e elas não foram suficientes para transformar as práticas consolidadas e construídas pela perspectiva tradicional, sendo que ainda hoje, no século XXI, algumas dessas práticas tradicionais se fazem presentes nas escolas.

Ainda na primeira metade do século XX, começou a surgir a necessidade de uma educação maior para as classes trabalhadoras, para atender as exigências da sociedade brasileira, que estava iniciando o processo de industrialização. A falta de escolaridade era vista como a principal causa do atraso do Brasil e da falta de mão de obra qualificada. A maioria da população era analfabeta, e os índices de evasão e repetência eram altíssimos. Para atender as exigências do mercado de trabalho, surgiu então, no final dos anos 1960, durante a Ditadura Militar, a pedagogia tecnicista, assim descrita por Saviani (2005, p. 12):

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes.

Nessa perspectiva, tanto o professor, que na escola tradicional era o sujeito do processo, quanto o aluno, que era mero receptor de conhecimentos e, na escola nova, era o centro na relação professor-aluno, na escola tecnicista, passam a ser relegados à condição de

executores de um processo, cujo controle, planejamento e coordenação ficam a cargo de especialistas.

A educação fica restrita à utilização da técnica empregada, o professor é um aplicador de manuais e o aluno passa a ser avaliado conforme conhecimentos previamente estabelecidos como necessários para o seu êxito na sociedade capitalista. A escola atua no aperfeiçoamento da ordem social, cujo interesse é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, atendendo, assim uma exigência do capitalismo.

A avaliação é baseada no cumprimento dos objetivos propostos pelo sistema e repassados pelo professor. Como nos lembra Libâneo (1994), o ensino técnico preocupava-se em formar técnicos para o trabalho. Configura-se nesse cenário a instituição, em 1971, da Lei 5692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que validou o ensino técnico nas escolas de 2º grau (hoje, ensino médio) cujo objetivo era a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho. A concepção tecnicista de educação, do ponto de vista legal, somente foi revista com a nova LDB 9394 de 1996.

Saviani (2005, p. 14) enfatiza que, “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”. Para Saviani, a pedagogia tecnicista, objetivando transpor para a escola a forma do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, contribuindo para o caos no campo educacional.

Com o início do processo de redemocratização do Brasil, emerge uma perspectiva crítica e emancipatória que começa a ser sistematizada a partir de 1979, contrapondo-se tanto à escola nova como à perspectiva tecnicista, ambas vistas como formas de educação que servem aos interesses do capitalismo. A perspectiva crítica e emancipatória prioriza os conteúdos e práticas pedagógicas que são importantes instrumentos de luta numa sociedade desigual. Silva (2008, p. 34) menciona que, “[...] na década de 1980, essa nova concepção pedagógica se desenvolve, na intenção de uma interferência mais direta na prática pedagógica dos professores construindo uma síntese superadora dos aspectos significativos da pedagogia tradicional e da Escola Nova”.

Segundo Libâneo (1986), esta pedagogia tem por objetivo a formação da cidadania, a garantia a todos os alunos do conhecimento que possibilite o comprometimento político. Os conteúdos escolares decorrentes das ciências a serem trabalhados com os alunos de forma crítica devem ser assimilados de tal maneira que possam servir como instrumento cultural apropriado para a garantia e para o desenvolvimento de lutas por uma sociedade

igualitária para todos e todas. Nesse contexto, a escola deve ser promotora de valores democráticos que sejam capazes de eliminar a seletividade social.

O professor, de acordo com essa teoria crítica e emancipatória, é um mediador de conhecimentos, um investigador, aquele que aprende no processo de ensinar, que contextualiza os ensinamentos. A avaliação não visa o controle e a classificação, mas serve para qualificar o processo crítico de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a avaliação da aprendizagem sempre se fez presente nos processos educacionais. Desde o período jesuítico, que se manifesta ainda hoje pela presença dos métodos tradicionais de avaliação (exames e provas), até o momento atual, a educação não pode prescindir da avaliação. Por isso, a avaliação escolar e as modalidades avaliativas usadas em sala de aula continuam sendo tema de grandes debates, instigando pesquisadores, educadores e especialistas da área da educação a discutirem métodos e modalidades que estão sendo utilizados para a avaliação da aprendizagem, como veremos a seguir.

1.2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL: O DILEMA ENTRE PROCESSO AVALIATIVO E EXAME

A avaliação sempre esteve presente ao longo da história da educação, conforme consta no item anterior, porém são muitas as denominações e funções que ela pode exercer na educação. Segundo Luckesi (2003), no ano de 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano, pela primeira vez usou a denominação “avaliação da aprendizagem”, a qual conceituou como sendo uma prática que propunha, naquele momento, diagnosticar o andamento da aprendizagem do educando em sua escolaridade. Porém, com o passar do tempo, esta denominação acabou sendo generalizada e se tornando equivocada ao referir-se à aferição do aproveitamento escolar. Assim, vários fenômenos, segundo Luckesi (2003), passaram a ser denominados de avaliação, como é o caso das seleções e dos exames. Os termos “exames” e “avaliações” expressam diferentes conceitos: avaliação é um diagnóstico para intervir e melhorar a aprendizagem, ao passo que o exame é classificatório e excludente.

Luckesi (2003) defende a importância dos exames em situações que exigem classificação, como concursos, programas de estudo, vagas para emprego ou em situações que exigem certificação de conhecimento, como ocorre na Ordem dos Advogados ou numa sociedade médica. Porém, não concorda que a sala de aula seja um local onde a prática de classificação e de certificação seja utilizada, pois, para Luckesi, a sala de aula é o local de aprendizagem, de construção de conhecimentos, e não de demonstração do que já se sabe.

Para Luckesi (2003, p. 47), “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem do educando, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios”.

A tradição dos exames escolares, que conhecemos, hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do XVII). Certamente que existiam exames antes desse período; por exemplo, existem registros de exames utilizados na China, em torno de três mil anos antes de Cristo, para selecionar homens para o exército, porém, “exames escolares”, como são praticados hoje na nossa escola, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa (LUCKESI, 2003, p. 16).

Avaliar é uma atividade que se faz presente nas mais diversas ações humanas, e na educação incorporou-se nas mais diversas modalidades. Ainda que se concorde com a distinção de Luckesi (2003) entre avaliação e exame, o termo “avaliação” é geralmente usado para designar diversas modalidades de avaliação, entre as quais se destacam: os exames tradicionais, testes para medir os quocientes de inteligência, avaliação normativa, avaliação criterial e avaliação formativa, cuja finalidade é classificar, medir ou diagnosticar a aprendizagem dos alunos. Pode-se ver o significado de tais modalidades abaixo citadas.

1.3 EXAMES TRADICIONAIS

Os exames tradicionais, segundo Afonso (2005), são um exemplo paradigmático de uma modalidade de avaliação que, não sendo pedagógica, encontra fora da escola o

verdadeiro sentido de ser e de efetuar-se como uma técnica de certificação para medir e atestar uma determinada qualificação. Na educação, ela se perpetua por uma característica histórica relacionada ao nascimento do estado burguês e do capitalismo, que exigiam que as escolas fornecessem indivíduos hierarquizados e catalogados.

Na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, foi desenvolvido um sistema de exames oficiais para controlar o acesso aos degraus da administração pública, que antes acontecia por recomendações e nomeações feitas por processos discriminatórios. Este processo também se consolidou como mecanismo de seleção acadêmica e foi logo adotado por organizações não estatais como critério para o recrutamento de pessoas.

1.4 TESTES EDUCACIONAIS

De acordo com as afirmações de Afonso (2005), os psicólogos que viviam em meados do século XIX estavam obcecados com a ideia de que era possível, por meio de testes, atingir um conhecimento objetivo ou científico das características dos indivíduos, permitindo estabelecer uma forma ideal para a sua inserção social e ocupacional. Também na Inglaterra, em meados do século XIX, começou-se a desenvolver estudos de genética humana, que foram importantes no desenvolvimento desses testes e na fundamentação das políticas de educação. Acreditava-se que tanto os testes de inteligência quanto os testes de aptidão poderiam prever o sucesso dos cidadãos tanto na sociedade quanto na escola.

Karier (1982) refere-se aos testes de inteligência e de aptidões como uma forma de racionalização do sistema de classes sociais, em que tais testes criavam uma ilusão, aparentemente científica, mas que atendia à necessidade do sistema em constituir um mito capaz de convencer as classes menos favorecidas de que a sua condição de vida era consequência da ordem natural das coisas.

Afonso (2005, p. 33) menciona que “[a] utilização de testes objetivos na sala de aula será igualmente vista como um reflexo do taylorismo que, enquanto forma de organização do trabalho, ganha uma grande importância e divulgação no começo do século”. Dessa forma, os testes objetivos em sala de aula, comparados à organização do trabalho, remetem a uma ideia de competição e de mensuração individual.

1.5 AVALIAÇÃO NORMATIVA

A avaliação normativa é aquela que compara o desempenho, o rendimento de um aluno com o desempenho, o rendimento alcançado por outros alunos ou colegas do grupo. Possibilita a informação sobre a possibilidade de um aluno saber mais ou menos que o outro.

Para Hadji (2001), a avaliação normativa não tem sentido, pois o progresso de um aluno só pode ser percebido quando comparado com ele mesmo, observando como ele estava e como está.

Segundo Afonso (2005), este tipo de avaliação parece ser mais adequada quando a competição e a comparação têm valores fundamentais na educação, como, por exemplo, os valores que se referem ao domínio cognitivo e institucional, não levando em conta outros domínios ou outras aprendizagens. A complexidade do processo educativo tende a reduzir-se a alguns produtos visíveis, induzindo à utilização de testes estandardizados que forneçam resultados.

Nesta perspectiva, Afonso (2005, p. 35) conclui que “[...] a avaliação normativa e a ideologia de mercado estão, de algum modo, relacionadas de uma forma lógica, e ganham um outro sentido face às recentes mudanças nas políticas educativas”.

Ainda na perspectiva do autor, não é por acaso que testes estandardizados são modalidades de avaliação que têm proposto a criação do chamado mercado da educação.

1.6 AVALIAÇÃO CRITERIAL

Para Afonso (2005), este tipo de avaliação consiste na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino tendo como função as realizações individuais de cada aluno, e não em comparação com outros. Por essa razão, a modalidade de avaliação criterial se torna facilitadora de diagnóstico. Tal avaliação ainda é a que mais dá garantias de que aconteça a realização da aprendizagem das chamadas competências, necessárias ao mundo do trabalho, além de ser uma modalidade de avaliação que permite um maior controle por parte do Estado em nível macro, meso e micro de sistema, que envolvem a educação. Pode-se

aproximar esta forma de avaliação com o objeto dessa pesquisa, o ENEM, pois o referido exame se propõe a avaliar competências e habilidades preestabelecidas nas matrizes referenciais do ENEM.

No nível “macro”, esse tipo de avaliação é utilizado para recolher informações sobre o sistema educativo como, por exemplo, o desempenho das escolas.

No nível “meso”, baseia-se nos objetivos contextualizados na organização escolar, na gestão pedagógica, que é descentralizada e mais autônoma, representando os interesses das comunidades educacionais locais e seus projetos educativos.

No nível “micro”, ocorre na sala de aula, onde esta avaliação muitas vezes é confundida com a avaliação formativa por ambas exigirem uma definição prévia dos objetivos educacionais que os alunos deverão atingir.

1.7 AVALIAÇÃO FORMATIVA

Nas palavras de Afonso (2005), a avaliação formativa é uma forma de avaliação cuja recolha de informação sobre a aprendizagem do aluno é muito ampla, podendo ser realizada por uma pluralidade de métodos, que vão desde a memória que os professores guardam de seus alunos, observando determinadas características, até as estratégias mais diversificadas, como a autoavaliação, observação livre e sistemática, trabalhos em grupo e outras interações pedagógicas. Assim sendo, a avaliação formativa possui um campo mais amplo do que os testes referidos, embora se possa recorrer a estes testes.

Ainda para Fernandes e Freitas (2008), a avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o intuito de dar nota, pois, dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não seu fim último.

Outro aspecto fundamental da avaliação formativa é a aprendizagem, que, segundo Fernandes e Freitas (2008), tem como base a interação e o diálogo, dando ao estudante certa autonomia de acordo com o que lhe é solicitado, para que assuma um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelos avanços e necessidades dos estudantes não é apenas do professor. Porém é necessário que os estudantes conheçam os conteúdos que irão aprender, bem como os objetivos e critérios

almeçados para verificar os avanços. Dessa forma, a autoavaliação é uma ferramenta importante, pois atribui aos estudantes responsabilidade pelo processo de suas aprendizagens. A avaliação formativa os orienta a realizarem seus trabalhos, localizando suas dificuldades e potencialidades.

Observa-se que a prática avaliativa em seu real sentido, com a função de diagnosticar e de melhorar a qualidade do ensino, ainda não é uma prática ativa adotada pelos professores, pois muitos ainda confundem o ato de avaliar com o ato de medir o que o aluno aprendeu de acordo com os propósitos que o professor definiu. Portanto, o uso de qualquer concepção no sentido de selecionar alunos em fracos e fortes, bons e maus, contribui para a exclusão. Nessa perspectiva, é enriquecedora a discussão entre professores e profissionais da educação acerca de práticas avaliativas realizadas em sala de aula, pois refletir sobre as estratégias de uma avaliação formativa se torna um imperativo para os professores e não é uma tarefa fácil.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelas inúmeras discussões em prol da renovação da educação, buscando obter uma escola mais justa, mais contextualizada e inclusiva, vindo ao encontro da realidade do aluno. Acompanhou essas discussões em prol dessa tão almejada escola mais justa uma avaliação voltada para o ensino e a aprendizagem, e, nessa perspectiva, alguns autores engajados nessa questão são Esteban (2003), Grillo (2003), Afonso (2005), Hoffmann (1994), Cunha (2005), Fernandes e Freitas (2008), Luckesi (2003) e outros, que defendem a avaliação mediadora como um meio de inclusão para o verdadeiro sentido da aprendizagem.

Pode-se perceber isto nas palavras de Esteban (2003, p. 20) quando nos fala sobre a necessidade de haver um rompimento entre processos de ensino/aprendizagem e conhecimentos escolares: “A avaliação como prática de investigação tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar.” Nessa perspectiva, há uma diferença entre conceitos de ensino/aprendizagem e conhecimentos presentes no contexto escolar. A autora também nos lembra que a interrogação constante se revela como um instrumento importante para professores e professoras que estão comprometidos com a educação.

Nesse sentido, Grillo (2003, p. 37) destaca que “[p]ráticas avaliativas que requerem a exata repetição de ideias ou informações aprendidas contrariam o princípio de aprendizagem significativa”. Segundo essa autora, a prática de avaliação reprodutiva é desestimuladora, tornando-se desinteressante ao aluno. Nessa mesma perspectiva, citamos a

contribuição de Hoffmann (1994, p. 69): “Para analisarmos a perspectiva da avaliação como uma ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de erros e acertos.” A autora define que a tomada de consciência coletiva de educadores a favor de uma avaliação mediadora seria um caminho para as relações dinâmicas e dialógicas na educação. Afonso (2005, p. 125) faz a seguinte consideração: “É, alias, a partir de seus pressupostos que defendemos ser possível (e desejável) relocalizar a avaliação formativa, considerando-a um eixo fundamental na articulação entre o Estado e a comunidade.”

Pode-se concluir que a avaliação numa perspectiva formativa, embora seja mais trabalhosa para o professor, por implicar uma constante observação do desempenho de seus alunos, do posicionamento deles diante das questões sociais e culturais que os envolvem, ainda é a modalidade avaliativa mais adequada para a educação e é defendida por vários autores, como Cunha (2005), Fernandes e Freitas (2008), Luckesi (2003) e outros, que defendem a avaliação formativa como uma forma de combater a exclusão e como um caminho para a emancipação.

Da mesma forma como as avaliações internas apresentam características excludentes, também as avaliações externas seguem as mesmas tendências, além de interferir na autonomia do professor, conforme nos demonstra Afonso (2005, p. 40):

[...] se, por um lado, a avaliação formativa, enquanto modalidade de avaliação muito dependente da prática pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, as modalidades de avaliação externas (ou mais administrativas) tendem a transformar-se em fatores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Para Afonso (2005), a avaliação formativa é uma das modalidades mais aptas para a autonomia da escola pública. Porém, diante do quadro das avaliações externas, o autor afirma que as avaliações escolares que ocorrem em diferentes países e sistemas educativos não deixam de ser dependentes das concepções sobre o trabalho dos professores. Por essa razão, ele concorda que a avaliação e a autonomia do professor e das escolas devam ser discutidas e problematizadas.

Pelo que foi apresentado, concluímos com Luckesi (2003) que a avaliação não pode continuar sendo uma tirania na prática educativa que ameaça a todos por confundir

avaliação com exames. Deve ser, antes de tudo, dinâmica e construtiva visando incluir, diferentemente dos exames que selecionam, excluem e marginalizam. Como afirma Esteban (2003, p. 8), “[o] processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética”.

1.8 O ESTADO AVALIADOR

O propósito ao apresentar este tema é destacar como surgiram as avaliações externas na educação, que se consolidaram na década de noventa do século XX, levando o Estado a tornar-se um Estado Avaliador². Embora o termo “avaliação” seja muito utilizado para nomear os exames efetuados pelo Estado, ele é questionado por autores como Freitas (2007), Cunha (2005), Hoffmann (1994), Luckesi (2003), Afonso (2005) e outros, que concordam que “avaliar vai além de medir” ou mensurar, como se propõem os órgãos responsáveis pelas avaliações externas, usando técnicas de ranqueamento e de classificação.

Com base em Freitas (2007, p. 193), pode-se dizer que a década de 1980 foi de discussão da avaliação por parte do Estado.

[...] a década de 1980 foi marcada pelos temas: descentralização e democratização do ensino, gestão escolar e qualidade do ensino público. Durante esta década dos anos oitenta, o Estado central esteve empenhado em experiências de avaliação em larga escala com o intuito de implantar um sistema nacional de avaliação cujo objetivo era de “modernizar o setor educacional”.

