

O Exame Nacional do Ensino Médio - O ENEM: uma *auto-avaliação* para quem?

BEATRIZ MARIA BOÉSSIO ATRIB ZANCHET

Doutoranda em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
Professora no CEFET/RS, Pelotas

Recebimento: 23 de agosto de 2003

Aprovação: 25 de agosto de 2003

Resumo: Este texto, parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado, discute os pressupostos conceituais e a estruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre uma Matriz de Habilidades e Competências. Tornou-se importante uma *olhada* histórica sobre os sistemas de avaliação implementados no Brasil, para podermos discutir o surgimento do ENEM na configuração de um Estado que expressa a competitividade como parâmetro para a melhoria da qualidade educacional. Apresentamos uma breve discussão sobre a condição de esse Exame ser uma avaliação por competência ou uma comparação de resultados, evidenciando que essa prática avaliativa, embora seja considerada uma *oportunidade de o aluno se auto-avaliar*, tem seus resultados aferidos/verificados pelo Estado. Essa perspectiva nos encaminhou para uma reflexão no sentido de apreender as possíveis repercussões do ENEM no contexto das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Avaliação Nacional; Avaliação por competência; prática pedagógica; ENEM, Educação brasileira

Abstract: This text is a part of a research developed during my Doctoral studies, and it discusses the presuppositions which underlie the structure of the Brazilian National High School Examination (ENEM), especially as it relates to its assessment of skills and competence. An historical approach to the implemented evaluation systems in Brazil became important to be able to discuss the genesis of ENEM in the configuration of a State that regards competitiveness as the major parameter for the improvement of educational quality. We present a brief discussion of the condition of this Examination that, although claiming to be a self-evaluation of competence, has its results verified by the State. This perspective has led us to reflect upon the possible repercussions of ENEM in the context of Brazilian schools.

Key-words: National Evaluation; Evaluation by competence; Pedagogical Praxis; ENEM; Brazilian Education.

1. Introdução

A avaliação constitui-se um tema de constantes estudos e debates na área da educação despertando, atualmente, um interesse de análise que ultrapassa os limites do espaço pedagógico.

De alguns anos para cá, além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação tornou-se um importante instrumento para análise do desempenho das instituições e dos sistemas educacionais. A avaliação vai além da medida quantitativa dos resultados escolares dos alunos, sendo chamada a fornecer informações que permitem diferentes tomadas de decisão dentro das políticas educacionais. Nesse sentido, discutir a avaliação educacional nos remete para a análise de práticas avaliativas que são direcionadas para o interesse de outros atores do sistema educativo, além dos alunos, professores e da comunidade escolar.

A avaliação desempenha uma variedade de objetivos tais como: subsidiar o processo ensino-aprendizagem; fornecer informações sobre alunos, professores e escolas; atuar como respaldo para certificação e seleção bem como orientar na elaboração de políticas e reformas educativas.

No Brasil temos assistido aos investimentos do governo federal no sentido de incentivar a avaliação nos diversos níveis de ensino, inclusive com medidas de obrigatoriedade de avaliação externa, em larga escala¹, em muitas situações.

Essa condição evidencia a avaliação externa como um eixo estruturante de políticas públicas para a educação e como um forte mecanismo de controle social (Afonso, 1998) na configuração de uma outra concepção de Estado: o Estado-avaliador (Neave, 1994). Estado este, que fomenta a eficácia e a competitividade como parâmetros para a melhoria da qualidade educacional. As políticas educacionais adotadas no Brasil expressam e legitimam essa direção, exigindo uma melhor compreensão e entendimento.

O Ministério da Educação, sob o discurso de tentar compreender a desigualdade de ensino oferecida nas escolas e instituições, implantou processos avaliativos nos diferentes níveis e sistemas de escolarização. Assim, através dos resultados da aprendizagem dos alunos, avalia-se hoje o conjunto do sistema educacional.

As agências financiadoras querem saber da rentabilidade dos fundos aplicados, expressos na eficiência e na eficácia dos sistemas educacionais, com ênfase no alcance de padrões de desempenho para adequação do País ao cenário internacional. A avaliação torna-se, dessa forma, importante instrumento para formulação de políticas educacionais e para a discussão de questões de financiamento. Nessa lógica, a avaliação tornou-se o “talismã” que fará milagres no aperfeiçoamento dos sistemas educativos.