Para Werle (2010), a avaliação externa, ou seja, a avaliação em larga escala, é um procedimento amplo que se estende e envolve diferentes modalidades de avaliação, podendo ser realizada por agências reconhecidas especializadas em testes e medidas, podendo abranger um determinado sistema de ensino ou todas as escolas num determinado nível de ensino ou série, podendo utilizar procedimentos amostrais voltados para o foco da aprendizagem dos alunos e também podendo ter o objetivo de obter resultados generalizáveis do sistema.

² Segundo Afonso (2001), esta qualificação de Estado Avaliador foi inicialmente proposta por Guy Neave.

“Portanto a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é ‘em larga escala’ é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência” (p. 22). Ainda segundo a autora:

A avaliação externa implica metodologias variadas. Ora abrangem a apreciação da qualidade dos sistemas educativos medindo seus resultados por meio de testes aplicados aos alunos, ora avaliam cursos e instituições escolares articulando diferentes informações. [...] As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 23, 24).

Para os governantes que promovem essas avaliações, segundo Werle (2010), os dados obtidos servem para prestar contas à sociedade e para que haja transparência dos recursos públicos utilizados pelos sistemas, além de aperfeiçoamento de projetos, diagnóstico de situações escolares, autoavaliação de escolas e sistemas.

Ainda nessa perspectiva, Freitas (2007) nos lembra que, no decorrer dos anos 1990 e início dos anos 2000, houve a criação, implementação e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), e o Estado ainda aperfeiçoou a produção e a difusão de dados estatístico-educacionais utilizando metodicamente o censo escolar e contando com a organização do Sistema Integrado de Informação Nacional (SIED). O Estado avançou sua ação de monitoramento sistêmico e, através da atuação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi viabilizando junto a dirigentes da referida instituição e do Ministério de Educação (MEC) o Sistema Nacional de Informação Educacional.

Segundo Gatti (1993), as primeiras experiências de avaliação externa do rendimento da aprendizagem escolar surgiram em três estados do nordeste: Pernambuco, Ceará e Piauí. As avaliações realizadas nesses três estados estavam atreladas ao “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste” (EDURURAL) e ocorreram nos anos de 1982, 1984 e 1986. Por meio dele, foram avaliados os rendimentos dos alunos de segunda e quarta séries do ensino fundamental. As provas foram desenvolvidas com amostras de exercícios e trabalhos coletados nas escolas dos três estados em que a avaliação foi feita. Nesse

contexto também foram realizados levantamentos de dados sobre as condições do ensino das escolas, o perfil dos professores e das famílias dos alunos.

Para Freitas (2007), o ano de 1987 marcou o início das pesquisas sobre avaliação do rendimento escolar de alunos da escola pública de primeiro grau. Prossegue a autora afirmando que tais pesquisas em avaliação de desempenho escolar estariam oportunizando ao MEC (Ministério de Educação) convocar pesquisadores, possibilitando montar um sistema nacional de avaliação. O projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento escolar de alunos do primeiro grau (fundamental) foi se estendendo e contou com a participação da Fundação Carlos Chagas e com financiamento do Banco Mundial.

Ainda segundo Freitas (2007), este projeto de pesquisa com a finalidade de avaliar o rendimento escolar de alunos do ensino de primeiro grau (fundamental) também chegou aos estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente, por determinação do ministro Carlos Sant' Anna,³ foi também realizada a avaliação do rendimento escolar de alunos do 3º ano do 2º grau⁴ nas cidades de Curitiba, Fortaleza, Salvador e São Paulo. Tais avaliações foram ainda de caráter experimental. Mas a intenção era de ampliar a avaliação para todas as séries do 2º grau (ensino médio), tanto da rede privada quanto da rede oficial, além de expandi-la para o ensino superior.

Para Freitas (2007, p. 35), “[e]ste conjunto de iniciativas de estudos avaliativos, surgidos ao longo dos anos de 1980, revela o crescente interesse pelos temas qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional”. Com estes estudos, pesquisas e levantamentos de dados com o intuito de fornecer informações educacionais, fez-se necessária a busca de organização desses dados, e então formulou-se o SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público) como resposta às demandas do Banco Mundial.

Cunha (2005) salienta que, a partir da década de oitenta do século XX, a questão da qualidade na educação se tornou um tema cada vez mais presente na pauta das políticas públicas do Brasil. Essa época coincide com a crise de enxugamento do Estado com políticas voltadas para ajustes econômicos, além de uma situação paradoxal instalada a partir da proposta de descentralização e autonomia dos sistemas de ensino, e a criação de um mecanismo de controle, através das avaliações educacionais.

³ Ministro da Educação do governo José Sarney (1985 a 1990).

⁴ Atualmente ensino médio.

Segundo Freitas (2007), pode-se constatar que com a via “medida-avaliação-informação”, que vinha sendo delineada nos anos de 1980 com o EDURURAL e com experiências em avaliações em larga escala, e também com estudos de problemas sobre a informação educacional, e já obtendo proposições do SAEP em 1988, tais avaliações geradas pelo Estado central com o objetivo de avaliar os resultados da educação básica conseguiram mobilizar, no governo Sarney (1985), o interesse do MEC em incluir essa questão na proposta da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Somente em 1990 é que foi introduzida a avaliação em larga escala, tendo como referencial desta avaliação o SAEP, o qual, mais tarde, em 1992, passou a ser denominado SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Freitas (2007, p. 39) nos informa que “[o] desempenho preliminar do que viria a ser o SAEB representou, de certa forma, uma culminância dos estudos e pesquisas realizadas ao longo dos anos de 1980”. Desta forma foi introduzida na década de 1990 a avaliação em larga escala no Brasil. A autora ainda nos lembra de que avaliação educacional externa teve um aumento constante na década de 1990 nos primeiros quatro anos, porém a regulação avaliativa já vinha sendo impulsionada pelo Estado central antes de 1994, quando o então candidato a presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, apresentou sua proposta de governo, onde já estava inclusa a questão da avaliação da educação básica, associada à política de reforma do Estado. Segundo Freitas (2007, p. 190):

[...] o Governo FHC foi efetivo no sentido de suplantando as restrições que emperravam a viabilização da avaliação da educação básica brasileira. E mais, ajustou o modelo à lógica norteadora de suas políticas públicas e cuidou de fortalecê-la no contexto das políticas educacionais.

O governo FHC (1995) ajustou o modelo operacional do SAEB, ampliou os meios de regulação centralizada, criando exames sob condições técnicas e tecnológicas que difundissem as informações educacionais, induzindo as unidades federativas às práticas de regulação avaliativa e despertando, dessa forma, o interesse da população por temas relativos à avaliação externa.

Zanchet (2002) ressalta que, a partir de 1995, os contornos neoliberais se tornavam evidentes no governo FHC com a retirada progressiva do Estado como agente econômico, empresarial e produtivo, alinhando-se no rearranjo neoliberal da máquina estatal.

Para Zanchet (2002), as reformas ocorridas na educação subsequentemente à reforma do Estado atrelaram a educação às leis do mercado. Nesse sentido, há uma mobilização do governo, que sinaliza um novo rumo para as políticas educacionais, cujo argumento é a melhora da qualidade de ensino, apostando no desenvolvimento das competências e objetivando preparar os jovens para encarar a competitividade desafiadora da sociedade contemporânea.

Em 1996, em consonância com o discurso neoliberal do presidente FHC, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBNE). Essa lei definiu novos rumos para a educação brasileira, induziu a reforma do ensino médio e um novo sistema de avaliação: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Este exame teve e tem grande destaque entre as políticas de avaliação externa.

Segundo Freitas (2007), em 1980 a ênfase dada à medida-avaliação apresentava-se como uma tendência que privilegiava a regulação da educação básica valorizando a avaliação externa centralizada. O governo FHC, aderindo à lógica da “regulação pelo mercado”, concedeu vigor e força normativa à medida-avaliação-informação, a qual veio a se firmar e ampliar como uma nova mediação pedagógica de “regulação educacional”, gerando, desta forma, o que se denominou de ascensão do Estado Avaliador.

A descentralização redefinida com as reformas constitucionais e a condução programática da reforma administrativa gerencial no pós 1994 configuraram, no setor educação, uma intervenção estatal no sentido da recentralização político-administrativa, especialmente na tomada de decisões e no controle de resultados. O gerencialismo alastrou-se nesse setor verificando-se: forte indução, pelo Estado central, da municipalização do ensino fundamental, especialmente por meio de medidas concernentes a financiamento e definição de competências dos âmbitos administrativos; maior presença da administração central na unidade escolar por meio de programas e projetos justificados pela função supletiva e de apoio técnico da União, para o que foi estratégica a propalada autonomia da escola; juridificação da educação básica pela instância central; prática sistemática da avaliação de sistemas e exames; centralização de informações educacionais (FREITAS, 2007, p. 192-193).

Como se pode observar nessa citação, houve um aumento de poder do Estado central na regulação e controle das informações e para fins de financiamentos obtidos com base nos resultados das avaliações.

Segundo Cunha (2005, p. 154), “[a] partir dos anos 1990, a relação avaliação-qualidade ganhou força no contexto da valorização da educação como precondição da

inserção competitiva dos países no mercado internacional”. De modo semelhante, Zanchet (2002, p. 146) aponta:

A centralidade significativa que o Estado passa a dar para a avaliação permite-nos inferir que, na concepção do Estado-Avaliador, a avaliação é capaz de garantir, através do estabelecimento de um etos, produtos que assegurem a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais onde o mercado é o principal definidor dos critérios de qualidade. O Estado não mais se fundamenta em sua capacidade de gerar condições de bem-estar, mas de vincular e aferir o modelo, para poder prestar contas às agências financiadoras internacionais.

Dentre as políticas de avaliação externa implantadas na década de 1990 se destacam o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que teve sua 1ª edição em 1990, a Prova Brasil (prova complementar para gerar informações sobre alunos do ensino fundamental do 4º e 8º⁵ ano nas disciplinas de Português e Matemática nos municípios e escolas individualmente, com o objetivo de auxiliar os governos), com sua 1ª edição em 1995, o ENC (Exame Nacional de Cursos), cujo objetivo é avaliar o ensino superior e que teve sua primeira edição em 1996, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que teve sua primeira edição em 2004 e foi também chamado popularmente de Provão. Em 1998 houve a primeira edição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Esses sistemas avaliativos foram implantados com o objetivo de fornecer informações sobre a situação da educação no país em todos os níveis de ensino, servindo também, segundo a política oficial, de subsídio para que se construa uma educação de melhor qualidade.

Atualmente o SAEB é uma avaliação realizada de dois em dois anos, a Prova Brasil é feita anualmente, assim como o ENADE também, mas em cursos distintos, já que um mesmo curso só faz o exame por triênio. Destaca-se que o ENEM é um exame anual aplicado a alunos egressos ou concluintes do ensino médio. Portanto, pode-se observar que esta tríade de exames: SAEB, ENADE e ENEM em todos os níveis de ensino veio controlar a educação no Brasil, como se pode observar na seguinte citação:

A política de cunho neoliberal, ao descentralizar o poder do Estado, abriu espaço para que instituições financiadoras, mais especificamente o FMI, o Banco Mundial e o BIRD, viessem controlar, governar, administrar a

⁵ Atualmente 9º ano.

educação de acordo com os valores e interesses das normas capitalistas de livre mercado e acumulação dos lucros. O que resultou no uso intensificado da avaliação dos sistemas educacionais, tanto do ensino fundamental, médio e superior, servindo como um instrumento indispensável da política educacional (RISTOW, 2008, p. 64).

Assim, as avaliações externas ganharam destaque no cenário da educação brasileira. Freitas (2007) nos informa que o ENEM foi instituído como um dos meios de medida/avaliação nacional da educação básica, o que ocorreu com a Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998, tendo como objetivos:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à comunidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Além desses objetivos citados, o ENEM estrutura-se como um exame que avalia competências e habilidades dos alunos ao final do ensino médio, conforme se verifica no Documento Básico de 2000 do referido exame:

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

Segundo Freitas (2007), houve alterações na redação sobre as competências citadas no art. 2º da matriz de referência do ENEM; elas foram introduzidas pela Portaria Ministerial n. 318, de 22 de fevereiro de 2001. A autora destaca que a alteração fixou em cinco as competências que se referem à escrita de texto e 21 habilidades. Segundo Freitas (2007, p. 114) a nova redação determinou a avaliação da competência em termos de “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica”, sendo que a Portaria n. 438/98 refere-se ao “domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens”.

De acordo com Zanchet (2002), o discurso oficial propalado sobre a formação do jovem é que este deverá obter uma orientação pragmática que tenha uma estrutura em torno

do conhecimento e dos aparatos tecnológicos, podendo, dessa forma, ter condições para “melhorar de vida”. Para alcançar a formação almejada desse cidadão, o governo propõe metas e objetivos aos sistemas educacionais e dá aos órgãos governamentais a incumbência de avaliar essa formação.

Como nos lembra Freitas (2007), no mesmo período na década de 1990 em que ocorria o movimento em prol da recentralização político-administrativa, houve também a introdução na agenda internacional de temas que configuravam um movimento de centralização-internacionalização referente à educação básica. No desenvolvimento desse contexto, conforme já se disse, ocorreu então a ascensão do Estado Avaliador.

Ainda nessa perspectiva, Freitas (2007) afirma que “[o] Estado Avaliador corresponde a uma importante estratégia, entre outras, de modernização conservadora da educação, da sua gestão, da relação entre as instâncias administrativas e da relação entre Estado, sociedade e educação”.

Cunha (2005) observa que a ideia que vem conduzindo os sistemas de avaliação em vários níveis de ensino se estabelece com o pressuposto de que a avaliação pode oferecer dados que venham a facilitar a intervenção do Estado nos sistemas educativos, proporcionando uma melhor qualidade, além de fornecer informações sobre os resultados à sociedade, para que ela possa demandar uma educação de qualidade.

As evidências da implantação da regulação avaliativa podem ser observadas pelos seguintes aspectos, segundo Freitas (2007, p. 194):

- a) do crescente empenho de nove unidades da federação na reprodução/produção da regulação avaliativa, no período de 1992 a 2002;
- b) da expressiva aceitação do ENEM, no período de 1998 a 2002;
- c) da regularidade e do aprimoramento da geração e difusão da informação educacional, no período posterior a 1995;
- d) das medidas no tocante à “medida-avaliação-informação” ultimadas e anunciadas pelo INEP em 2003 e 2004.

Freitas (2007) conclui que a análise dos dados aponta que a regulação avaliativa promovida pelo Estado central através da avaliação em larga escala interferiu na ação educativa dos sistemas de ensino. Houve também empenho do Estado em educar professores, gestores, alunos, pais e, de modo geral, os cidadãos para aderirem a esse formato. Mobilizou também as unidades federativas a ensejar iniciativas próprias de regulação avaliativa, que proliferaram desde o início dos anos 2000.

A ação educativa estatal, pela via da avaliação – informação, orienta-se para mudanças culturais por meio de uma pedagogia de regulação de desempenhos (difundindo valores, disciplinando), instituição da essencialidade do padrão de erro mínimo (ou insucesso e perdas), instauração da ótica estratégica gerencial, indução e tutela da participação dos envolvidos (administrada interna – externamente) na viabilização da “nova arte” e no controle dos resultados (FREITAS, 2007, p. 169).

Nas palavras de Freitas (2007) pode-se entender como o Estado-educador se manifestou operando como Estado-avaliador no Brasil no período de 1988-2002. Para isso torna-se necessária a compreensão de duas dimensões da avaliação básica no Brasil, sendo que a primeira refere-se à pedagógica, que diz respeito aos componentes metodológicos, às formas, à maneira como ocorre a atuação estatal, e a segunda diz respeito aos aspectos formativos referentes à ação do Estado, que compreende a promoção da aprendizagem, a indução de disposições e comportamentos, a difusão de valores e crenças.

Conforme observamos, as práticas de regulação e de avaliação em larga escala evidenciam determinadas aprendizagens, a difusão de determinados elementos culturais, a indução de comportamentos que, segundo Freitas (2007, p. 147), são assim descritos:

A regulação educacional emergente no Brasil revelou um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores e visão do mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido ela condicionada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um “novo” modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e avaliação.

Ainda nesse sentido, Freitas (2007) afirma que a atuação pedagógica estatal via “medida-avaliação-informação” atingiu seus objetivos de formação nos sistemas de ensino, mas nos adverte que a dimensão em que ocorreram tais fatos e seus efeitos nos sistemas e nas escolas ainda é desconhecida; portanto, esse é um assunto em que ainda há demanda de pesquisas.

Locco (2005, p. 36) afirma que

[...] o MEC vale-se da Teoria da Responsabilização na análise dos resultados. Quando são significativos, colhe os louros e se utiliza deles enquanto *marketing*, porém se os resultados são desfavoráveis na rede pública, transfere a culpa para os Sistemas Estaduais, acusando-os de má gestão de recursos. O Sistema Estadual, por sua vez, utiliza-se da mesma lógica, culpam os estabelecimentos de ensino, seus diretores que, por

extensão, responsabilizam os professores, que finalmente indicam como responsáveis os alunos e os pais.

Nessa perspectiva, o governo Lula (2003-2006), subsequente ao governo FHC, diferentemente de outros governos que costumavam abandonar os arranjos de governos anteriores, potencializou e deu força à normativa da avaliação. Também o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no período de 2003 e 2004, sustentou essa prática, ampliando, reproduzindo e aprimorando-a junto às unidades federativas. Devem-se tais medidas ao projeto brasileiro que faz parte do que Freitas (2007, p. 191) denomina “modernidade educacional”.

Freitas (2007) diz que, em novembro de 2004, o INEP anunciou a avaliação do ensino fundamental em todas as escolas e que, em 2005, estendeu essa medida avaliativa para todas as terceiras séries do ensino médio. Assim sendo, cada estado, município e escola poderia receber informações sobre seus resultados pedagógicos. Além dessas medidas, segundo a autora, nessa época foi anunciada a viabilização de um programa de avaliação da educação infantil.

Ainda com a contribuição de Freitas (2007), percebe-se que, mesmo dispondo do aparato regulador em contínua expansão, com vários anos de esforços efetivos pela via “medida-avaliação-informação”, a realidade das escolas revela estreitos limites dentro dos quais opera este aparato para a melhoria da qualidade do ensino. Para Freitas (2007, p. 128), “[...] continua a ser um grande desafio para a avaliação educacional, no Brasil, que ela contribua para melhorar a realidade que examina”. A autora reconhece que é necessário tanto para o Estado-educador quanto para o Estado-avaliador que haja uma relação profícua para qualificar a educação básica brasileira e faz a seguinte colocação:

[...] que a legitimidade do poder estatal não seja negada na atuação da burocracia e na prevalência de projetos estratégicos que sejam excludentes; que a indispensabilidade do Estado-educador não conduza a situações em que seja minorada a atuação efetiva de um Estado provedor do direito à educação de todos, sem exceções e sem soluções precárias; que as intervenções estatais destinadas a qualificar a educação básica se qualifiquem em termos de pertinência e efetividade social e de práticas democráticas emancipadoras e republicanas; que a avaliação dos princípios educativos que dirigem o Estado-avaliador e da pedagogia que este empreende sejam a prioridade na busca de seu aprimoramento (FREITAS, 2007, p. 197).

Conforme se pode ver na citação acima, a autora enfatiza que o Estado deve ser antes de tudo provedor do direito à educação de todos e que as intervenções estatais devem ser promotoras de práticas democráticas e emancipadoras que busquem o aprimoramento educacional e cidadã.

Ainda nessa perspectiva, Freitas (2007, p. 197) referindo-se ao Estado-avaliador, faz alguns questionamentos: “Quais os benefícios que podem advir de suas práticas pedagógicas? Que ação educativa pode ser concretizada com/a partir delas? Como auferir avanços no sentido da emancipação, sem abdicar da regulação estatal?”

São essas e outras perguntas de igual relevância que muitos pesquisadores estão empenhados em problematizar, pois as avaliações suscitam temas que sugerem grandes debates entre os educadores e pesquisadores.

Como se pode perceber, o caminho percorrido pelas avaliações externas vem há muito tempo tentando delinear o perfil da educação no Brasil prestando informações sobre o desempenho dos estudantes em todos os níveis de ensino. Porém, o impacto causado por essas avaliações no currículo escolar, nas práticas pedagógicas dos professores, na determinação de aspectos positivos ou negativos impulsiona pesquisas, e é nessa perspectiva que desenvolvemos esta pesquisa.

1.9 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DO ENEM

Devido à industrialização ocorrida na década de 1960-1970, a política oficial priorizou uma educação de nível médio voltada para a formação tecnológica, formando técnicos capazes de dominar a utilização das máquinas ou de dirigir processos de produção. Tal tendência resultou na profissionalização compulsória, a qual serviu para que diminuísse a demanda pelo ensino superior. Porém, com o avanço tecnológico e o crescente número de informações que este avanço causou, surgiram novas necessidades no mercado de trabalho. Necessitava-se agora de profissionais com um novo perfil, que fossem seres capazes de tomar decisões, aptos a dominarem as tecnologias atuais.

Então, na década de 1990, essa necessidade tornou-se um desafio para a política vigente, impulsionando-a para mudanças na formação de um novo profissional que o

momento exigia. Dessa forma veio a reforma do Ensino Médio, com o objetivo de oferecer formação geral ao estudante, contrapondo-se à formação específica.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que o “Ensino Médio é Educação Básica” (BRASIL, PCNs do Ensino Médio, 2000, p. 9). O Ensino Médio, que até então se configurava como uma fase transitória entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, passa a ter uma identidade própria, deixa de ser um curso que até então se preocupava basicamente em preparar alunos para enfrentar o temido vestibular, isto é, alunos que pretendiam continuar seus estudos, ou então um nível de ensino apropriado para fins profissionalizantes, conforme se observa na análise dos autores Castro e Tiezzi (2004, p. 16):

Cabe ressaltar que em 1995, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais de 70% dos 4,9 milhões de alunos matriculados no ensino médio freqüentavam escolas noturnas, porque a oferta era predominantemente no período da noite, [...] Do total de alunos matriculados, mais de 50% cursavam o ensino médio profissionalizante, que, na verdade, não profissionalizava nem tampouco oferecia boa educação geral.

Conforme podemos constatar, o Ensino Médio não atendia as expectativas da sociedade contemporânea, a qual aposta na formação geral dos alunos. Castro e Tiezzi (2004, p. 116) concluem que até antes da reforma do Ensino Médio “[...] nosso currículo era excessivamente enciclopédico e elitista; [...] nossos alunos concluintes do ensino médio representavam os verdadeiros sobreviventes de um sistema excludente”.

Ainda usufruindo da fala dos autores acima citados, entende-se que este nível de ensino não preparava seus alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, estando também desvinculado do processo de democratização do conhecimento que é uma das exigências da sociedade atual. Neste contexto, ficou evidente a necessidade de uma reforma para o Ensino Médio.

Segundo os PCNs do Ensino Médio, esse nível de ensino passa a fazer parte do que é considerado pela nação como etapa básica para o desenvolvimento da cidadania, da produtividade e da continuação dos estudos.

Zanchet (2002, p. 146) nos informa que “[o] Estado explica o compromisso com a universalização e democratização do ensino médio, guardando para si o direito e o dever de

avaliar os resultados, atribuindo à avaliação a centralidade das políticas governamentais para todos os níveis de ensino”.

A partir dos anos de 1990, com a democratização do Ensino Fundamental e com a expansão do Ensino Médio, pode-se dizer que a educação brasileira tende a seguir por outros trilhos. Porém, para acompanhar as metas estabelecidas pela reforma, faz-se necessária a organização de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecendo que o currículo deva ser constituído de duas bases: a Base Nacional Comum, que se destina à formação geral do aluno, além de prepará-lo para dar continuidade a seus estudos, visando principalmente o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, e a Base Diversificada do currículo, que deve atender às características regionais e locais da sociedade, sua cultura e sua economia:

Nessa concepção, a Lei nº 9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contido na referência anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar (BRASIL, Parâmetros Curriculares: Ensino Médio, 2000).

Como nos informam os PCNs do Ensino Médio, houve realmente uma mudança em relação à função do Ensino Médio, para o qual a lei anterior, a 5.692/71, estabelecia dupla função de preparar o aluno para a continuidade dos estudos e habilitá-lo para uma formação técnica. Já a nova LDB 9394/96, no art. 36-b, refere-se à educação profissional técnica de nível médio, que deve ser, conforme o inciso I, articulada ao Ensino Médio, e, conforme o inciso II, subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Conforme o art. 36-d, “[o]s diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior”. Podem-se observar vários aspectos da reforma do Ensino Médio, que, em seu bojo, tem como objetivo maior assegurar a qualidade para esse nível de ensino.

Diferentemente da visão predominante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a proposta da atual LDB trabalha o conceito de uma escola de ensino médio que garanta a continuidade ao ensino fundamental, vinculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual e, ao mesmo tempo, que mantenha os cursos técnicos,

posterior ou concomitantemente ao ensino propedêutico, para atender às demandas de uma clientela que, em grande parte, já é de trabalhadores (CASTRO e TIEZZI, 2004, p. 121).

Conforme os registros dos PCNs do Ensino Médio, a reforma aconteceu para garantir a superação de uma escola que não exercia a função do desenvolvimento dos cidadãos e que contribuía para a exclusão, formando alunos por meio de imposição de modelos tradicionais. Uma escola centrada nos exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância em relação aos instrumentos que possibilitam acesso aos meios de comunicação. A reforma trouxe uma nova visão para o Ensino Médio, a qual tem seu respaldo no desenvolvimento de competências básicas para o exercício da cidadania e para o desempenho das atividades profissionais. Esta tentativa, segundo os PCNs, tem como objetivo combater a dualização da sociedade que se torna causadora das desigualdades.

Conforme se pode observar, as mudanças ocorridas no ensino médio foram significativas no contexto da educação básica. O primeiro passo da reforma foi a integração do ensino médio à educação básica, que, além de avançar, também se estendeu ao ensino infantil, formalizando um dos compromissos de Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” realizada no período de 05 a 09 de março de 1990, no qual o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas da Aprendizagem declarou no art. 5º, parágrafo 2º: “A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado”.

Castro e Tiezzi (2004) avaliam que na década de 1990, devido ao empenho do Estado em gerar medidas para que se consolidasse a universalização do ensino fundamental, houve também um aumento significativo de jovens egressos na busca de novos caminhos, resultando num constante aumento de matrículas no ensino médio. Outro fato interessante desta época é a queda do número de alunos frequentando o período noturno. Houve uma reordenação na estrutura organizacional do ensino médio por conta do novo currículo e por fim emergiu um novo sistema de avaliação – o ENEM.

Segundo os autores anteriormente citados, os novos parâmetros do ensino médio estão baseados em diferentes contextos da vida do aluno, no domínio de competências e habilidades, e não mais no acúmulo de informações. Ele passa a ser entendido como educação geral, em que se articula o segmento científico e tecnológico ao humanismo, possibilitando diferentes currículos, não devendo ser confundida com educação profissional, a qual pode ser

oferecida por empresas especializadas ou escolas sem que haja a substituição da educação básica geral oferecida pelo ensino médio.

Os Parâmetros Curriculares destacam em sua introdução que qualquer currículo deve definir conteúdos e estratégias para capacitar os cidadãos a desenvolver conhecimentos nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade (relações políticas), a atividade produtiva (relações de trabalho) e a experiência subjetiva (simbolização). Para isso, parte-se de quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer [...] aprender a fazer [...] aprender a viver [...] aprender a ser (CASTRO E TIEZZI, 2004, p. 128).

De acordo com os autores, para atender essas premissas, os Parâmetros sugerem um currículo que se torne responsável pela formação geral do aluno, que estimule as competências cognitivas e afetivas, que desenvolva a capacidade de raciocinar, pesquisar, trabalhar em grupo, argumentar, além de desenvolver valores éticos baseados na tolerância, na generosidade e no respeito ao outro.

Ainda nessa perspectiva em relação ao currículo, os PCNs do ensino médio propõem que a nova concepção curricular deva expressar a contemporaneidade, observando a rapidez com que ocorrem as mudanças relativas à área do conhecimento e da produção, incorporando em seus eixos as tendências do século XXI. Porém, para acompanhar as mudanças da reforma do ensino médio, surgiu também uma avaliação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades que os educandos devem desenvolver através da nova proposta para o ensino médio; então, de acordo com essa perspectiva, a nova avaliação denominou-se ENEM, um Exame implantado pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998).

Trata-se de um Exame voluntário, que foi concebido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar competências e habilidades dos alunos ao término da escolaridade básica. O INEP/MEC, ao criar o ENEM, tinha como meta oferecer um exame de autoavaliação. Por essa razão, pode ser entendido como uma inovação no modelo de avaliação, pois esta característica não é comum a nenhum outro modelo de avaliação externa (BRASIL, 1998).

Propõe-se que as questões que constituem o Exame sejam diferenciadas das que utilizam os processos de memorização. Elas são pautadas nas competências e habilidades, o que visa atender os objetivos da reforma do Ensino Médio. Tais questões evidenciam e privilegiam as competências mencionadas nas matrizes do ENEM, conforme se verifica:

I - dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II - construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos 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-problemas; IV - relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (DOCUMENTO BÁSICO, 2002).

De acordo com as competências estabelecidas, percebe-se, pela demonstração dos verbos utilizados, como: dominar, construir, selecionar, relacionar e recorrer, que são esses os aspectos que, segundo o Documento Básico do ENEM, um jovem deve incorporar para enfrentar os desafios, a competitividade do mundo do trabalho, e também para estar preparado para dar continuidade a seus estudos, ingressando na educação superior.

O desempenho dos estudantes que participam do Exame é avaliado através das cinco competências básicas. Além disso, segundo Castro e Tiezzi (2004), desde a primeira edição o exame destaca a leitura compreensiva como uma competência necessária que permeia as demais na parte objetiva da prova e também na redação, pois vários mecanismos psicolinguísticos são mobilizados para uma leitura mais elaborada, como o domínio da língua escrita padrão, pois sem esse conhecimento não há garantia de uma leitura compreensiva. Também a “leitura de mundo” exige domínio de habilidades que possibilitem o processamento de informações que possam abranger diferentes linguagens matemáticas e científicas expostas em textos com diagramas, tabelas, gráficos, charges e figuras, e códigos sociais que são cada vez mais incorporados na linguagem. Portanto, ainda segundo os autores, podemos afirmar que o conhecimento textual e o conhecimento linguístico se complementam.

O Exame é constituído de questões de múltipla escolha. Na parte objetiva da prova, o participante exerce a função de leitor do mundo em que está inserido; são propostas ao participante situações e problemas reais, contextualizadas, de caráter individual e interdisciplinar, sendo que a filosofia, as ciências e as artes devem estar articuladas à vida em sociedade.

O mesmo Exame também é composto de uma redação, onde se avaliam as cinco competências que já foram citadas anteriormente no Documento Básico de 2002. Nessa modalidade, o participante é considerado como um escritor, um autor do seu próprio texto.

A redação é organizada a partir de textos expositivos em que o eixo central é o tema apresentado através de relações lógicas de causa e efeito, premissas e conclusões. O aluno deve organizar e estruturar seu texto demonstrando domínio dessa habilidade. Portanto, a dificuldade dos participantes no manuseio de texto pode refletir a sua dificuldade na leitura compreensiva. O “conhecimento de mundo” também faz parte da leitura compreensiva que é trazida pelo leitor. É uma bagagem capaz de construir sentido para o texto lido, pois ela articula conhecimento pessoal, social e interpessoal construído em vários momentos da vida.

Vários textos são apresentados como subsídio na proposta de redação do ENEM para que haja uma reflexão capaz de provocar a compreensão do tema através de um processo de leitura que possa acionar o conhecimento do mundo.

A leitura compreensiva requer uma série de habilidades dos alunos: o reconhecimento das palavras, o entendimento das relações gramaticais e semânticas entre as palavras e a integração das palavras e dos conceitos por meio de inferências. Provavelmente, a não-assimilação de conteúdos básicos, típicos do currículo que deveria ser oferecido no ensino fundamental, associada à ausência do hábito de leitura, resultou na leitura superficial e fragmentada dos enunciados das perguntas, o que parece ter acarretado escolhas equivocadas de respostas na parte objetiva da prova. Na redação, o mesmo tipo de dificuldade resultou na elaboração de textos que, embora adequados ao tema proposto, apresentam problemas em sua estruturação (CASTRO E TIEZZI, 2004, p. 137).

Um fato notório em relação às redações do ENEM, segundo Castro e Thiezzi (2004), tem sido que os participantes do Exame compreendem o tema da redação, no entanto não são capazes de transpor as ideias principais abstraídas dos textos-estímulo para o seu próprio texto. Observa-se que não ocorre uma interpretação do tema que seja própria do participante, apoiada na sua bagagem pessoal; nota-se que ocorre um processo de reescrita dos textos-estímulo. Esse fato possivelmente ocorre porque os temas requerem conhecimentos de diferentes áreas, exigindo conhecimentos específicos de linguagens e habilidade para estabelecer as relações entre elas e o foco principal.

Outro motivo que pode ser apontado como causa do baixo desempenho dos alunos não só nas redações, mas também na parte objetiva da prova do ENEM, pode ser atribuído à divisão tradicional em disciplinas do currículo escolar, vivenciado pelos candidatos, que pode dificultar a compreensão interdisciplinar proposta nas provas do ENEM. Esse fato demonstra que os objetivos da reforma curricular também não foram alcançados.

Ao construir uma matriz de competências e habilidades que serviu de referência para a avaliação, o ENEM estabeleceu pela primeira vez no Brasil, um padrão de referência (*benchmark*) para o término da educação básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, como, por exemplo, o SAT (Scholastic Aptitude Test) nos Estados Unidos, o Baccalaureate na França, dentre outros (CASTRO E TIEZZI, 2004, p. 132).

O ENEM contempla as orientações contidas nos parâmetros curriculares do ensino médio ao demonstrar como é possível trabalhar com diferentes conteúdos de forma interdisciplinar em uma prova.

Com relação aos resultados da prova, para que o participante tivesse conhecimento do seu desempenho, ele recebia um boletim individual com os resultados, obtendo uma média na redação e uma média em cada uma das cinco competências estabelecidas no Exame.

A qualificação do desempenho individual, segundo as informações do INEP, é assim descrita:

Os resultados individuais são sigilosos e não serão divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares, mas as instituições interessadas – estabelecimentos de ensino superior e empresas – poderão ter acesso ao resultado individual de qualquer participante desde que obtenham a sua autorização. Somente o participante poderá autorizar a utilização dos resultados que obteve no Enem.

(<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news02_10.htm>)

Quadro 1 - Demonstrativo de conceitos que correspondem às notas do ENEM

CONCEITO	NOTAS
Insuficiente a Regular	0-40
Regular a Bom	40-70
Bom a Excelente	70-100

Fonte: Banco de dados do INEP

Porém o ENEM foi se modificando e, após algumas edições, foi incorporando outros fins, como servir de ingresso ao Ensino Superior, Certificação do Ensino Médio, além de estabelecer *rankings*.

Nessa perspectiva, o Exame não só avalia as competências e habilidades dos alunos ao término do ensino médio, mas também é uma modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Segundo Cunha (2005), para que o ENEM pudesse ser aceito como um meio de

substituir o vestibular, foi necessário mudar a LDB, pois a lei em vigor exigia o vestibular como condutor de acesso ao ensino superior. A mudança que tornou a lei flexível ocorreu em dezembro de 1996, conforme os dispositivos legais que estão contidos na LDB nº 9394/96 artigo 44º.

Segundo Freitas (2007, p. 163) houve aceitação do ENEM pelos alunos: “[...] o crescimento do número de inscritos no ENEM é em si mesmo uma evidência de que ele tem conseguido a adesão de estudantes e de seus familiares, devido ao seu uso nos processos seletivos para ingresso no ensino superior”.