Os discursos oficiais sobre a avaliação e as contraposições a esse discurso estão colocadas em várias instâncias da sociedade. Entretanto, existem conceituações e interpretações desse termo; ou, se faz usos dele com fins e intenções

¹ No contexto desse trabalho estamos nos referindo à avaliação em larga escala com o significado de um processo que tem grande abrangência quer em número de estudantes quer em número de escolas, universidades e regiões do País.

diversos. Nesse sentido, torna-se importante elucidar alguns encaminhamentos dessa temática, a qual faz parte da investigação que estamos desenvolvendo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e suas repercussões na prática pedagógica².

2. Os Sistemas de Avaliação no Brasil: suma *olhada* histórica

Em relação ao desenvolvimento das políticas avaliativas que foram implementadas no Brasil, as pesquisas educacionais e sociais de levantamento, com objetivo de monitoramento, foram enfatizadas, num primeiro momento, o que permitiu acumular conhecimentos mais sistematizados da educação brasileira.

Para essa análise, a produção do INEP³ a partir dos anos 60⁴ é um importante referencial por ter sido esse o marco institucional em que ocorreu o desenvolvimento mais estável dos *surveys* que permitiram o encaminhamento de parte das políticas educacionais no Brasil.

Nessa perspectiva, no final da década de 50, às preocupações psicopedagógicas, que inspiravam os estudos sobre os processos de ensino e instrumentos de avaliação da aprendizagem e sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos, seguiu-se no Brasil um período de pesquisas de natureza sociológica, orientadas para a formulação e acompanhamento de políticas educacionais (Bonamino, 2002).

Nesse sentido, a experiência do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) revelou a existência de aproximações em termos de orientação das pesquisas educacionais no Brasil com as tendências internacionais do pós-guerra. A crença internacional no papel da educação como instrumento de formação para a democracia e as preocupações com o tema das desigualdades educacionais são exemplos dessas aproximações.

Nos anos 60 a sociedade brasileira assumiu um caráter urbano-industrial, marcada pela abertura democrática, pela expansão dos meios de comunicação e por um projeto de reafirmação da nacionalidade, que se constituiu num solo fértil para projetos de democratização da educação. A criação do CBPE com características de centro voltado para a pesquisa e órgão responsável pela racionalização

2 O Exame Nacional do Ensino Médio, seus pressupostos conceituais e suas possíveis repercussões no contexto escolar, são temas que constituem a pesquisa em desenvolvimento no Curso de Doutorado em Educação, que está sendo realizado na UNISINOS.

3 O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi fundado em 1937 como “centro de estudo de todas as questões educacionais” e teve como diretor até 1964, Anísio Teixeira.

4 O estudo da produção de pesquisas de levantamento do INEP nos anos 50/60 fornece subsídios para poder-se estabelecer aproximações entre as tendências nacionais e internacionais de pesquisas educacionais bem como contribui para uma compreensão do papel desse órgão no momento atual.

de serviços públicos de ensino e acompanhamento de projetos educacionais pareceu coerente com o propósito de promover a democracia social e política e o desenvolvimento econômico pela via da educação.

Buscando a articulação pesquisa/política educacional, a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais⁵ voltou-se para o acompanhamento do funcionamento do sistema público de ensino, dedicando-se ao levantamento de dados sobre a situação e sobre o funcionamento administrativo da rede escolar e à verificação dos resultados quantitativos dos serviços educacionais, perfil que nos parece próximo ao atual perfil do INEP.

O balanço da produção e do arranjo institucional do INEP, daquele período, nos leva a perceber que houve uma tentativa de colocar a pesquisa social e educacional a serviço da definição dos fundamentos da política educacional e da orientação das reformas educativas. Bonamino (2002) explicita que *a relação estreita que se tentou estabelecer entre a pesquisa educacional e a política educacional foi responsável por um determinado arranjo institucional que, inserido na estrutura do Estado, não era totalmente dependente nem totalmente autônomo do ponto de vista do poder político, mas garantia aos seus participantes um distanciamento crítico em relação às políticas oficiais* (p. 52).

Cabe destacar, no entanto, que a ênfase no estudo das transformações da sociedade brasileira naquele período encaminhou as pesquisas sociais do INEP para as condições de vida das camadas populares, sua cultura, as relações étnicas, e os processos de marginalização social.