Em 2001, houve a isenção da taxa de inscrição do ENEM para alunos da escola pública e bolsistas da rede privada, o que contribuiu para o aumento de inscritos. Outro fator que contribuiu para o aumento do número de inscritos ocorreu em 2004 por influência da implantação do Programa de Universidade para Todos (PROUNI), que trouxe em seu bojo benefícios aos estudantes com boas notas no ENEM, podendo ingressar em um curso superior em instituição privada com isenção parcial ou total das mensalidades.

Podemos constatar esse aumento conforme informações obtidas através de dados do INEP sobre as inscrições de 2005:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) recebeu, este ano, 2.970.920 inscrições, quase o dobro do registrado em 2004, quando cerca de 1,5 milhão se inscreveu para participar do Exame. Do total deste ano, 1.874.500 são de concluintes do ensino médio e 1.096.420, de egressos da Educação Básica (um aumento de 492% em relação a 2004). O crescimento do número de inscritos ocorreu devido à obrigatoriedade da participação no Enem para quem quiser se candidatar a uma vaga no Programa Universidade para Todos (ProUni).

Por se tratar de um Exame que avalia competências e habilidades e no qual os resultados são mensurados individualmente, os participantes conseguem identificar em quais competências obtiveram melhor ou pior desempenho (DOCUMENTO BÁSICO, 2002).

Nessa perspectiva, o ENEM vem se delineando como uma das políticas públicas que foi implantada no governo FHC e que o governo Lula manteve, dando forças para que ele se solidificasse e fosse aceito não só pelos alunos, como uma forma de mensurar o perfil do estudante no término do ensino médio, mas também que fosse aceito pelas redes de ensino superior como um exame que substitui o vestibular.

Podemos perceber que a aceitação do ENEM vem aumentando gradativamente segundo dados do INEP, houve um aumento bastante significativo do número de inscritos no

ENEM desde sua primeira edição em 1998 até 2008, como se pode constatar na relação apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 - Evolução histórica do número de inscritos no ENEM

ANO	NÚMERO DE INSCRITOS
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070

Fonte: Banco de dados do INEP

Outro dado importante colhido pelo INEP foi que em 2008 o resultado das redações do ENEM realizadas por alunos da rede pública superou a média dos alunos da rede privada, ficando assim descrito:

Considerando, entre todos os concluintes da rede pública, o grupo de alunos com melhor desempenho, em número igual ao de estudantes da rede privada, observa-se que os alunos que concluem o ensino médio na rede pública se saem melhor na redação. A média do grupo de concluintes de escolas públicas é 5,7 pontos maior que a do total de concluintes de escolas particulares: 71,05 vs 65,35.

(http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news08_22.htm).

O ENEM situa-se no conjunto das políticas públicas de avaliação sob orientação de cunho neoliberal e, como tantas outras políticas de avaliação externa, causa algum tipo de impacto no sistema escolar, ocasionando algumas reações e mudanças. Nesse sentido também concorda Zanchet (2002, p. 152) ao assim afirmar:

A reflexão sobre o impacto desses processos avaliativos na prática pedagógica do ensino médio é urgente e complexa e nos instiga a investigar o que pensam os professores, responsáveis principais pela formação dos alunos que se submetem a esta política avaliadora.

E é sobre esses impactos e reações que o ENEM possa causar que pretendo desenvolver esta dissertação de mestrado.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 TEMA

“O impacto do exame nacional do ensino médio (ENEM) na atuação dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no Município de Naviraí-MS”.

Com base em Moreira (1985), é possível caracterizar o termo “impacto” como os efeitos produzidos pela implantação do ENEM que tenham causado alterações na prática dos professores, no caso, a prática dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula. Interessa compreender, identificar e explicar as mudanças ocorridas com o surgimento do referido Exame.

Este tema, como já afirmado anteriormente, está relacionado ao Observatório de Educação, articulando-se ao grupo de estudos que discute “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, e à nossa experiência como professora.

2.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Iniciamos o primeiro capítulo com uma reflexão sobre a sala de aula e o processo avaliativo. Para maior compreensão, perpassamos pelo ensino jesuítico, pelas diferentes perspectivas teóricas e as modalidades avaliativas referentes a cada época até chegar aos processos atuais de avaliação em sala de aula. Após tratar das avaliações externas, também tratamos da reforma do ensino médio tendo como foco o ENEM, pois é a essa política pública de avaliação que se refere esta pesquisa. Além da contribuição de autores que versam sobre os temas abordados no desenvolvimento teórico, utilizamos o banco de dados do INEP. Lembramos que o objetivo dessa pesquisa é analisar o impacto e as mudanças ocasionadas com o surgimento e implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na concepção dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula no Município de Naviraí-MS.

Para atender a esse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar quais mudanças ocorreram/ocorrem nas aulas de língua portuguesa com o surgimento e implantação do ENEM segundo os professores.
- b) Compreender se há preocupação dos professores em preparar seus alunos para o exame do ENEM e se eles percebem essa preocupação nos alunos.
- c) Utilizar o banco de dados do INEP para verificar o desempenho dos alunos nas redações e na resolução dos problemas relacionados à língua portuguesa.

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 1994, p. 16).

A presente pesquisa está estruturada na abordagem metodológica qualitativa, que, segundo Minayo (1994), é o tipo de pesquisa que responde a questões muito particulares; ela tem preocupação com um nível de realidade que não possibilita a quantificação, trabalhando com um universo de significados, crenças, valores, motivos, atitudes, aspirações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além disso, conforme Dias (1999), os métodos qualitativos são, de forma geral, menos estruturados, proporcionando um relacionamento longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e extraem informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos.

Nessa pesquisa, o professor é um elemento-chave que contribuirá, respondendo, comentando, opinando sobre as questões que serão colocadas para que se instale um diálogo

capaz de proporcionar a coleta das informações necessária para a concretização dessa pesquisa. Escolheram-se os seguintes procedimentos: a) entrevista semiestruturada por ser, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 180), “aquela em que o entrevistador segue um roteiro estabelecido; as perguntas feitas aos indivíduos são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas”, sendo o tipo de entrevista que permite um esclarecimento melhor dos dados obtidos, possibilitando o aprofundamento das informações desejadas; b) consulta e análise dos dados do ENEM disponíveis no INEP. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas.

2.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como o ENEM é um exame abrangente a todos os alunos na etapa final do ensino médio, optamos por pesquisar todos os professores atuantes nos terceiros anos do ensino médio de todas as escolas de Naviraí-MS, as quais estão assim distribuídas: duas escolas privadas e quatro públicas.

Assim, os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa foram os professores de língua portuguesa que:

- a) atuem no município de Naviraí-MS;
- b) atuem nos terceiros anos do ensino médio;
- c) que lecionem na rede pública e privada.

As escolas em que funciona o ensino médio são as demonstradas no quadro abaixo. A escola Estadual Juscelino Kubitscheck de Oliveira não consta nesse quadro porque foi desativada em 2011.

Quadro 3: Tipos de Instituições e Escolas de Naviraí com Ensino Médio

INSTITUIÇÃO	NOME DA ESCOLA
Pública	Presidente Médici
Pública	Eurico Gaspar Dutra
Pública	Juracy Alves Cardoso
Pública	Antônio Fernandes
Privada	Colégio Objetivo Minie
Privada	Colégio Max Reino

Fonte: A autora.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

São todos os professores que estão atuando nos 3º anos do ensino médio. As professoras atuantes perfazem um total de oito, sendo que foram entrevistadas sete delas, duas da rede privada e cinco da rede pública; apenas uma professora da rede privada não quis participar da pesquisa. Caracterizam-se as professoras através de nomes de pedras preciosas para substituir os nomes verdadeiros, pois desta forma o anonimato será respeitado.

A seguir é apresentado um quadro com a identificação destes profissionais.

Quadro 4 - Demonstração dos professores que atuam no 3º ano do Ensino Médio

PROFESSOR	SEXO	REDE	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO COM 3 ^{OS} ANOS .	TEMPO TOTAL DE MAGISTÉRIO
Ágata	F	Pública	Letras	3 anos	10 anos
Esmeralda	F	Pública	Letras	4 anos	5 anos
Jade	F	Privada	Propaganda e Letras	7 anos	13 anos
Safira	F	Pública	Letras	3 anos	6 anos
Rubi	F	Pública	Letras	2 anos	3 anos
Topázio	F	Pública	Letras e Direito	6 anos	15 anos
Turquesa	F	Privada	Letras	3 anos	23 anos

Fonte: A autora

Conforme se percebe através do quadro demonstrativo, trata-se apenas de professoras, pois não há nenhum professor atuando nos 3^{OS} anos do Ensino Médio em nosso município. Apenas a professora Rubi atua em duas escolas estaduais.

2.5 O ENCONTRO COM AS PROFESSORAS

Naviraí é um município pequeno, possuindo 46.355 habitantes⁶. Como fui professora de língua portuguesa do ensino médio por mais de 10 anos, sou conhecida pelos diretores e professores das escolas em que me apresentei para entrevistar as professoras, e

⁶ Segundo dados do IBGE de 2010.

talvez tenha sido esse o motivo pelo qual tive uma ótima relação com as professoras e elas aceitaram conceder-me a entrevista.

O encontro para a entrevista com as professoras ocorreu nos meses de junho e julho de 2011. Todas as professoras foram entrevistadas em seus locais de trabalho, e não houve nenhuma objeção por parte dos diretores/diretoras das escolas. As professoras se mostraram muito receptivas e dispostas a responderem as questões suscitadas na entrevista. Apresentei o tema da pesquisa às entrevistadas, falei sobre a relevância do referido tema e fiz questão de ressaltar que os nomes das entrevistadas seriam substituídos por nome de pedras preciosas para assim preservar o anonimato. Percebi que dessa forma as entrevistadas se sentiram mais à vontade para responder as questões suscitadas.

Segundo Neto (1994, p. 51):

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Um fato que chamou minha atenção foi o de que a maioria das professoras entrevistadas pediu que fosse enviada a elas e às escolas uma cópia da dissertação para que pudessem se inteirar dos resultados da pesquisa, pois sentem que os pesquisadores não devolvem os resultados das pesquisas de que participam. Então me comprometi a devolver os resultados da pesquisa a todas as escolas participantes.

2.6 CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As categorias emergiram do campo através das entrevistas realizadas junto às professoras dos 3^{os} anos do ensino médio. Agrupamos os dados coletados em sete categorias conforme abaixo citadas:

- 1 - O ENEM segundo as professoras do Ensino Médio.
- 2 - O significado/importância da implantação do ENEM para as professoras entrevistadas.

3 - A prática avaliativa das professoras: há mudanças provocadas pelo ENEM?

4 - As discussões em sala de aula provocadas pelo ENEM e alteração nos conteúdos de língua portuguesa.

5 - Incentivo à participação no ENEM.

6 - ENEM: O impacto em sala de aula.

7 - Ensino médio: há alguma inovação em função do ENEM?

Na primeira categoria: a análise desse item torna-se um dado importante nessa pesquisa, pois não é algo fácil falar de uma política pública da qual não se tenha algum tipo de conhecimento. Portanto, para se discutir as questões relativas a essa política consideramos necessário investigar sobre o conhecimento que as professoras possuem a respeito do ENEM.

Na segunda categoria é analisada a concepção das professoras sobre a implantação do ENEM, o significado dessa política de avaliação externa e suas implicações.

Na terceira categoria procura-se fazer uma análise calcada no depoimento das professoras entrevistadas sobre os procedimentos que consideram importantes na avaliação da aprendizagem e como definem/caracterizam esse processo.

Na quarta categoria procuramos analisar a repercussão do ENEM no cotidiano da sala de aula e as discussões provocadas. O que mudou nas aulas de língua portuguesa tendo como fator indutivo esse Exame?

Na quinta categoria é analisado se as professoras incentivam seus alunos a participarem do ENEM, pois, como ele é um exame em que a participação do aluno é voluntária, despertou nosso interesse em investigar se os professores contribuem incentivando os alunos a participarem desse exame, já que é tão crescente o número de alunos que passaram a aderir ao referido Exame.

A sexta categoria analisa se houve impacto ocasionado pelo ENEM na atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula.

Por fim, na sétima categoria procuramos identificar inovações na metodologia, se ocorrem ou não inovações em função do ENEM.

CAPÍTULO III

AS REPERCURSÕES DO ENEM NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesse capítulo faremos a análise do campo empírico, segundo os objetivos estabelecidos nessa pesquisa.

Articularemos as reflexões teóricas desenvolvidas nessa dissertação com as falas das professoras de língua portuguesa que foram entrevistadas, perpassando pela nossa capacidade de reflexão.

3.1 O ENEM SEGUNDO AS PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO

A análise desse item é relevante para a pesquisa, pois não é algo fácil falar de uma política pública sem que se tenha algum tipo de conhecimento. Portanto, para discutir as questões relativas ao ENEM, é necessário investigar sobre o conhecimento das professoras a respeito desse Exame e como consideram a implantação do mesmo. As professoras entrevistadas, de modo geral, demonstraram que possuem os conhecimentos necessários para manter o diálogo a respeito dessa política de avaliação externa. Algumas das professoras entrevistadas se manifestaram perguntando se era para falar sobre o novo ENEM ou o velho. Cabe ressaltar que o ENEM sofreu algumas modificações a partir de 2009, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 5 - Modificações ocorridas no ENEM a partir de 2008

	1998 até 2008	Em 2009
FORMATO	63 testes de múltipla escolha e uma redação.	180 testes de múltipla escolha e uma redação.
DURAÇÃO	5 horas, em um único dia.	Dois dias: 4 horas e meia no primeiro e 5 horas e meia no segundo dia, quando há a redação.
DISCIPLINAS COBRADAS	Pautada em uma matriz de competências expressas em 21 habilidades sem relação direta com os conteúdos, além de redação.	Pautada em conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: matemática, linguagens e códigos, ciências humanas e ciências da natureza. Inclusão de língua estrangeira (inglês e espanhol), além da redação.
CARACTERÍSTICAS DO EXAME	Explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico, avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens.	Interdisciplinaridade e contextualização seguem em alta, com ênfase nos conteúdos das áreas do conhecimento.
DATAS	Provas em agosto e divulgação dos resultados em novembro. Os resultados do Exame eram informados apenas para o participante.	Provas em outubro e divulgação dos resultados em dezembro (testes) e janeiro (resultado final, com nota da redação), e resultado do Exame divulgado para o estudante e também por escolas.
IMPORTÂNCIA	Resultado do exame era utilizado como alternativa ou complemento da nota dos vestibulares de mais de mil instituições.	Resultado do exame servirá como nota integral do vestibular de 22 universidades federais – no futuro, todas essas instituições devem adotar modelo.

Fonte: Quadro informativo baseado no site <<http://www.passeiweb.com/enem/diferenças>>, com adaptações da autora segundo dados do INEP.

O termo “Novo ENEM” passou a ser usado popularmente e até mesmo no documento de aprovação da Matriz de Referência-Representação da Andifes⁷ no Comitê de Governança consta o termo “Novo ENEM”:

⁷ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior.

O Comitê de Governança do Novo ENEM, pelas representações da ANDIFES e do MEC reunidas em 13 de maio de 2009, aprovou a Matriz de Referência para o ENEM 2009, em conjunto com a relação de objetos de conhecimento a ela associados.

O documento está organizado nas quatro áreas que comporão o Exame: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. (<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>)

É importante observar que esse novo modelo é composto de 180 questões divididas em quatro itens, sendo 45 itens de Linguagens e códigos e suas tecnologias, 45 itens de Matemática e suas tecnologias, 45 itens de Ciências humanas e suas tecnologias e 45 itens de Ciências da natureza e suas tecnologias, além de uma proposta de redação. O resultado do Exame por escola fomentou o *ranking* entre elas. Pode-se perceber ainda que tal mudança no modelo avaliativo desse exame tem como proposta a aproximação com os conteúdos estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais⁸, conforme informações checadas pelo portal do INEP, como se pode conferir:

A mudança do Enem o aproxima das diretrizes curriculares nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Os exemplos de questões foram elaborados a partir de critérios técnicos e pedagógicos, com itens contextualizados e voltados para a realidade do cidadão.⁹

A professora Jade fez a seguinte colocação referindo-se ao ENEM:

Eu acho que o ENEM mudou bastante, por exemplo, qualquer um que for fazer a prova não precisa ter um conhecimento específico para ir bem, é por isso que eu estou batendo tanto nessa questão da leitura, porque no ENEM, sabendo interpretar, o participante já acha a resposta dentro da própria informação da pergunta, então esse novo modelo de ENEM que está aí, que veio agora, eu achei o máximo porque o aluno sabe que tem que ler, ele sabe que tem que acompanhar o que está acontecendo ao seu redor, não é mais aquele conteúdo específico, biologia, física, não. E essa questão da intertextualidade, eu acho o máximo também. Eu adoro porque trabalha no texto, geografia, língua portuguesa, trabalha tudo, então, na minha opinião essas modificações vieram para melhorar, para privilegiar mesmo o conhecimento de mundo do aluno.

⁸ O Referencial Curricular delimita os conteúdos que devem ser ministrados em cada disciplina. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino (2008).

⁹ http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12725&version=1.0

Conforme percebemos, a professora Jade observa a questão da intertextualidade, da contextualização, pontos esses contidos na reforma do ensino médio e que o ENEM contempla. Valoriza a questão da leitura e das informações que fazem parte da vida de cada aluno. Segundo Castro e Tiezzi (2004, p. 133):

O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma das questões. Nesse sentido, o ENEM é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que se expressa no que é avaliado aquilo que deveria ser ensinado.

Porém a professora Rubi compara o novo modelo do ENEM ao vestibular, e questiona a certificação. Para essa professora, o aluno deve concluir o ensino médio completo. Na opinião dela, um aluno que está cursando o primeiro ou o segundo ano do ensino médio ainda não está preparado para ingressar no ensino superior. Podemos observar esses questionamentos no seu comentário sobre o conhecimento que possui sobre o ENEM:

Que agora o ENEM é um vestibular, o aluno que passa já pode entrar na faculdade. Eu acho muito importante o ENEM, apesar de não concordar [com o fato de ser um vestibular], eu ainda prefiro que o aluno estude, faça o ensino regular normalzinho, certinho, porque se tem que fazer 1º, 2º e 3º ano, por que então que o ENEM já vai eliminando tudo? e na faculdade, como que vai ser lá na frente? Eu acho importante este exame, mas não concordo com a questão de servir como vestibular, pois se o aluno está no primeiro ou segundo ano, ainda não tem os conhecimentos necessários para entrar no ensino superior, eu particularmente não concordo, é minha opinião (PROFESSORA RUBI).

A maioria das professoras notou essa mudança e opinaram a esse respeito, além de outros pontos que também foram ressaltados, como no caso da professora Safira, que faz a seguinte colocação:

O ENEM eu sei que é uma... [pensando] uma avaliação que abre caminho para a faculdade, eu sei que o aluno pode obter, por exemplo, nota de redação e que algumas faculdades utilizam, sei que é uma prova para medir razoavelmente o conhecimento do aluno, do conteúdo de segundo grau, mas não deve ser o passo para ele já ir para a faculdade. Mas também tem a questão do PROUNI, que com as melhores notas no ENEM o candidato consegue uma posição melhor, tem mais facilidade, mas o que eu

tenho visto é que o ENEM, de início, o projeto era ser uma prova mais seletiva e o que eu tenho percebido é que não está mais sendo assim, pois alunos totalmente despreparados têm conseguido eliminar matérias. Na minha opinião, eles não têm capacidade para enfrentar o ensino superior, não sei se subestimo demais, mas como foram meus alunos, acho que dá pra eu ter um mínimo de conhecimento sobre o desenvolvimento deles. Acredito então que o exame está sendo muito falho, ou então de início estava num nível muito elevado e recentemente baixaram muito, caiu muito.

As professoras Safira e Rubi não concordam com a certificação de conclusão do ensino médio a que o novo modelo do ENEM aderiu a partir de 2009, conforme se pode observar através de informações obtidas pelo INEP:

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/MEC).¹⁰

Já a professora Turquesa percebe que o ENEM cobra conhecimentos tais como ética e cidadania. Nessa perspectiva, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao tratar dos temas transversais, expõem o seguinte objetivo:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, PCNs, p. 7).

Um dos objetivos expressos nos projetos político-pedagógicos de várias escolas é a formação para a vida e para a cidadania. Então, como o ENEM cobra esses valores em suas provas, torna-se algo positivo.

¹⁰ http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=12779&version=1.1

3.2 O SIGNIFICADO/ IMPORTÂNCIA DA IMPLANTAÇÃO DO ENEM PARA AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Percebemos que as professoras, de modo geral, possuem conhecimentos a respeito do ENEM e opinam da seguinte forma quanto à implantação do referido exame:

Há pontos positivos e negativos, eu vou falar primeiro dos negativos porque acredito, eu acho que ele anda, ele veio meio que na contramão, ele foi implantado, mas as pessoas não foram preparadas, nós professores andamos na contramão no sentido de que recebemos uma coisa e temos que preparar o aluno pra outra, ou seja, não seguir o que vem estipulado pelo Estado, mas de um modo geral o MEC determina e ele cobra, de outra forma. Os alunos até então não foram preparados para o ENEM, na verdade, ressaltadas aí algumas situações em que o próprio professor busca prepará-los, mas de um modo geral isso não ocorre em todas as escolas, eu tenho experiência na escola privada, e na pública, então é assim, não há preparo, porque fica meio que na contramão, temos ali conteúdos a cumprir, e o ENEM tem outro objetivo que visa uma situação mais contextualizada, um conhecimento maior, mais abrangente, uma... uma intertextualidade/inter-relação entre conteúdos e disciplinas e que, aqui, nós trabalhamos assim, de forma separada, fragmentada (PROFESSORA TOPÁZIO).

A professora destaca como ponto negativo o fato do ENEM ter sido implantado sem que houvesse uma formação para o professor, pois, segundo ela, o ENEM trouxe em seu bojo a intertextualidade/inter-relação das disciplinas, o que não condiz com a forma fragmentada dos conteúdos que os professores estão habituados a trabalhar. Esta informação também indica que os objetivos da reforma do ensino médio ainda não foram totalmente atingidos. A professora Topázio enfatiza que os alunos também não são preparados para o exame porque os professores trabalham com disciplinas fragmentadas. Considera que, nessa perspectiva, o ENEM veio na contramão. Também nesse sentido, Freitas (2007, p. 162) faz a seguinte colocação:

Mas é bem provável que o ENEM se tenha tornado objeto da atenção dos professores do ensino médio especialmente devido à ênfase que deu/dá à avaliação de “competências” e habilidades, assim como à insistência nos princípios de interdisciplinaridade e de contextualização de situação-problema, expressa na matriz curricular dele.

A professora Safira questiona focalizando o sentido da implantação do ENEM na perspectiva da qualidade/quantidade e compara o exame ao provão, conforme observamos em seu comentário abaixo:

[...] eu acho que tem que se definir, vai ser um processo seletivo pra viabilizar a entrada do aluno na faculdade. Se for, então vamos melhorar a qualidade, agora se é números que o governo quer, estatística, se querem alunos que concluíram o segundo grau, por exemplo, número elevado e tal, aí então se deve fazer outra prova. [...] eu estou percebendo que o ENEM está virando um tipo de provão. Que tipo de avaliação vai ter uma faculdade que vai levar em consideração o ENEM. Isso é muito importante. Estamos falando de terceiro grau e de futuros profissionais.

A professora Safira também questiona se o exame está sendo aplicado com a intenção de obter números, estatísticas de concluintes do ensino médio, sugerindo que para essa finalidade deveria ser realizada outra prova. Segundo Costa (2010, p. 209), “[o]s números, por isso, podem ganhar uma dimensão maior que realmente têm e, no limite, desviar o olhar dos educadores e de toda a sociedade para o que realmente tem importância no que diz respeito à educação escolar [...]”. Ainda nessa perspectiva, Costa (2010) faz outra colocação interessante sobre a questão numérica que fomenta a possibilidade de quantificação e de classificação, acabando por contribuir para a divulgação de resultados que implicam a disputa entre escolas “melhores” e “piores”.

A professora Esmeralda questiona o fato de o ENEM ser uma prova unificada para todas as regiões do país. Quanto a esse fato, ela assim se manifesta:

Eu questiono o fato de ser nacional, de que a mesma prova seja aplicada para diversas regiões do Brasil e de cobrar o mesmo conteúdo nas escolas públicas e nas particulares, na região sul e no nordeste, por exemplo. Nós temos um nível de ensino diferente, não dá para exigir que os estudantes do nordeste tenham o mesmo nível de ensino do sul.

A professora Rubi também faz a mesma observação em relação ao exame do ENEM por se unificado, conforme se constata em seu depoimento:

[...] o aluno não consegue interpretar na maioria das vezes as questões da avaliação, porque essa prova, ela é nacional, no caso do Mato Grosso do Sul, aqui o estudo é diferente de outros estados, e talvez então, muitas vezes na interpretação, o aluno não consegue responder do jeito que está ali, bem visível, mas ele não consegue interpretar.

Esse fato de ser uma única prova para todos, não levando em consideração a região, capital e municípios, realmente sempre foi tema de discussões entre os professores, não só de língua portuguesa, como nas demais áreas em que atuam, por não concordarem com esse modelo unificado do ENEM. Mesmo eu, enquanto professora do ensino médio, também questionei por várias vezes esse fato. Porém não há uma mobilização dos professores no sentido de uma tomada de decisão em conjunto para protestar contra tais medidas. Para Soligo (2010, p. 129), o ENEM pode provocar reflexos positivos: “Ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou indicar falhas e problemas a serem superados”. Nesse sentido, o autor faz um comentário a respeito do desconforto que tal medida pode trazer, enfatizando que o processo de desacomodação leva à reflexão, e quando essa reflexão é levada para o grupo, os benefícios tendem a aumentar.

A professora Ágata considera negativo o fato de o ENEM servir como um exame que possibilita o acesso ao ensino superior, e como ponto positivo ela considera a autoavaliação que os alunos fazem de si próprios ao término do ensino médio.

[...] eu acho que o ENEM deveria ser usado, a meu ver, não para ser um ingresso na faculdade, eu acho uma prova legal para os alunos avaliarem seus conhecimentos, mas não como um pré-requisito para entrar na faculdade. [...] E como ponto positivo eu acho que é uma forma de o aluno analisar, ver como ele foi no ensino médio. Eu acho bacana (PROFESSORA ÁGATA).

A professora Turquesa destaca como ponto positivo o interesse dos alunos em obter mais informações, mais conhecimentos.

Eu coloco como ponto positivo para o ENEM, porque vejo, percebo que os alunos estão em busca de maiores conhecimentos, justamente porque a gente já vem seguindo uma linha, para que eles tenham que estudar, por exemplo, numa determinada área, em que vão ser cobrados, [...].

A professora Jade destaca em seu comentário a oportunidade de acesso que o novo modelo do ENEM proporciona ao participante, que pode fazer o exame em uma cidade e se candidatar para o ensino superior em outra cidade, dependendo da sua escolha. Assim, ela vê esse aspecto como algo positivo.

Algo positivo porque agora o aluno, ele pode ir pra qualquer lugar, financeiramente dizendo, ele pode fazer o ENEM aqui e pode fazer faculdade lá no Nordeste ou lá no Rio Grande do Sul, sem que tenha que gastar para chegar até a universidade pretendida, melhorou o acesso [...] (PROFESSORA JADE).

Porém como ponto negativo a professora Jade faz o seguinte comentário:

De negativo? [pensando] a prova de matemática ser junto com a de redação, aí é péssimo [risos], não que seja péssimo, mas é que mistura tudo e eu acho pouco tempo, são dois dias, eu entendo até que é um custo muito alto, para o Governo Federal, mas para o número de questões são poucas horas, um minuto e meio pra cada questão é pouco.

A professora Rubi reafirma seu comentário usando praticamente as mesmas palavras que usou em seu comentário no item 3-1, pois aponta como ponto negativo a questão da certificação do referido exame para o ensino médio; ela não concorda com isso e pensa que o participante do exame deve cursar todas as séries do ensino médio normalmente. Ela assim enfatiza essa questão:

Praticamente eu já respondi na primeira questão, [risos...] eu acho importante, pois é um preparo para o aluno que vai... vai seguir adiante a sua carreira, ir para uma faculdade. E o ponto negativo, na minha opinião, é a questão referente a ele passar em todas as disciplinas, pois se ele passa, ele já entra na faculdade. [...] muitas vezes ele ainda não está preparado para a faculdade, pois às vezes pode ser que ele tenha chutado e deu a sorte de passar. Eu ainda concordo que o aluno deva fazer o ensino regular normal.

Conforme os comentários das professoras, pode-se destacar que os pontos negativos foram: o fato de que os professores não tiveram uma formação para receber o ENEM, além de ele cobrar um conteúdo que não condiz com a realidade do ensino nas escolas. Nesse sentido, a professora Topázio diz que esse exame veio na contramão e que os alunos não foram preparados para o tipo de avaliação cobrada no ENEM.

Outro ponto negativo apontado foi à certificação do ensino médio através do ENEM. Também foi considerado como negativa a qualidade/quantidade dos alunos que estão usando o exame para ingressar no ensino superior, além do fato de que o ENEM pode ser aceito por algumas instituições de ensino superior em substituição ao vestibular ou parte do vestibular; e, finalmente, também foi considerado negativo o fato de ele ser uma prova única para todas as regiões do Brasil.

Já como pontos positivos elas apontaram que os alunos estão mais interessados em adquirir conhecimentos e também pela análise que o aluno pode fazer de seus conhecimentos ao final do ensino médio. Outro ponto destacado é que o participante pode prestar o exame em um lugar e se candidatar a cursar a faculdade em outro, podendo escolher onde pretende cursar o ensino superior, caso seja aprovado no exame.

3.3 A PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS: HÁ MUDANÇAS PROVOCADAS PELO ENEM?

Sabemos que a avaliação da aprendizagem é algo que inquieta os professores, pois as dúvidas são constantes quanto à melhor forma de avaliar. A avaliação da aprendizagem segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo nº 24, capítulo V, implica que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Observa-se que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. Porém, muitos professores ainda não se adequaram a essa realidade e continuam valorizando os aspectos quantitativos. Muitas vezes, esse fato ocorre porque o professor avalia da forma como foi avaliado no decorrer do seu processo de aprendizagem. Outro motivo que impede o professor de fazer mudanças em sua prática avaliativa é a falta de estudo sobre o tema “avaliação da aprendizagem”, pois se percebe que nos cursos de formação continuada não é dada muita atenção a essa temática. Nesse contexto, pode-se observar o que diz Moretto (2002, p. 93):

Muito se tem escrito e falado sobre a avaliação da aprendizagem. As dúvidas continuam, os pontos de vista se multiplicam e as experiências se diversificam. O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos se organizam em função dele. Por isso a verdade ainda é: professores e pesquisadores precisam estudar mais, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo da aprendizagem.

Segundo Luckesi (2003), a sala de aula é o lugar de construção de conhecimentos, de aprendizagens, não um local onde o aluno deva mostrar o que já sabe, pois, se assim fosse, a escola não teria sentido.

Ainda segundo Luckesi (2003), a sala de aula é o lugar em que, tratando-se de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento, de orientação ou de reorientação da aprendizagem do educando, em vez de predominarem os exames que são classificatórios. A classificação deve existir em situações que realmente exigem classificação, como em concursos, programas de estudo, para a Ordem dos Advogados, etc., em que seja necessária a certificação de conhecimentos. Nesse sentido, em princípio a sala de aula não é o lugar apropriado nem para a classificação nem para a certificação, pois o educando vai para a sala de aula para aprender e não para ser examinado.

A professora Topázio refere-se ao formato da “prova” avaliativa que utiliza dizendo que mescla questões subjetivas com questões objetivas. Sobre o que considera importante na avaliação, ela assim comenta:

[...] eu tento ser fiel assim naquilo que eu explico, sempre destacando também que nas minhas avaliações, sejam elas subjetivas ou objetivas, trabalhos em grupos ou individuais, eu tento ser fiel naquilo que foi explicado, também sempre enfatizo o que considero mais importante, pois o que é mais importante pra mim no caso do ensino médio é a meta, é o vestibular, então eu estou sempre atenta ao que está sendo cobrado no vestibular, o que o ENEM está cobrando e de que maneira é feita essa cobrança, eu estou tentando acompanhar, estou atenta a essas questões, eu avalio de acordo com aquilo que eu passei, trabalhei, e tento ser fiel a isso.

Como percebemos, a professora procura ser fiel àquilo que explica, enfatizando aquilo que considera mais importante; os objetivos a serem avaliados devem ser definidos com clareza e é importante que os alunos tenham consciência desses objetivos. Moretto (2002, p. 48) assim se manifesta quanto aos objetivos que os professores devem traçar: “Não só o professor precisa saber dos objetivos, mas os alunos também [...] para que os alunos saibam para onde estão sendo conduzidos”. Nessa perspectiva, também Luckesi (2003, p. 70) aponta alguns aspectos importantes para que se proceda à avaliação:

- 1º definir com clareza aquilo que desejamos (nossos objetivos);
- 2º obter os dados relevantes da realidade (no decorrer da ação ou em momentos sucessíveis da ação);
- 3º qualificá-los diante do que nós esperamos como sendo o necessário;

4º caso a qualidade esperada ainda não tenha sido atingida, há a possibilidade de reencaminhar a atividade até o momento em que a qualidade necessária possa ser atingida, no mínimo, como aceitável.

A professora Topázio também afirma em seu comentário que a avaliação que pratica tem como meta o que é cobrado nos vestibulares e no ENEM. Enricone (2003, p. 47) nos lembra que “[e]ducação e avaliação não são dois processos isolados, pois a avaliação reflete uma concepção de educação, de sociedade e de escola. Qualquer análise sobre avaliação que não contemple todas as variáveis envolvidas no processo educacional é incompleta”.

A professora Topázio define a avaliação que ocorre no processo de ensino e aprendizagem como tradicional, mas reconhece a importância da avaliação contínua:

Eu definiria a avaliação como tradicional demais, de modo geral ultrapassada, eu diria que, na verdade, ela não tem, não há uma forma definida, se nós formos pensar em termos de escola e de país, o que eles esperam? Esperam o papel, a avaliação formal, e nós como professores sabemos que essa avaliação tem que ser contínua, tem que ser no dia a dia. Há várias formas de avaliar os alunos, o papel não prova nada, pois se coloca lá algumas questões que às vezes eles [os alunos] memorizam, ou usamos outros métodos que nós sabemos, e os alunos conseguem, eles obtêm uma nota, mas na prática eles não têm o conhecimento. [...] nós temos que seguir o que é ditado, mas na verdade as avaliações na prática não funcionam muito bem, ficam mais no papel mesmo, nós precisaríamos estar avaliando de outra forma, de outra maneira esses alunos... eu acredito.

Podemos perceber que, embora as professoras sintam vontade de mudar sua prática avaliativa, ainda sentem-se presas aos processos tradicionais que são cobrados pelos pais e pela própria escola. A referida professora diz não ter feito mudanças significativas por causa do ENEM em suas avaliações. Também a professora Safira assume uma postura tradicional quando se refere à avaliação que pratica em sala de aula, assim dizendo:

Olha, eu tenho feito avaliações meio que tradicionalistas, dou provas normalmente escritas, onde se tem perguntas descritivas e também as alternativas, e... tem a questão do aluno..., avalio a presença dele, assiduidade, questão dos materiais, é que faço apostilas, então é necessário ver essa apostila, porque se não, a gente não dá conta de trabalhar, eu avalio dessa forma, não consigo ver outra maneira para avaliar um aluno da EJA [Educação de Jovens e Adultos], sem ser assim.

A declaração das professoras Topázio e Safira nos remete ao conceito que Luckesi (2003) faz a respeito da pedagogia tradicional que ainda hoje é muito usada em nossas escolas.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, a professora Safira comenta que faz o melhor que pode, busca materiais na internet, participa de uma comunidade do Orkut, troca informações e materiais de língua portuguesa. Questiona o pouco tempo que tem para preparar as aulas, além de outros fatores que se observam no seu posicionamento:

[...] a gente já leva bastante trabalho pra casa, então o grande problema da educação está na distribuição de carga horária, nem de salários também, mas sim nas condições de materiais [escolares, didáticos], por exemplo, eu nunca vi língua portuguesa não tendo material para tirar xerox para os alunos. E trabalhar textos então... eu faço como posso, trabalho com meus alunos com textos, faço material rotativo que eu uso há anos, após anos, ou então, se quero, eu imprimo, eu tiro do meu bolso (PROFESSORA SAFIRA).