Com as mudanças ocorridas no cenário sociopolítico da sociedade, decorrentes do Golpe Militar em 1964, os centros de pesquisa foram paulatinamente extintos.

Bonamino (2002) aponta que, no cenário institucional dos anos 70, alguns fatores tais como: hegemonia da tecnologia educacional, ausência de uma cultura acadêmica que propiciasse o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, dificuldades organizacionais e financeiras, levaram ao esvaziamento das pesquisas educacionais quantitativas de corte sociológico.

Para essa autora, as que puderam ser desenvolvidas apresentavam três diferentes tipos de perfil: pesquisas que investigaram as características sociodemográficas relacionadas com o acesso a determinados níveis de ensino ou ao fracasso em determinada série, as que estudaram o acesso ao ensino superior que puderam investir em temas como o acesso da mulher no terceiro grau e as pesquisas que focalizaram os fatores determinantes da escolarização na América Latina (p. 54).

⁵ Do ponto de vista da estrutura interna, o CBPE estava organizado em quatro divisões autônomas responsáveis pela pesquisa educacional, pela pesquisa social, pela documentação e informação pedagógica e pelo aperfeiçoamento do magistério.

Nesse novo contexto, a atuação do INEP ficou restrita ao financiamento da pesquisa e à disseminação de informação educacional.

Já a década de 80 constituiu-se como marco fundamental na tentativa de democratização da educação no contexto da reconstrução da democracia no Brasil. Algumas iniciativas no plano educacional começaram a surgir na periferia do país, em municípios e estados que passaram a ser governados por setores de oposição ao governo militar e procuraram impelir modificações de envergadura no sistema educativo, com base em reformas estruturais voltadas para a ampliação e melhoria da escola pública. Torna-se interessante observar que as contribuições, trazidas pelos diagnósticos, críticas e propostas decorrentes das pesquisas desenvolvidas em universidades públicas, que enfatizavam os fatores intra-escolares e que procuravam equacionar conjuntamente os fatores sociais e escolares nas desigualdades educacionais, foram incorporadas a essas iniciativas estaduais e municipais.

Em que pese terem acontecido várias experiências de pesquisas de levantamento do rendimento escolar até início dos anos 90, os resultados, por sua vez, propiciavam discussões em torno do fracasso produzido na escola e em torno da reprovação e repetência na escola de 1º grau.

Nessa perspectiva, a preocupação central dessas pesquisas era fornecer um conjunto de informações sobre as deficiências da aprendizagem escolar criando condições para que as Secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento e se envolvessem em projetos relacionados a programas de ensino e materiais didáticos.

Diante desse quadro, torna-se possível inferir que a avaliação, realizada pelas pesquisas de levantamento, buscava dar visibilidade às ações do Estado no sentido de sua capacidade em atender e administrar as demandas sociais com responsabilidade de garantir a todos os cidadãos acesso aos serviços básicos oferecidos pela União. A qualidade era enfatizada em termos de melhores ou piores índices decorrentes do levantamento do número de alunos que tiveram acesso ao ensino de 1º grau, evasão e taxas de repetência de alunos.

A questão da qualidade na educação básica passou a estar cada vez mais presente na agenda das políticas públicas do Brasil a partir da década de 80, coincidindo com a crise do Estado e a adoção das políticas de ajuste econômico.

A partir dos anos 90, a relação avaliação-qualidade ganhou força no contexto da valorização da educação como pré-condição da inserção competitiva dos

A partir dos anos 90, a relação avaliação-qualidade ganhou força no contexto da valorização da educação como pré-condição da inserção competitiva dos países no mercado internacional.

países no mercado internacional. O panorama nacional e internacional revela a importância atribuída à avaliação dos sistemas educacionais, como forma de controle (ou da verificação) da qualidade da educação, em especial àquela que diz respeito à educação básica.

Entram em cena as avaliações educacionais que fornecem informações sobre o sistema educativo e não apenas sobre os alunos individualmente.

No Brasil, essa importância aparece mais notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que fixou a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional.

Outro indicador que colocou a avaliação em destaque foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante da Conferência de Jontiem realizada em 1990 na Tailândia. A Declaração, além

de definir a educação fundamental como prioridade da década, estabeleceu a urgência em melhorar a qualidade da educação em geral, bem como enfatizou a necessidade da implantação de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

O enfoque dado à avaliação educacional, no cenário atual, desvia-se significativamente das experiências de aplicação de testes para fins de seleção e aprovação. Entram em cena as avaliações educacionais que fornecem informações sobre o sistema educativo e não apenas sobre os alunos individualmente. Nessa ótica, diz Lockheed (1997) que os “administradores” da educação precisam de três tipos de dados: *informações gerais a respeito do quanto está sendo eficaz o sistema educacional com relação ao atingimento das metas; informações específicas sobre o desempenho de escolas individuais, ou grupos de escolas, e a análise da implantação de políticas adotadas para melhoria das escolas e seus efeitos* (p. 158).

O que se observa é que o ideário que vem conduzindo os sistemas de avaliação dos diversos níveis de ensino assenta-se sobre o pressuposto de que a avaliação pode proporcionar um ensino de melhor qualidade e oferecer dados que possibilitem intervenções do Estado nos sistemas educativos. Nesse sentido a administração governamental se permite decidir sobre as ações e políticas a serem implementadas conforme os resultados e as informações obtidas através dos sistemas avaliativos, bem como passar a fornecer esses resultados para a sociedade para que esta possa estabelecer suas demandas por uma educação de qualidade.

A questão da qualidade é trazida, no texto da LDB/96, como sendo *a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem* (Art. 4, item IX). Para a União compete *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensi-*

no, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (Art. 9, item VI).

Rios (2000) afirma que, quando se fala em educação de qualidade está-se pensando em uma série de atributos que caracterizam a boa educação. No entanto, não fica claro nos textos oficiais a que atributos eles estão se referindo. *Se observarmos a utilização do conceito de qualidade no interior das práticas educacionais brasileiras das últimas décadas, por exemplo, podemos perceber a perspectiva política de que ele se reveste, os interesses que se revelam nos discursos em que o termo aparece* (p. 76). A autora elucida que a qualidade “sócio-cultural” referida por Arroyo (1992), por exemplo, é aquela que passa pela *construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, e, mais especificamente na contemporaneidade, pela “renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais”, pela “resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento”, pelo “alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar”* (p. 81). Essa concepção de qualidade se contrapõe a proposta oficial, vinculada ao discurso da produtividade.

Os documentos fazem referência a uma educação de qualidade tomando como sinônimo uma “boa educação”, sem especificar que propriedades ou características lhe são atribuídas. Por isso torna-se necessária a pergunta: Que qualidade tem a boa educação que é referida no discurso oficial?

O que percebemos é que o discurso da qualidade aparece, como afirma Gentili (2001) *como contraface do discurso da democratização. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos* (p. 115). Desloca-se o eixo da discussão sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para a discussão das questões que articulam educação com produtividade e competitividade.

Outra observação vai no sentido da distinção entre a qualidade da oferta dos serviços educativos e da qualidade do produto. Mello (1996) refere-se a essa distinção dizendo que *ainda que ambas estejam estreitamente associadas, a primeira diz respeito às condições de funcionamento das escolas; a segunda, aos perfis de desempenho que os alunos deveriam apresentar para que a ação da escola pudesse ser considerada bem-sucedida em cada ano ou etapa da escolarização* (p. 140). No entanto, observamos que mesmo no que diz respeito aos componentes mais óbvios da oferta educacional em termos de instalações físicas não existe consenso sobre padrões mínimos que definam sua qualidade. Mas nos perguntamos: quais os componentes indispensáveis para promover a aprendizagem de conhecimentos, valores e atitudes que formem o cidadão para a sociedade contemporânea?

Nesse sentido, torna-se importante apreender que características se fazem presentes nos processos avaliativos do ensino implementados pelo governo federal, pois ao que parece é neles que podemos detectar que qualidade eles referendam.

Os sistemas avaliativos empreendidos pelo governo federal, em todos os níveis do ensino, possuem como características: ênfase nos produtos e resultados do desempenho dos alunos; atribuição de méritos, tomando-se individualmente as

...o ENEM é um exame constituído de questões que possuem características diferentes daquelas que evidenciam a memorização de conteúdos, vinculando-se a um conceito mais abrangente da inteligência humana.

instituições ou os alunos; uso de dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; tomada de dados predominantemente quantitativos. Aliado a essas características encontra-se o destaque principal para a avaliação externa, não articulada à auto-avaliação, enfatizando os resultados isolados, sem uma reflexão político-pedagógica que possa dar conta das complexidades que permeiam os processos educativos.