A questão das horas de atividades sempre foi motivo de grande insatisfação para os professores. Outra insatisfação da professora Safira é com relação à falta de material adequado para as aulas que ministra. Esse problema ainda não está totalmente solucionado, pois há uma precariedade muito grande de materiais para auxílio didático nas escolas públicas, que pude constatar enquanto fui professora. Quanto à prática avaliativa, a professora diz que não houve nenhuma mudança causada pelo ENEM e afirma que seus alunos não têm interesse em prosseguir os estudos e nem mesmo em fazer o ENEM.

A professora Jade considera importante na avaliação que o aluno assimile 80% dos conteúdos aplicados e faz a seguinte colocação:

[...] porque se ele não conseguiu no mínimo 80%, quer dizer que eu falhei em alguma parte, é claro que a gente não tem que generalizar, mas enquanto eu não atinjo aquela meta determinada, com determinado aluno, ou número de alunos, eu não paro, eu volto para o conteúdo e explico de novo até atingir aquela perspectiva que eu tenho.

Cabe destacar que a fixação ou repetição de um tema, como sugere a professora Jade, nem sempre significa a possibilidade de aprendizagem, pois, segundo Grillo (2003, p. 37):

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno relaciona uma nova informação à rede de significados que já possui e que constitui sua estrutura cognitiva. [...] Práticas avaliativas que requerem a exata repetição de ideias ou informações aprendidas contrariam o princípio de aprendizagem significativa.

Quanto às mudanças na prática avaliativa, a professora Jade respondeu que fez mudanças profundas por causa do ENEM:

Houve transformações profundas de quatro anos pra cá, se eu pegar uma prova que eu apliquei há quatro anos e uma prova que eu aplico hoje, a maioria das questões é dissertativa e, nessas dissertativas, ele tem que usar exemplos e dar opinião, então a avaliação começa com o texto argumentativo. Então mudou totalmente o foco, que antes era foco objetivo, agora é dissertativo.

Já a professora Rubi considera importante no processo de avaliação do ensino-aprendizagem que o aluno realmente aprenda e não que decore. Ela fez a seguinte declaração:

O que eu considero importante na avaliação? Que o aluno aprenda, eu não quero que ele só decore alguma coisa, eu quero que ele aprenda.

Quanto à prática avaliativa, a professora Rubi diz não ter havido muitas mudanças, porém enfatiza que trabalha mais a redação, dizendo que os próprios alunos cobram essa atividade por causa do ENEM.

A professora Esmeralda e a professora Ágata declaram que consideram importante na avaliação da aprendizagem que os alunos aprendam o conteúdo ministrado nas aulas. A professora Ágata ainda complementa sua posição dizendo o seguinte:

Sim, eu acho que... a avaliação não é só no papel, é no dia a dia, a situação deles, mas a gente tem que ter algum documento, alguma coisa para nós nos basearmos.

A professora Esmeralda diz que na prática avaliativa não fez mudanças, mas que trabalha mais a redação, dizendo que é uma das prioridades do ENEM. Já a professora Ágata afirma que trabalha mais as questões interpretativas por causa do ENEM em suas avaliações.

A professora Turquesa diz considerar importante na avaliação do processo ensino e aprendizagem o conhecimento do aluno:

É, essa avaliação para mim é importante, porque é aí que eu posso depois rever o meu planejamento, quais são os critérios que eu estou usando, aí, em cima dessa avaliação de aprendizagem é que eu posso observar se os alunos estão andando, eu posso também mudar os meus critérios, então as minhas dinâmicas se diversificam muito.

Essa percepção da professora Turquesa de rever o planejamento, mudar o critério, é algo positivo de acordo com Luckesi (2003, p. 45): “A avaliação da aprendizagem não se encerra com a qualificação do estado em que está a aprendizagem do educando ou dos educandos. Ela obriga à decisão e só se completa com a possibilidade de caminhos mais adequados para uma ação que está em curso”.

Quanto a mudanças na prática avaliativa, a professora Turquesa diz ter feito algumas:

[...] ficamos assim aperfeiçoando, buscando novos critérios para poder melhorar, para que o aluno tenha maior desempenho, inclusive eles mesmos cobram isso da gente, eles dizem: professora, que tipo de exercício está sendo cobrado no ENEM? Então eu realmente busco me adaptar, então eu preparei muitos, muitos exercícios avaliativos parecidos com o do ENEM, para que eles já vão sabendo que não é uma leitura simples que eles têm que ter, eles têm que ter uma leitura mais avantajada, não é um texto simples, porque os textos ali não são simples, eles têm que saber interpretar, então eu cobro bastante leitura.

Como se percebe na análise desse item, as professoras de modo geral declaram que fizeram algumas mudanças em suas práticas avaliativas por causa do ENEM. Mesmo as que disseram não terem feito nenhuma mudança enfatizaram que trabalharam mais a redação. Nota-se também que a prática pedagógica da maioria das professoras entrevistadas ainda está respaldada no método tradicional. Embora algumas demonstrem ter conhecimento da Pedagogia Construtivista, ainda não conseguem se desvincular totalmente das práticas tradicionais, mas reconhecem que é uma prática inadequada, não é fácil fazer mudanças, pois há conceitos que estão “encarnados na vida do educador”. Ainda nas palavras de Luckesi:

Não basta saber mentalmente os conceitos de uma Pedagogia Construtivista. Isso é fácil de fazer; basta tomar uns tantos livros, estudá-los e repeti-los. Uma Pedagogia Construtivista, que possibilita o verdadeiro uso da avaliação, é uma pedagogia que se faz carne e sangue no corpo do educador. (2003, p. 72).

Conforme as afirmações das professoras, a avaliação formativa ainda não ocupa um lugar de destaque em seus posicionamentos. A reflexão sobre a prática avaliativa deveria ser mais discutida nas escolas, pois percebi, durante as entrevistas, que há uma angústia, uma incerteza quanto à forma de avaliar, não senti em nenhuma das professoras uma firmeza ao falar sobre suas práticas avaliativas, em que demonstrassem segurança de que realmente estão no caminho certo.

Segundo Fernandes e Freitas (2008):

A auto-avaliação ainda não se tornou um hábito em nossas salas de aula. Se é papel da escola formar sujeitos autônomos, críticos, por que ainda não incorporamos tal prática? Por que ainda insistimos em uma avaliação que não favorece o aprendizado e que não está coerente com nosso discurso atual?

As palavras de Fernandes e Freitas (2008) acima citadas servem para refletir sobre as práticas avaliativas. No próximo item, analisamos as possíveis discussões provocadas pelo ENEM em sala de aula e se houve alteração nos conteúdos de língua portuguesa.

3.4 AS DISCUSSÕES EM SALA DE AULA PROVOCADAS PELO ENEM: HOVE ALTERAÇÃO NOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Quando se fala em conteúdos de língua portuguesa, nos lembramos das questões gramaticais, pois faz parte da cultura tradicional que as aulas de língua portuguesa sejam repletas de regras gramaticais. Segundo Geraldi (1984), a seleção de conteúdos tem sido realizada através de bases gramaticais tradicionais. Diz Geraldi (1984, p. 20):

O ponto nevrálgico do ensino de português tem sido o estudo da teoria gramatical. Vale dizer, o aluno é capaz de passar onze anos sem ter contato direto com a língua em si, o que lhe oferecemos é apenas a meta-língua (conceitos, regras, exceções...) na ilusória certeza de estarmos ensinando a língua. Ocupamos a maior parte do tempo com falatórios sobre a língua (em vez de ensiná-la) e com exercícios de aplicação dessa teoria toda (em vez de exercícios de domínio da língua). [...] consequência: Os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se, em suas mentes,

tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação.

Talvez os motivos apontados pelo autor sejam a causa de que grande parte dos nossos alunos não goste de redigir e também não saiba gramática. Ainda ouvimos um discurso bem comum entre os professores que dizem que é preciso ensinar gramática se não os alunos não saberão falar direito e nem escrever bem. Nessa perspectiva, Bagno (2003, p. 63) lembra o seguinte:

Quando justificamos o ensino de gramática dizendo que é para que os alunos venham a escrever (ou ler, ou falar) melhor, estamos prometendo uma mercadoria que não podemos entregar. Os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatores do descrédito da disciplina entre eles.

Nesse item são analisadas as discussões realizadas em sala de aula provocadas pelo ENEM e verifica-se se houve alguma mudança nos conteúdos em função dele.

Muitas vezes sim, não especificamente por causa do ENEM, pois o que a gente segue mesmo é o referencial curricular, e como é o terceiro ano, trabalho muito mais a produção de textos, redação, pois essas coisas é que têm um peso maior no ENEM. Redação, produção de texto, interpretação, as dificuldades da língua em uso, que eu gosto de fixar bastante (PROFESSORA RUBI).

Conforme o que declara a professora Rubi, há certa obediência ao referencial curricular, e muitas das professoras entrevistadas reclamaram, após eu ter desligado o gravador e em conversas após eu ter dada como encerrada a entrevista, que esse referencial traz uma lista enorme de conteúdos que devem ser ministrados durante o ano letivo e que devido a esse referencial assim carregado não é possível ter muito tempo para trabalhar com produção de textos, e então elas fazem o que podem.

A professora Rubi afirma que discute as questões do ENEM em sala de aula, assim dizendo:

Sim, discuto sim, porque até é importante para o meu aprendizado também, discuto as questões, muitas vezes a elaboração da redação, então a gente precisa estudar para poder estar se preparando, para poder preparar eles também, então há discussão, sim.

Percebemos que a professora Rubi discute e aproveita as questões discutidas também para o seu próprio aprendizado.

A professora Jade também diz ter mudado suas práticas, valorizando mais a leitura e produção de textos, e, quanto à discussão em sala de aula, faz a seguinte colocação:

Sim, levo exercícios que caíram no ENEM do ano anterior e aplico como exercício ou como tarefa, ou até mesmo promovendo a discussão, se for a redação, para promover a discussão daquele tema, se for inglês, pra saber o que aquele texto está dizendo, se for português, pra saber que tipos, quais os outros tipos de matéria que caíram, então eu uso muito esse material.

Até o momento, a incidência de mudanças causadas pelo ENEM tem ocorrido principalmente na produção de textos, pois também a professora Safira diz ter focado principalmente a interpretação e a produção textual:

Sim. Foco na interpretação e na produção, a produção textual é uma coisa assim penosa para se trabalhar, com tantos alunos eu acredito que o problema da língua portuguesa é a sobrecarga de conteúdos gramaticais.

Como já foi comentado, o problema citado pela professora Safira – a sobrecarga de conteúdos – refere-se aos conteúdos gramaticais que estão no referencial curricular. A professora Topázio diz não ter feito grandes mudanças em sua prática pedagógica em função do ENEM, pois afirma que o seu objetivo é o mesmo que o do aluno e, se o aluno tem por objetivo o vestibular, então ela trabalha nesse sentido, mas também faz referência ao ENEM.

[...] não posso fazer mudanças, porque eu trabalho para o aluno, eu viso também o objetivo dele, e o objetivo dele, do aluno, é o vestibular o ENEM, eu tenho que buscar isso, tenho que me inteirar, tenho que procurar, possibilitar, ser mediadora nesse processo, mas eu não posso trabalhar só o que o ENEM pede, eu ainda tenho que me voltar para o referencial, para o plano, o plano anual, planejamento e tudo mais [...] (PROFESSORA TOPÁZIO).

Há uma grande preocupação das professoras em seguir o referencial, pois há uma cobrança acirrada dos coordenadores, que examinam bimestralmente os conteúdos ministrados para verificar se realmente estão em consonância com o referencial teórico curricular. Afirmo isso porque sempre fui cobrada nesse sentido quando era professora desse município. Percebia também a satisfação de alguns professores que se orgulhavam de terem cumprido na íntegra todos os conteúdos expostos nesse referencial antes de encerrar o último

bimestre do ano letivo. Era como se pudessem dizer: missão cumprida. Nesse sentido, a valorização recai mais na quantidade dos conteúdos aplicados que na qualidade do que é ensinado.

A professora Ágata diz que não mudou os conteúdos, mas que tem usado a interpretação de textos, substituindo as questões objetivas que usava:

[...] mudou assim a forma de como aplico o texto, estou trabalhando muito... as questões objetivas, estou mudando, e o ENEM não cobra tanto, pois as questões são englobadas, geografia como língua portuguesa é tudo englobado, e às vezes a gente trabalha só ali na disciplina separada, então a gente tem que fazer essas mudanças... e abraçar essa nova tendência, aplicar essa nova maneira que eles cobram no ENEM em sala de aula, porque se não os alunos chegam lá e ficam perdidos. Então mudou nesse sentido.

A professora, embora afirme que não houve mudanças nos conteúdos, admite que deva trabalhar na perspectiva do ENEM, no sentido da interdisciplinaridade, nas questões subjetivas. Enfim, reconhece que há uma necessidade de mudança e também menciona que trabalha de acordo com o que é pedido, e “este pedido” remete-se ao referencial curricular.

A professora Ágata diz trabalhar mais a redação, que considera uma das prioridades do ENEM:

Foi o que eu disse anteriormente, né, eu acho muito interessante, só que eu gostaria de ter mais tempo para poder trabalhar essas atividades com eles, tipo detalhe por detalhe, como que é cobrado, mas nem sempre isso é possível.

A professora Turquesa diz que aperfeiçoou alguns exercícios na perspectiva do ENEM para que os alunos, quando fossem fazer o exame, não estranhassem tanto, e quanto à discussão em sala de aula, a professora assim se expressa, dizendo discutir:

Muiiito, muito mesmo, até... até a diretora incentiva a gente, porque já no próprio sistema da informática da escola já vêm as questões com debate, então a gente leva os alunos na sala de tecnologia e lá eles assistem e veem os debates dos professores, correção dos textos, dos exercícios relacionados com texto, então eles têm assim um subsídio muito grande para isso, eles são preparados mesmo.

Observamos que a professora Turquesa diz que há muitas discussões realizadas em sala de aula provocadas pelo ENEM; além disso, prepara os alunos para o exame e ainda faz referência ao incentivo dado pela diretora no intuito de preparar os alunos.

Percebemos na análise desse item que as mudanças que ocorrerem nas aulas de língua portuguesa foram centradas na interpretação e na produção de textos que visam melhorar o desempenho dos alunos no ENEM.

3.5 INCENTIVO À PARTICIPAÇÃO NO ENEM

Esse item a ser analisado pode ser considerado como indutor para o tão constante aumento da adesão de alunos do ensino médio à participação no ENEM, pois, como o exame é voluntário, é surpreendente a participação dos alunos, que vem crescendo notavelmente, conforme se observa no quadro abaixo, pois desde a primeira edição do Exame houve a participação de egressos na cidade de Naviraí-MS.

Quadro 6 - Participantes do ENEM na cidade de Naviraí-MS

ANO	Nº DE INSCRITOS	PARTICIPANTES
1998	2	2
1999	17	13
2000	36	35
2001	467	378
2002	569	494
2003	462	377
2004	401	322
2005	767	620
2006	1.230	924
2007	1.447	906
2008	1.458	1.058

Fonte: Banco de dados do INEP.

Outro dado interessante foi que quando o ENEM foi aplicado pela primeira vez em 1998, cerca de 157.221 candidatos participaram do exame, e lá estavam dois participantes de Naviraí- MS.

Sobre o incentivo dado aos alunos para que participem do ENEM, a professora Ágata diz que incentiva seus alunos a participarem do ENEM:

[...] eu acho que é uma forma para eles avaliarem o aprendizado e eles ficam temerosos, mas eu falo: façam o exame do ENEM, é uma experiência que vocês adquirem, mesmo que vocês achem que de repente não vão fazer uma faculdade, mas é uma experiência que eu acho que vale a pena participar.

Percebemos que a professora Ágata, além de motivar os alunos, aponta a participação no Exame como sendo uma experiência a mais que é significativa para eles.

A professora Esmeralda também diz incentivar os alunos a participarem do ENEM, como se constata em suas afirmações:

Sim, incentivo por ser importante, é uma forma para eles poderem avaliar o que eles já sabem, o que dá para melhorar e aquilo que eles ainda não conseguiram aprender, também é uma porta para o vestibular, porque se eles conseguirem ir bem no ENEM, há uma possibilidade maior de conseguirem entrar numa universidade pública.

Também a professora Esmeralda e a professora Jade, além de incentivam seus alunos a participarem do ENEM, sentem que é uma possibilidade que os alunos têm para ingressar no ensino público superior.

Porém a professora Safira afirma que não incentiva os alunos:

Não, não dou incentivo, até porque para mim os últimos ENEM foram uma decepção, não incentivo também porque os meus alunos são alunos que estão recuperando o tempo perdido, são alunos com bastante idade que estão voltando a estudar, e também devido ao nível de qualidade do Exame, como se tornou um provão e que... que a gente tem visto uma grande quantidade de alunos passando, eliminando matérias sem ter o menor preparo, então eu não incentivo, não, a menos que mude.

Conforme se observa no comentário da professora Safira, ela não incentiva seus alunos a participarem do ENEM, pois, como ministra aulas para alunos de uma faixa de idade mais avançada, considera que eles apenas querem recuperar o tempo perdido. Além disso,

demonstra decepção com o exame por três razões: primeiro, pelos erros ocorridos nos últimos exames na elaboração e em conteúdos, segundo por se parecer ao Provão, e terceiro por perceber que grande número de alunos está eliminando matéria e passando sem o menor preparo.

A professora Rubi afirma que incentiva seus alunos fazendo o seguinte comentário:

Sim, claro, incentivo sempre, porque é uma forma para eles irem se preparando, é um vestibular, e eles futuramente têm que decidir, a carreira que eles vão seguir, o curso que eles vão fazer, então é uma forma de eles já estarem se preparando para a carreira que vão seguir e até mesmo para a aprendizagem deles, e como eles não pagam, é gratuito, eu incentivo, sim.