Pautada nas características citadas anteriormente, a avaliação estabelece que a competitividade, traduzida pelo estabelecimento de um *ethos* regulador, gera qualidade. Nesse sentido, quem assume a função de encorajar a produção da qualidade e regular os sistemas educativos é o Estado que as concretiza por meio dos sistemas de avaliação.

A centralidade significativa que o Estado passa a dar para a avaliação permite-nos inferir que, na sua concepção, a avaliação é capaz de garantir, através do estabelecimento de um *ethos*, produtos que assegurem a eficiência e a produtividade dos sistemas educacionais, onde o mercado é o principal definidor dos critérios de qualidade. Nessa ótica, a qualidade que se desprende daí é aquela que atende aos princípios estabelecidos pelo mercado.

A avaliação passa a ser o instrumento organizador e legitimador, que visa garantir a “ordem”, onde os testes padronizados de rendimento retornam ao cenário nacional para a verificação dos resultados dos sistemas escolares.

É neste contexto que, como lembra Dias Sobrinho (2000), *a avaliação passa a ter uma importância cada vez maior, na medida e no controle da eficiência e da produtividade das instituições educacionais* (p. 141).

Articulando essas ponderações com as políticas educacionais, é possível inferir que, na concepção do Estado de Bem-estar, a avaliação servia como suporte para políticas de investimento onde predominava o discurso da melhoria do ensinar e aprender, com ênfase nos processos vividos pelos atores acadêmicos. A

avaliação não ocupava um lugar de destaque no cenário educacional. A condição favorável para as mudanças estava baseada na idéia da auto-avaliação tendo um Projeto Político Pedagógico Institucional como referência (Cunha, 2002).

Por conseguinte, a centralidade dada para a avaliação nas políticas educativas atuais, nos permite afirmar que, na concepção do Estado-avaliador, ela é condição primordial para a mudança, acenando com a possibilidade de garantir, por via da regulação, resultados e produtos que assegurem eficiência. Por outro lado, a avaliação possibilita para a sociedade maiores informações para que essa possa estabelecer suas demandas por uma educação de qualidade.

Aliás, é conveniente salientar que no contexto do Estado-avaliador, a avaliação se transforma em uma ferramenta importante para informar o grau de eficiência dos sistemas, exibindo um protagonismo sem precedentes, em todos os âmbitos de intervenção social.

3. Os Pressupostos Conceituais do ENEM: avaliando competências

Como parte das políticas de avaliação implantadas no Brasil, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Conforme registra Castro (2001), o ENEM materializa uma proposta idealizada pelo Ministro Paulo Renato Souza⁶, que se tornou viável a partir das mudanças introduzidas pela nova LDB. Salienta, inclusive, que o Ministro colocou como primeiro assunto de sua agenda, o vestibular⁷, que estava sendo realizado em todo o Brasil, pois o modelo de acesso ao ensino superior é considerado, pela opinião pública, muito excludente (p. 17).

Entretanto, para tomar alguma iniciativa nesse sentido, foi necessário mudar a LDB, já que a Lei em vigor exigia vestibular para ingresso no ensino superior. Isso aconteceu em dezembro de 1996 quando a *nova LDB estabeleceu flexibilidade nas formas de seleção dos universitários*, explicou Castro. A partir de então, diz a autora, *do ponto de vista conceitual, coube ao INEP⁸ desenvolver um mecanismo que auxiliasse nos processos seletivos. Começamos, então, a pensar em um sistema de avaliação que pudesse servir de critério de acesso ao ensino*

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

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

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

superior e, ao mesmo tempo, como credencial para o aluno se avaliar e decidir o que iria fazer no futuro, inclusive a entrada no mercado de trabalho.

Dentro dessa concepção, foi instituído por Portaria Ministerial⁹, o exame para alunos concluintes ou egressos do nível médio, com os objetivos de *conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médios.*

Os documentos publicados pelo INEP/MEC explicam que o ENEM é um exame que tem como objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania¹⁰. A partir dessa perspectiva, o INEP concebeu, para a estruturação desse Exame, uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos de ensino, tendo por base as premissas delineadas na LDB para o “perfil de saída” do aluno, ao final da escolaridade básica.

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

O significado do termo competência é explicitado nos documentos como sendo *as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer*¹¹. Quanto às habilidades, registra que elas decorrem das competências adquiridas e que *referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”* (Documento Básico, 1998, p. 7).

As vinte e uma habilidades, elencadas a partir das competências cognitivas, servem de orientação para a elaboração de questões do Exame, envolvendo as

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

10 ENEM, Documento Básico, 1998, p.1.

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

diferentes áreas do conhecimento. Cada questão deve ser construída a partir da competência que pretende avaliar, e o pressuposto é o de resgatar a capacidade do aluno em articular os conteúdos para resolver uma situação-problema de forma reflexiva.

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

Em relação ao emprego do termo competências, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que elas *se apresentam, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em*

lugares diferentes por agentes com interesses diversos(...) Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (p. 16).

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

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

O que se observa é que o conceito de competência vai-se construindo a partir do agir concreto e situado dos sujeitos. Por isso entendemos que ela não pode ser medida através de um exame. Como pontua Rios (2000), *as qualidades que a compõe apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada individuo, mas podem fazer e sua possibilidade é verificada na própria realidade* (p. 100). Com isso, acreditamos que “ser competente” não é algo que se adquire ao final da escola básica, mas um processo de construção que se prolonga para além dela. Entendemos que é tarefa da escola desenvolver habilidades e isso se realiza pela socialização dos múltiplos

...competência vai se construindo a partir do agir concreto e situado dos sujeitos. Por isso entendemos que ela não pode ser medida através de um exame.

saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é que nos parece ser a competência que o aluno precisa ter desenvolvido no final da escola básica.

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

4. O ENEM: avaliação ou comparação de resultados?

Tal como proposto, o ENEM é um Exame que mede resultados e expressa a pontuação do aluno em faixas de desempenho¹², interpretadas em uma perspectiva comparativa entre a nota individual do participante e a pontuação obtida pelos demais participantes. Os resultados do ENEM são divulgados através de um boletim individual que apresenta as notas num gráfico de colunas comparando a pontuação obtida pelo aluno (*sua nota*) e a pontuação obtida pelos demais participantes (*média nacional*) em cada uma das competências, oferecendo uma referência de comparabilidade.

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

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

Numa aproximação, mesmo que discutível, desses enfoques com a especificidade do ENEM, podemos pensar na perspectiva de ele ser uma avaliação por objetivos de comportamento uma vez que esse enfoque concebe o ensino

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

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

Ampliando a análise sobre o significado do ENEM como avaliação, Dias Sobrinho (2000), ao referir-se a exames nacionais¹³, chama atenção que *medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas parte de um processo muito mais amplo; um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo* (p. 136).

Salienta, inclusive, que se o importante para os alunos é passar nos exames e, para o curso, é importante classificar-se bem, alimenta-se a *tendência a ensinar aquilo que supostamente “vai cair na prova” e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados* (p. 137). Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, pois esse sim poder ser medido. Reduzir a avaliação à aplicação de um exame é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Esse autor elucida que os atuais modelos de avaliação estão assentados na perspectiva tecnológica que, de acordo com House (1988), subjaz à imagem da produção. Essa perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos.

Quando propõe aferir o desenvolvimento das competências, o resultado do ENEM aponta, de forma implícita, que confrontou/verificou os resultados dos alunos participantes em relação a padrões (faixas) estabelecidos a priori, deixando o julgamento final por conta do aluno que recebe o boletim. O aluno, de posse do Boletim Individual de Resultados, pode identificar as competências em que apresentou melhor/pior desempenho, num processo que o discurso oficial chama

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

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

de “olhar para si mesmo”. Essa condição não parece ser um processo de auto-avaliação. O que ocorre de fato é que o aluno se auto-compara com o universo de participantes da prova. Essa situação pode provocar uma auto-exclusão do candidato, o que reveste o ENEM de um caráter seletivo.

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

Como pontua Dias Sobrinho (2000) a *competitividade é excludente e não leva em conta que do início até o fim e a partir de várias perspectivas são muito desiguais as condições para competir*. Salienta, também, que *o conhecimento não seria, dentro dessa concepção tecnicista, algo incorporado às dimensões pessoais do indivíduo, e sim aquilo que o aluno consegue demonstrar mais e melhor que os outros* (p. 137).