Podemos perceber que a professora Rubi incentiva seus alunos a participarem do ENEM, porém compara o ENEM ao vestibular. A professora também se refere à gratuidade do Exame, mas nem sempre foi assim. Conforme informação obtida no portal do INEP, a taxa de inscrição não precisa ser paga pelos alunos da rede pública e pelos carentes desde 2001, sendo que a taxa cobrada nos anos anteriores foi devolvida, conforme podemos observar:

A devolução da taxa atende à determinação judicial expedida pelo Juízo da 4ª Vara Federal da Seção Judiciária do Paraná, e se refere ao período em que os concluintes de escola pública, bolsistas da rede privada de ensino e egressos pagavam para fazer a prova do Enem. Essa situação mudou a partir de 2001, quando esse grupo passou a ser automaticamente isento de pagamento.¹¹

A professora Topázio assim se expressa quanto ao incentivo que dá aos seus alunos para que participem do ENEM:

Eu incentivo [pausa], mas o que tenho percebido é que eles mesmos estão em busca disso, eles querem ser avaliados, eu também falo a respeito do Exame, converso, ouço... e tento trazer o assunto para as aulas. Mais, na verdade, já fiz até debates a respeito da importância do ENEM, eles abordam algumas críticas, e comentamos sobre todo o processo avaliativo [...].

¹¹http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=11854&version=1.0

No comentário da professora Topázio, percebemos que, além de incentivar os alunos a prestarem o ENEM, os alunos estão em busca do Exame e querem ser avaliados.

Por fim, a professora Turquesa, que diz incentivar muito seus alunos para participarem do ENEM, incentiva-os da seguinte forma:

[...] incentivo muito, falo para eles que podem testar a capacidade, porque se o aluno estuda e busca informações, o ENEM para eles é tranquilo. Eu tive um aluno que ele fez ENEM no 2º ano, eu dei aula pra ele desde o 6º ano, então ele falou para mim: professora, eu fiz uma redação, mas eu não gostei muito, e eu tirei 9 na redação. Perguntei: por que que você não gostou? Ele falou: eu achei que eu fugi um pouquinho do tema, então eu pedi a ele que trouxesse para eu ler. Realmente a redação dele estava muito boa e não fugia nada ao tema proposto.

A professora Turquesa, além de incentivar seus alunos a participarem do ENEM também fez um relato sobre um de seus alunos que fez o ENEM mesmo estando no 2º ano do ensino médio e disse que se surpreendeu com a nota de redação que tirou. Na proposta de redação do ENEM são expostos alguns textos que Geraldi (2002) chama de textos-pretexito que são utilizados para a reflexão, vindo a facilitar a compreensão do tema. Castro e Tiezzi (2004) referem-se a esses textos como sendo textos-estímulo que são utilizados no ENEM com o objetivo de facilitar a reflexão sobre o tema sugerido. Nesse processo também se faz necessário o conhecimento de mundo adquirido pelo participante. Esses aspectos, quando bem decodificados, facilitam a tessitura do texto.

Na análise do item incentivo à participação no ENEM, a maioria das professoras entrevistadas respondeu que incentivam seus alunos a participarem do Exame.

3.6 ENEM: O IMPACTO NA SALA DE AULA

O ENEM surgiu com uma proposta de avaliação externa diferenciada das demais por conter em seu bojo uma proposta de avaliar as competências e habilidades, dispondo de uma redação com média própria e exercícios cuja reflexão e interdisciplinaridade se fazem presentes. Gerou-se uma interrogação: saber se esse Exame, com essas características, causa/causou algum impacto nas aulas de língua portuguesa. Sabe-se que as avaliações externas exercem uma influência sobre o currículo, conforme se observa nas palavras de

Soligo (2010, p. 125): “Ainda que se admita a influência das avaliações sobre os currículos de fato praticados nas escolas, o professor está envolto num contexto mais amplo, onde escolhas internas e interferências externas são praticadas”. Nessa perspectiva, analisa-se o que dizem as professoras.

A professora Ágata diz o seguinte:

Nas minhas aulas eu acho que diferenciou um pouco a metodologia que eu trabalhava, do modo como eu trabalhava para tentar inserir a realidade que está acontecendo dentro do ENEM, porque a gente tem que preparar os alunos pra vida.

Como se percebe, a professora Ágata mudou a metodologia e a forma de preparar o aluno; conforme se observa em suas palavras, ela diz preparar o aluno para a vida. Essa colocação torna-se muito interessante, pois difere da perspectiva de alguns professores tecnicistas que preparavam/preparam alunos para o vestibular.

A professora Topázio diz que houve impacto na produção de textos, na redação dissertativa, conforme se pode observar:

É no meu caso sim, nas redações, nós temos a tipologia textual ampla, variada, e eles querem focar a redação dissertativa, então eles dizem: professora, nós vamos ficar falando de descrição e de narração se o ENEM só cobra dissertativa/argumentativa ou no máximo carta argumentativa, vamos tratar da dissertativa/argumentativa. Aí eu acabo voltando, falando de forma superficial dos outros textos e ficando no que é mais cobrado mesmo no ENEM.

A professora Topázio sinaliza em sua fala que trata de outros textos de modo superficial porque os próprios alunos preferem o gênero dissertativo, que é o que o ENEM cobra. Segundo Koch (2003, p. 156):

O texto como forma de cognição social, os textos estruturam universos de conhecimento social relevante: por isso é que se pode dizer, de uma perspectiva socioconstrutivista, que textos são modelos sobre mundos, [...] e em outras palavras, é por meio de textos que tais mundos são criados (ou a cada nova recepção e reprodução, recriados).

A autora citada, quando se refere a textos como modelos de mundo, diz que incorporam “conhecimento sobre algo”. Então, não só é necessário que os alunos queiram produzir textos, mas também que tenham conhecimento de mundo para que possam dissertar

com argumentação. A professora Safira disse ter sentido impacto devido à necessidade de trabalhar mais a produção textual, conforme podemos constatar:

Olha, eu acho que assim impacto, na verdade, veio da grande necessidade de... de trabalhar a produção textual. A produção textual até então era deixada em segundo plano, se desse tempo no final do ano trabalharíamos, mas eram priorizados os conteúdos gramaticais, interpretação de texto e produções pequenas, coisas assim, do universo dos alunos, [...] Agora o ideal mesmo era que houvesse um professor de redação para o Estado também, assim como tem nos colégios particulares.

Conforme a declaração da professora Safira, ela só trabalhava a produção textual no final do ano, se desse tempo. Em outras conversas não gravadas, as professoras reclamavam devido à cobrança dos conteúdos específicos que estão presentes nos referenciais curriculares, por haver uma vasta listagem de conteúdos gramaticais que são cobrados pelos coordenadores. Então se percebe que todo o tempo é utilizado com gramática, e se sobrar tempo no final do ano, então será trabalhada a produção de textos. Nessa perspectiva, Geraldi (1984, p. 121) assim nos lembra: “[...] importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira”. A professora Turquesa também diz ter havido impacto em suas aulas, em leitura e redação, conforme se observa na sua fala:

Eu já parei para pensar que quando vou preparar algum tema de redação ou algum conteúdo, foco no que vai ajudar os meus alunos, penso no ENEM, será que isso vai ser cobrado? o tema desse suporte está relacionado a algum assunto ou coisa assim que possa ajudá-los? Mudou, sim, a gente muda porque eles querem, querem ser avaliados, [...] eles falam que querem mais exercícios que caem no ENEM, então eles se cobram também e com isso a gente acaba se envolvendo [...] trabalhando a parte da leitura, empenho por transmitir mais conhecimentos, porque eu acho que se eles forem fazer a prova e não tiverem um bom nível de conhecimento geral, eles vão se deparar com assuntos, às vezes, que eles nunca viram bem como os temas da redação. O conteúdo que trago é pra eles irem adquirindo maior conhecimento, pensando nisso, então, esse foi o maior impacto.

Observamos que, além de constatar o impacto que ocorreu nas aulas da professora Turquesa, ainda se nota a preocupação dos alunos que querem ser avaliados e cobram da professora exercícios nos moldes do ENEM.

A professora Jade afirma que o impacto ocorreu na maneira de lidar com o texto, conforme notamos em seu discurso:

[Dúvida]... a maneira de lidar com o texto, hoje em dia, eu não só peço para o aluno ler e responder as questões e irmos para a correção. Na hora da leitura, ele tem que pelo menos entender, refletir... se não como que ele vai fazer uma inscrição? Uma interpretação? Então mudou totalmente por causa do ENEM.

A professora Jade sentiu o impacto na forma de trabalhar com o texto, pois percebeu que não basta apenas o aluno ler. Ele deve refletir sobre o texto lido. Para Freire (2006, p. 132), “ler um texto não é apenas ‘passear’ pelas palavras, mas entender a profunda relação que se dá entre elas para podermos finalmente compreender o significado do discurso”.

A professora Rubi disse não ter sentido nenhum impacto provocado pelo ENEM em suas aulas porque seus alunos já têm uma idade bem avançada e não fazem questão de participar do Exame.

Chegamos ao final da análise desse item e notamos que, de acordo com as afirmações da maioria das professoras, o impacto que sentiram em sala de aula ocorreu na produção e interpretação de textos.

3.7 ENSINO MÉDIO: HÁ ALGUMA INOVAÇÃO?

A análise deste item ocorreu por aguçar nosso interesse na perspectiva de saber se os professores praticam algumas inovações em suas práticas pedagógicas, pois a inovação na prática pedagógica é um tema que nem sempre se constitui, ou então não é aceito com facilidade pelos professores. Ferretti (1995) percebe que os pedagogos se sentem entusiasmados com os procedimentos inovadores e se empenham em incentivar os professores a utilizar determinados procedimentos nesse sentido. Porém os professores muitas vezes tendem a recusar os procedimentos inovadores por vários motivos e, principalmente, pelo sentimento de invasão em seu campo específico. Para Ferreti (1995, p. 62), “[...] uma determinada mudança introduzida nas práticas pedagógicas desenvolvidas em um dado contexto deve, primeiro, ser submetida ao crivo dos fins que a motivaram para determinar, então, em que medida pode, ou não, ser considerada significativa”.

Para que haja inovação em um determinado setor não há necessidade de que a inovação seja algo inédito. Ela pode já ter sido utilizada em outro setor, bem como em uma

determinada instituição escolar ou algum setor econômico, técnico, administrativo e até mesmo pessoal. O importante é que ela venha a ser estreada como uma novidade, algo que não acontecia antes naquele determinado espaço, e que seja indutora de melhorias e de benefícios.

Para facilitar o entendimento sobre inovação e inovar se faz necessário compreender o significado de cada um dos termos envolvidos. Para Milles (1964, p. 62, apud Ferretti, 1995):

Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por *mudança* deve se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento. [...] Por *objeto* entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material etc.). Por *planejada* entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos tendo em vista resolver problemas [...] *Melhoria* é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins específicos.

Algumas inovações pedagógicas, para Ferretti (1995), resultam de ações planejadas. Porém, outras ocorrem por modismos. As ações planejadas se constituem através de pesquisas e experiências com o intuito de buscar respostas aos problemas e necessidades a serem sanadas por um dado sistema. Já as consideradas como modismo não alteram o processo ensino-aprendizagem.

A análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que, portanto, deve ser tomado como seu parâmetro. Por outro lado, deve-se considerar que em uma determinada concepção de educação as ações e procedimentos que a concretizam (rotineiras ou inovativas) ocorrem num espaço e num tempo concretos que a influenciam a curto, médio e longo prazo e que, a longo prazo, sofrem sua influência (FERRETTI, 1995, p. 63).

O sistema educacional passou por uma série de mudanças, mas, segundo Ferretti (1995), elas dificilmente podem ser nomeadas como inovações. O autor utiliza o exemplo da Escola Nova, que se apresentava como novidade, opondo-se à escola tradicional, mas servia aos interesses da mesma classe social. Para Ferretti (1995, p. 28), a Escola Nova “[...] surge, pois, como um mecanismo de recomposição de hegemonia da classe dominante, hegemonia

essa ameaçada pela crescente participação política das massas, [...]”. Ou seja, não se tratava de algo inovador, segundo o autor.

Outra contribuição importante e da qual partilhamos é de Saviani (1995). Para ele, inovar, utilizando-se da concepção dialética, significa uma ação revolucionária e se não houve mudança social, não pode ser considerada como inovadora. “Dizer que algo é inovador só porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 24). Neste sentido, é difícil afirmar que o ENEM seja de fato algo inovador, pois, como percebemos ao longo da pesquisa, o impacto que ele causou foi, sobretudo, em relação a questões metodológicas; não há por parte dos alunos e/ou professoras uma percepção de que o ENEM provoque transformações que interfiram no social, como sugere Saviani (1995).

Mesmo assim, tendo em vista o ENEM, vamos discutir se para as professoras há inovações provocadas pelo exame em suas práticas pedagógicas.

A professora Jade assim se refere quanto à inovação;

Uso todos os recursos tecnológicos, saiu hoje no jornal um depoimento que eu achei interessante para as aulas do dia, eu uso, salvo no meu computador, trago e coloco no data show, se eu estou escutando uma música e aquela música diz alguma coisa interessante para a aula que eu vou aplicar, uso também, e tudo que eu posso, recorte de jornal, tudo, tudo que você imagine, é incrível, eu bato e olho e ahh... nessa aula, nesse tipo de exercício eu consigo trabalhar isso, eu até guardo de um ano para o outro, que em algum momento eu posso usar aquilo, então eu uso, sim, inovo bastante.

Conforme se percebe, a professora diz inovar suas aulas usando a tecnologia, a música, entre outros. Portanto, nessa perspectiva observa-se o que diz Ferretti (1995):

[...] a tecnologia educacional há que considerá-la sob dois aspectos: o da sua elaboração e o da sua utilização; no que diz respeito à elaboração, os recursos audiovisuais têm sido caracterizados, na maior parte dos casos, como inovações em si mesmos, considerando que se afastam dos procedimentos usualmente empregados por professores nas escolas reputadas como “tradicionais”.

Nesse sentido, o autor acima citado nos remete a entender que às vezes os professores usam a tecnologia, como sala de informática ou outros recursos audiovisuais. Porém, a elaboração de suas aulas não foge do modelo tradicional; por exemplo, há

professores que levam seus alunos à sala de tecnologia para copiarem do computador regras gramaticais. Nesse sentido, cabe refletir sobre essa prática para ver até que ponto o professor está realmente inovando ou se o uso da tecnologia não está sendo apenas “outra” forma de repetir velhos comentários. A professora Topázio faz um comentário bem parecido ao da professora Jade:

Procuro usar sempre textos, revistas semanais ou mensais, essas periódicas, internet, sempre estou trazendo coisas diferentes para eles. Peço que eles leiam, estejam atentos às notícias, porque sempre aviso que na redação é preciso, não basta que eles dominem regras, que a gente fique batendo sempre numa tecla que é a questão da gramática, gramática, gramática, é importante, mas por si só ela não é suficiente, porque o aluno pode ter domínio da gramática, mas se ele não tiver coerência, progressão em seus textos, coesão, não vai adiantar. Então eu trago outros recursos.

Além dos recursos que a professora considera como inovadores, menciona também o fato de ficar batendo sempre na mesma tecla, gramática, gramática, gramática. Isso nos leva a ver que inovar é um tema que ainda precisa ser mais refletido. Nesse sentido, Messina (2001, p. 232) pontua: “Nas ciências sociais qualquer reflexão sobre a mudança se associa com a ordem e regulação. Mudar significa alterar as regras do jogo, aprender novos códigos culturais, desnaturalizar ou refletir sobre os padrões habituais”.

De acordo com o que diz a autora acima citada, podemos perceber que a mudança requer reflexão, requer aprendizado; portanto, somente quando esses conceitos se materializarem em nossas crenças é que nos induzirão a mudanças na prática pedagógica.

A professora Ágata se refere à inovação assim dizendo: “*Há, eu levo eles na sala de informática, mas de diferente, diferente, não*”.

As demais professoras entrevistadas também responderam assim como a professora Ágata respondeu a questão referente à prática inovadora, algumas acrescentando que levam música para a sala de aula, livros, algumas notícias de revista, jornais, entre outros.

Volpato (2010) é outro autor no qual nos referenciamos para pensarmos os limites da compreensão de inovação, sobretudo quando se entende que o simples uso de novas tecnologias por si só caracteriza algo inovador.

Afirma Volpato (2010, p. 133):

O uso de novas tecnologias pode ser inovador, desde que favoreça modos de ensinar e de aprender mais dinâmicos, interativos, desde que se ofereçam novas possibilidades e novos procedimentos para resolver velhos problemas

ligados à metodologia, à relação professor-aluno e à avaliação da aprendizagem.

Portanto, de acordo com Volpato (2010), pode-se concluir que tais práticas podem ser inovadoras desde que venham a resolver problemas ligados à metodologia, à relação professor-aluno e também à avaliação da aprendizagem. Neste sentido, percebemos que a reflexão das professoras não chega a estabelecer relação entre o uso de diferentes materiais didáticos e as dimensões do processo educativo como aponta Volpato (2010), o que nos impede de nomeá-la como uma inovação.

Chegamos ao final da análise e, conforme os comentários relativos a esse item, percebemos que as professoras de modo geral se manifestaram dizendo praticar inovação por levarem seus alunos à sala de informática, por praticarem leitura de revistas e jornais, por ouvirem músicas, assistirem a filmes, ou seja, a maior incidência nas respostas ocorreu por explorarem os recursos tecnológicos. Mas, segundo os autores utilizados nesta pesquisa e com os quais compartilhamos as concepções de inovação, podemos afirmar que as ações provocadas pelo ENEM ainda são pontuais e não se caracterizam como inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a apresentação dos resultados dessa investigação, faremos alguns apontamentos que julgamos ser relevantes, pois percebemos alguns pontos em comum nos discursos da maioria das professoras entrevistadas. Em relação à categoria de análise nº 1, “O ENEM segundo as professoras do Ensino Médio”, a maioria delas demonstrou ter conhecimento do ENEM, inclusive reconhecendo que houve mudanças.