Por outro lado, a possibilidade da escola adquirir o Boletim de Resultados da Escola¹⁴ aguça a competitividade entre escolas e entre os sistemas de ensino (públicos e privados), pois de posse dos resultados a escola pode verificar como foi o desempenho dos seus alunos e compará-lo com o resultado de outras escolas. Nesse contexto, a discussão sobre o projeto pedagógico da escola vai se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta do padrão imposto pelos processos avaliativos para melhorar a posição no *ranking* das escolas. Os professores são mobilizados no sentido de melhor preparar seus alunos para a realização dos exames nacionais.

5. O Enem no Contexto da Escola

Tendo como pressuposto a avaliação do desempenho dos alunos para aferir o desenvolvimento das competências, os documentos oficiais do ENEM delegam à escola a condição de oferecer uma formação que deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los frente aos problemas apresentados pela realidade social. Complementam, também, que *o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes*¹⁵.

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

15 ENEM, Documento Básico, 1998, p. 1.

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

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

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

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

No ENEM, observamos o que salienta Ropé (1997), quando diz que na avaliação *primeiro estabelece-se uma lista de capacidades traduzidas em competências, subdivididas em objetivos que são operacionalizados em formas de tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação às exigências intelectuais*, na fase de desenvolvimento cognitivo em que se encontram (p. 85).

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

Outro ponto considerado nesse processo avaliativo é que, juntamente à prova, é acrescido um questionário socioeconômico que busca, diretamente junto aos alunos, subsídios que caracterizam as escolas que freqüentaram e suas opiniões a respeito das relações intervenientes no processo de aprendizado e convivência escolar, inclusive sobre o trabalho dos professores em sala de aula.

A justificativa do INEP para a aplicação do questionário é que *com as informações nele constantes, o Ministério da Educação pretende conhecer melhor o*

*perfil do participante do ENEM acrescentando que as perguntas do questionário têm como objetivos principais conhecer os dados socioeconômicos e profissionais dos participantes, e de sua família; conhecer a avaliação dos alunos sobre os seus estudos no ensino médio e conhecer algumas de suas opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos para o futuro*¹⁶.

Sob o discurso da auto-avaliação, através da prova, e do desenho do perfil do participante, através do questionário socioeconômico, o INEP recolhe informações sobre as escolas e o trabalho dos professores. Servindo-se desses resultados, o Estado presta contas à sociedade e às agências financiadoras da situação do ensino médio no País. Nessa lógica, a preocupação com a melhoria dos resultados passa a ser responsabilidade dos protagonistas da ação educativa, uma vez que o Estado apenas aferiu o desenvolvimento das competências *fundamentais ao exercício pleno da cidadania* que devem ser desenvolvidas na escola básica.

O objetivo do INEP de oferecer, por intermédio do ENEM, uma referência para a auto-avaliação do jovem, com vistas às escolhas futuras em relação ao mercado e à continuidade de estudos, é argumentada pelo fato que *o ENEM avalia as competências gerais e é isso que o mercado de trabalho busca nos seus processos de recrutamento de recursos humanos. As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal, mas sim em recrutar profissionais que tenham desenvolvido as competências e habilidades básicas, necessárias para o crescimento contínuo*¹⁷.

De acordo com os informativos oficiais o empregador, de posse dos resultados do Exame, *pode encaminhar o jovem para um posto onde ele terá melhor desempenho do que em outro onde se exigem habilidades em que ele é mais fraco. O ENEM pode ser excelente para uma indústria avaliar seu pessoal e recolocá-lo ou retreiná-lo sabendo exatamente quem precisa do quê.*

Santos (1999) referindo-se ao binômio educação/trabalho, alerta que *o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa "comunidade educativa" onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo* enquanto que, em aparente contradição com essa perspectiva, anuncia-se a importância da educação geral e da formação cultural sólida como responsabilidade da escola (p. 198).