A professora Jade chegou a perguntar sobre qual ENEM ela deveria falar, do novo ou do velho. Esse fato foi percebido também em outras colocações das professoras que diziam que o ENEM antes era uma prova mais seletiva e agora se parece com o vestibular. Porém, a maioria das professoras afirmou que o ENEM é um exame que abre portas para o ensino superior.

Percebemos que as professoras de modo geral demonstraram que possuem os conhecimentos necessários para falar sobre o ENEM.

Sobre a categoria nº 2, “O significado/importância da implantação do ENEM para as professoras entrevistadas”, houve algumas divergências de opiniões focadas em pontos positivos e negativos. A maioria das professoras considerou positivo o fato do Exame servir como autoavaliação, para que os alunos percebam suas competências e habilidades desenvolvidas ao final do Ensino Médio. Também algumas professoras apontaram que o referido exame fez com que os alunos passassem a ter mais interesse na leitura e redação. E como ponto negativo, as principais críticas foram quanto à certificação de conclusão do ensino médio. As professoras pensam que os alunos estão indo para o ensino superior sem as bases necessárias de conhecimentos para esse nível de ensino. Outro questionamento foi em relação ao ENEM servir como vestibular; além disso, o Exame é formulado com conteúdos

pautados pela lógica interdisciplinar e contextualizada, que difere dos padrões fragmentados que elas trabalham em sua disciplina.

Na categoria nº 3, “A avaliação da aprendizagem na prática das professoras: há mudanças provocadas pelo ENEM?”, percebemos que a maioria das professoras disse que mudaram sua prática avaliativa, que agora usam mais as questões dissertativas em suas avaliações. Porém notamos que, embora as professoras tenham demonstrado alguns conhecimentos sobre a avaliação formativa, ainda praticam a avaliação quantitativa. Compreendemos que romper com um processo há muito arraigado em nosso sistema escolar não é tarefa muito simples, conforme Esteban (2003, p. 21):

Construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógica, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassando pelo confronto de interesses individuais e coletivos, não é tarefa tão fácil assim.

Conforme observamos, a mudança que se esperava perceber na avaliação das professoras foi ocasionada pelo ENEM. Quanto ao método adotado pela maioria delas, podemos salientar que tais mudanças foram se configurado de forma notória durante as entrevistas.

A categoria nº 4, “As discussões em sala de aula provocadas pelo ENEM e alteração nos conteúdos de língua portuguesa”, nos levou a perceber que a maioria das professoras entrevistadas sinalizou que discute o ENEM em sala de aula e que até mesmo os alunos fazem essa cobrança. Notamos também que a principal mudança que ocorreu nas aulas de língua portuguesa foi referente à produção e interpretação de textos tendo em vista a redação do ENEM.

Sabemos que as provas do ENEM são compostas por uma redação, que, segundo o Documento Básico 2000, assim se apresenta:

A redação deverá ser estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Na redação, também serão avaliadas as cinco competências da Matriz do ENEM, referidas à produção de um texto. Cada uma das competências será avaliada numa escala de 0 a 100 pontos. Caso o participante não desenvolva o tema e a estrutura solicitados, será atribuída a nota ZERO à competência II da redação, o que anula a correção

das demais competências da redação. A nota global da redação, neste caso, será ZERO.

Além dessa redação, os participantes ainda têm que desenvolver as habilidades e competências aplicadas à área de Linguagens e códigos e suas tecnologias.

Dessa forma, percebemos que a disciplina de língua portuguesa é a única disciplina na qual incide o peso de duas notas do ENEM, sendo uma de Linguagens e códigos e suas tecnologias e a outra de Redação. Podemos, assim, perceber o quanto essa disciplina se torna trabalhosa para o professor que a ministra, pois o mesmo tem que estar atento às atividades de produção de textos e de interpretação, além das correções e reestruturações, que são cansativas e demandam tempo, tempo esse que ultrapassa os limites das horas-atividades. Para que o professor dê conta das correções, é necessário que ele muitas vezes leve esse trabalho para ser feito em casa, comprometendo assim seu tempo em casa e até mesmo seus momentos de lazer.

Na categoria nº 5, “Incentivo à participação no ENEM”, percebemos que as professoras quase que de modo geral relataram que incentivam seus alunos a participarem do ENEM. Apenas a professora Safira disse não incentivar seus alunos a participarem do exame por serem adultos e por sentir que eles apenas querem concluir o ensino médio, não tendo pretensão de cursar o nível superior. Talvez esse incentivo venha a contribuir para o tão constante aumento de inscritos e participantes do ENEM no município de Naviraí-MS, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 7 – Número de participantes no ENEM

ESCOLAS DE NAVIRAÍ-MS	PARTICIPANTES EM 2008	PARTICIPANTES EM 2009	PARTICIPANTES EM 2010
Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra.	72	65	72
Escola Estadual Juracy Alves Cardoso	15	22	43
Escola Estadual Presidente Médici	147	117	161
Colégio Maxi Reino	09	06	20
Escola Estadual Antônio Fernandes	28	19	21
Colégio Objetivo Minie	12	-	8
Escola Estadual J. K. de Oliveira	30	22	29
TOTAL	313	251	354

Fonte: Banco de dados do INEP.

Observando o resultado do quadro informativo, nota-se que, embora houvesse uma queda no número de participantes em 2009, em 2010 esse número aumentou.

Na categoria nº 6, “ENEM: O impacto em sala de aula”, constatamos que o impacto dessa política de avaliação externa, segundo as afirmações da maioria das professoras entrevistadas, ocorreu pelo fato de que passaram a trabalhar mais a produção de texto e redação. Nesse sentido, podemos dizer que o ENEM foi um importante indutor de mudanças na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

Conforme percebemos na análise da entrevista, o ENEM repercutiu de forma significativa na prática de produção de textos das professoras de Naviraí-MS. Acredita-se necessário fazer uma comparação das médias das escolas em que atuam as professoras entrevistadas para constatar se as médias estão melhorando, pois, conforme percebemos, as professoras estão mais empenhadas nessa prática de produção de textos tendo em vista o ENEM. Abaixo consta um levantamento dos resultados obtidos nos últimos três anos:

Quadro 8¹² – Levantamento dos resultados do ano de 2008

Escolas	Dependência Administrativa	Modalidade de Ensino	Número de alunos matriculados	Número de participantes	Média da Prova Objetiva	Média Total (Objetiva e Redação)	Média da Prova Objetiva com correção de Participação	Média Total (Objetiva e Redação) com correção de Participação
COLÉGIO MAXI REINO-EIEFEM	P	EMR	8	9	SC	SC	SC	SC
COLÉGIO OBJETIVO MINIE	P	EMR	12	12	58,73	60,93	58,73	60,93
EE ANTÔNIO FERNANDES	E	EMR	46	28	30,78	41,6	30,53	41,37
EE EURICO GASPAR DUTRA	E	EMR	105	72	42,06	51,53	41,78	51,3
EE JURACY ALVES CARDOSO	E	EJA	265	15	32,06	41,62	31,51	41,14
EE J. K. DE OLIVEIRA	E	EJA	158	30	28,73	37,89	28,47	37,66
EE PRES. MÉDICI	E	EMR	273	147	34,31	46,3	33,98	46

Fonte: Banco de dados do INEP.

¹² Legenda: P = Privada. E = Estadual. EMR = Ensino Médio Regular. EJA = Educação de Jovens e Adultos. SC = Sem cálculo.

O quadro acima demonstra que o Colégio Maxi Reino, instituição privada, e a Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, instituição pública, foram as únicas que conseguiram atingir nota acima da média no ano de 2008, em que a média atingia até 100 pontos, porém em 2009 a média passou a valer até 1.000 pontos, sendo este fato uma das mudanças que ocorreram em 2009.

Quadro 9 - Levantamento dos resultados do ano de 2009

Escola	Dependência Administrativa	Mod. de Ensino	Nº. de alunos matriculados	Número de participantes	Média da Prova Objetiva	Média Total (Objetiva e Redação)
EE EURICO GASPAR DUTRA	E	EMR	112	65	491,6	531,17
EE JURACY ALVES CARDOSO	E	EJA	289	22	453,9	422,40
EE J. K. DE OLIVEIRA	E	EJA	290	22	419,3	375,58
EE PRES MEDICI	E	EMR	236	117	457,1	496,67
COLÉGIO MAXI REINO- EIEFEM	P	EMR	11	6	SC	SC
EE ANTONIO FERNANDES	E	EMR	49	19	441,1	496,20
COL. OBJETIVO MINIE	P	EMR	12	9	SC	SC

Fonte: Banco de dados do INEP.

Os dados obtidos no ano de 2009, ano de mudanças significativas na estrutura da prova do ENEM, conforme demonstra o quadro nº 5, revelam que apenas a Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra (instituição pública) conseguiu atingir nota acima da média. As médias das instituições privadas não foram calculadas devido ao baixo número de alunos que prestou o exame.

Quadro 10 - Levantamento dos resultados do ano de 2010¹³

Escola	Participantes da prova objetiva	Taxa de Participação	Média em Linguagens, códigos.	Média em Ciências Humanas	Participantes das redações	Média Redações	Média Total (Redação + Objetiva)
EE ANTONIO FERNANDES	21	52,00%	443,06	480,76	20	502,5	481,73
EE EURICO GASPAR DUTRA	72	69,00%	510,97	547,09	71	569,01	539,38
EE PRESIDENTE MÉDICI	161	52,00%	468,45	497,09	152	546,22	506,93
EE JURACY ALVES CARDOSO	43	32,00%	416,66	477,12	36	507,64	466,66
EE J. K. DE OLIVEIRA	29	95,00%	429,28	459,47	27	473,15	450,06
RP. COLÉGIO MAXI REINO	20	95,00%	530,11	540,09	19	577,63	556,94
RP. COLÉGIO OBJETIVO MINIE	8	88,00%	SC	SC	8	SC	SC

Fonte: Banco de dados do INEP.

Em 2010 já podemos perceber um número mais elevado de escolas que conseguiram melhorar suas notas, obtendo, assim, a classificação acima da média. Conforme demonstra o quadro, podemos observar que a Escola Estadual Eurico Gaspar Dutra, durante esse triênio analisado, sempre conseguiu se destacar, atingindo notas acima da média. Ainda nesse ano a Escola Estadual Presidente Médici conseguiu obter nota acima da média; esta escola se destaca por ser a escola pública com maior número de alunos do município. O Colégio Maxi Reino, instituição privada, também teve destaque nesse triênio, pois pela segunda vez conseguiu nota acima da média.

Através das tabelas expostas, notamos que as médias dos alunos participantes do ENEM têm realmente melhorado. Talvez esse aumento tenha ocorrido pelo fato de as professoras estarem dando maior ênfase a essa modalidade, trabalhando mais a prática de redação. Esse fato nos despertou a curiosidade em querer saber se esse empenho das professoras em trabalhar mais a prática de produção e interpretação de textos ocorre só nos 3^{os} anos do ensino médio com o intuito de prepará-los para o Exame ou se o mesmo propósito se

¹³ Nas tabelas expostas referentes a 2008 e 2009 constam o número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio e o de participantes do ENEM, porém no banco de dados do INEP em 2010 não consta o número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, motivo pelo qual não foi possível registrar essa informação.

estende para as demais séries. Como esse não foi o objetivo dessa pesquisa, fica aqui uma sugestão para futuras investigações.

Na categoria nº 7, “Ensino Médio: há inovação?”, percebemos que a maioria das professoras disseram que inovam em suas aulas por usarem recursos tecnológicos, além de livros, revistas, jornais, filmes e músicas. Também incentivam seus alunos a ler, e isso não ocorria antes em suas aulas. Mas, de acordo com os autores que usamos como referências nesta pesquisa, podemos concluir que tais práticas só seriam inovadoras se viessem articuladas com as diferentes dimensões do processo educativo, com destaque, segundo Volpato (2010), para a metodologia, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem. E, segundo, Saviani (1995), para ser inovador, teria que provocar transformação social.

Portanto, concluímos que não é possível afirmar que houve inovações, se entendermos por elas o que nos escrevem os autores utilizados nessa pesquisa. Mas houve impacto, pois práticas pedagógicas foram implementadas e/ou se tornaram mais recorrentes, principalmente em relação à ênfase na produção textual e leituras. Não se trata de uma inovação, pois, além dos motivos já destacados anteriormente, essa é uma prática já desenvolvida há muito tempo no contexto do ensino médio. Com relação ao uso de tecnologias, leituras e outros, no sentido apontado por Volpato (2010), também concluímos que houve impactos e, em decorrência, algumas mudanças importantes no sentido de uma melhor qualidade pedagógica nas práticas das professoras, mas não inovação, pois ela ainda se apresenta pontual, ou seja, não há reflexos em todas as dimensões das práticas das professoras entrevistadas. No sentido que aponta Saviani (1995), também não se observou inovação na fala das professoras, pois não fizeram referências às questões sociais advindas do ENEM.

Por fim, gostaríamos de fazer, além do que já apontamos ao longo deste trabalho, outras sugestões de pesquisa, que são questionamentos que nos perseguiram ao longo desta trajetória. Destacamos a necessidade de trabalhar especificamente como ocorreram/ocorrem a participação, a autonomia, as opções, os critérios utilizados pelos professores em relação à elaboração e implementação das diretrizes do currículo do ensino médio. Outro tema que nos parece relevante para a pesquisa é de que forma a relação com a sociedade, com a direção da escola, com a coordenação pedagógica, no que tange ao ENEM, é sentida pelos professores, de que forma as solicitações dos diferentes segmentos da escola e da sociedade em relação às práticas pedagógicas têm contribuído para uma maior participação dos diferentes segmentos da sociedade e da escola no processo educativo, ou se isto tem se caracterizado como um

pragmatismo que tem como único foco a entrada na educação superior. Com estes questionamentos, reafirmamos que tanto o processo educativo como a pesquisa são processos sempre inacabados; a construção científica e a educação se caracterizam, sobretudo, pela permanente possibilidade de novas construções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 22. n. 75, ago. 2001.

ARANHA, M. L de A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, J. C. S. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis. In: VEIGA, P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BACH, Richard. *A história de Fernão Capelo Gaivota.* Rio de Janeiro: Nórdica, 1970.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 16 de junho de 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MINISTERIAL nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. Altera a Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Ministerial nº. 438**, de 28 de maio de 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: DOCUMENTO Básico**. Enem, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/catálogo_dinâmico/enem/2002/documento_básico_enem_2002.pdf. Acesso em 13 dez. 2010.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S.A. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, S.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

COSTA, D.M. Diálogos entre avaliações e o estabelecimento escolar aprendente: um princípio de insubordinação. In: WERLE, F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

CUNHA, M. I. da. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

DIAS, C. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Nov. 1999. Disponível em: <<http://www.reocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>>. Acesso em: 12/8/2011

DUSSEL, I; CARUSO, M. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

ENEM. **Diferenças entre o velho e o novo** Disponível em: <www.passeiweb.com/enem/diferencas>. Acesso em: 20/09/2011.

ENRICONE, D. Avaliação dos avaliadores. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (orgs.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ESTEBAN, M.T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS L.C. de. Indagações sobre currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAEGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. do (orgs.). **Documento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERRETTI, C.J. Inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W.E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, D.N.T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7-18, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 04 maio 2011.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GRILLO, M. Projeto Político-Pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (org.). **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mitos e desafio, uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

INEP. **Banco de Dados**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_19.htm>. Acesso em: 20 abr.2011.

_____. portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem. Acesso em: 08/10/2011.

_____. portal.inep.gov.br/journal/view_article_content?groupId+101575. Acesso em: 11/10/2011.

KARIER, C. J. Testes, ordens e controlo no estado do capitalismo monopolista liberal. In: MIRANDA, S.; STOER, S. (orgs.). **Sociologia da educação I – Funções da escola e reprodução social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 219-248.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LOCCO, L. de A. de. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio**. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 225-233. ISSN 0100-1574.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, I.V.D. **Avaliação de impacto ambiental**. Rio de Janeiro: FEEMA, 1985.

MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MUNDIAL, Conferência. **Educação para todos.** Disponível em: <http://app.crearj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojontien_tailandia.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2011.

NETO, C.O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

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

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

RISTOW, S. Z. **Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS. 2008. Disponível em: <http://ppge.triadehost.com.br/wp-content/uploads/2010/12/diss_simaia_08.pdf>. Acesso em: 20 mar.2011.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Escola e democracia: teorias de educação. Curva da vara, onze teses sobre a educação política.** 37. ed. Campinas, SP: autores Associados, 2005.

SILVA, E.F. da. A aula no contexto histórico In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

VOLPATO, G. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior.** Curitiba: CRV, 2010.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F.O.C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

ZANCHET, B.M.B.A. **Educação Unisinos,** São Leopoldo: Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 6, n. 11, p.137-134. 2002.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que você leva em consideração na elaboração dos seus planos de aula?
2. Que critérios você utiliza para selecionar os conteúdos trabalhados em sala de aula?
3. O que torna um conteúdo da sua disciplina mais relevante que outro?
4. Como ocorre a avaliação da sua disciplina?
5. O que você considera importante na avaliação?
6. Como você define/caracteriza a avaliação que ocorre no processo de ensino e aprendizagem?
7. O que você conhece sobre o ENEM?
8. Como você avalia a implantação do ENEM? Você destaca algo positivo e/ou negativo em relação ao ENEM?
9. Quais características você observa nas provas do ENEM? Você leva em consideração estas características nas suas aulas?
10. O ENEM causou alguma alteração nos conteúdos (trabalha conteúdos especificamente por causa do ENEM) de Língua Portuguesa? Quais?
11. Em sua prática avaliativa houve alguma mudança causada pelo ENEM?
12. O ENEM é um exame de caráter voluntário, portanto não é obrigatório. Você incentiva seus alunos a participarem? Por quê?
13. Você discute em sala de aula questões do ENEM no intuito de prepará-los a participarem do exame?
14. Você procura informar-se sobre o resultado que seus alunos atingiram no ENEM?
15. Você considera que houve algum tipo de impacto nas suas aulas causado pelo ENEM? Qual?