Como a demanda de mão de obra com as qualificações que supram as necessidades do novo modelo econômico não conseguem mais ser proporcionada pela escola, foi incorporado ao discurso das atuais propostas curriculares que à educação escolar cabe desenvolver nos educandos competências *desejáveis ao pleno desenvolvimento humano* sendo que estas *aproximam-se das necessárias à inser-*

16 Relatório Pedagógico, 2002, anexos, p.2.

17 INEP, Sala de Imprensa, 18/8/2000.

ção no processo produtivo¹⁸. Nesse contexto, o Estado se atribui o dever de aferir o desenvolvimento dessas competências, via avaliação nacional.

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

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

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

As declarações dos administradores¹⁹ do INEP são esclarecedoras dessa condição quando dizem que o ENEM constitui-se um poderoso indutor de mudanças, salientando que *esse é o poder transformador do ENEM: quando você avalia dessa maneira, está dizendo que isso é que deveria ter sido ensinado. Esse é o grande poder pedagógico do ENEM e a grande ajuda que pode dar a reforma do ensino médio* (p. 12).

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

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

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

19 Revista do ENEM, ano I, n.1, 2001.

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

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

Para Castro (1999), o ENEM *vem se notabilizando como indutor de mudanças no ensino médio e nos processos de avaliação, tanto dos sistemas educacionais como de seleção para o ensino superior*²⁰. Para ela, a partir do Exame os próprios professores estão se sentindo estimulados a mudar a forma de ensinar e de avaliar o aprendizado dos alunos em sala de aula.

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

*o professor é o grande mediador entre a informação pura e o processo que a criança e o jovem vivem para transformá-la em conhecimento. A escola é a instituição social e o professor é o agente, o profissional que, de um lado, organiza essas informações e, de outro, questiona, ajuda o aluno a formar conceitos e valores e a desenvolver as estruturas mentais que lhe darão, finalmente, autonomia para continuar, por si próprio, a grande aventura do conhecimento e da cidadania*²¹.

Dentro dessa filosofia, explica ele, foi criado o ENEM para reforçar o papel do professor nessa direção, porque o Exame não se preocupa com a informação

20 INEP, Sala de Imprensa, 14/12/1999

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

acumulada mas está comprometido com a idéia de que precisamos continuar aprendendo.

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

Os documentos oficiais²² argumentam a necessidade de mecanismos de avaliação para aferição dos pontos de chegada com base no pressuposto que a análise dos resultados *deverá permitir às escolas, ... , avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo* (p. 121). A avaliação, nessa lógica, assume o papel de *accountability*, com o significado de *processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários e clientes*²³.

O professor, diante das argumentações usadas pelo MEC para a divulgação do ENEM, parece que perde a capacidade de uma reflexão mais ampla sobre o que isso significa e tende a se aliar ao discurso dominante.

O que se pode observar é que o ENEM começa a invadir os espaços das salas de aula como mecanismo de avaliação legitimado frente à opinião pública. Frente a esse quadro, estamos investindo esforços no desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, no Curso de Doutorado em Educação, no sentido de investigar como as práticas avaliativas estão repercutindo na prática docente dos professores que atuam nesse nível de ensino.

6. Considerações Finais

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

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

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

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

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

Correia e Matos (1999) acentuam que a crise do Estado educador tem sido acompanhado pela *revalorização de um Estado avaliador que, além de procurar regular a posteriori o sistema, tende a individualizar responsabilidades num processo de omissão de suas próprias responsabilidades e de imputação de culpas, numa lógica em que o exercício do direito de julgar por parte dos professores tende a se transformar num julgamento sobre aquele que julgou* (p.18).

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

Afonso (2001) observa que *a emergência do Estado-avaliador poderá mesmo significar um retrocesso considerável, não apenas porque promove a recuperação de atualização de muitos dos pressupostos positivistas e quantitativistas (...), mas, sobretudo, porque favorece a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos* (p. 24).

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

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

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

7. Bibliografia

AFONSO, Almerindo J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Universidade do Minho, Braga, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. **As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização**. In: Revista do Fórum Português da Administração Educacional, n. 1, 2001.

BONAMINO, A . **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **O ENEM faz bem**. In: Revista do ENEM, Ano 1, n. 1, 2001.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. **Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade**. In: VEIGA, Ilma P. A e CUNHA, Maria Isabel (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. **Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência**. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **Formatos Avaliativos e a construção de docência no ensino superior**. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2001.

DIAS SOBRINO José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luis Carlos. **Avaliação, construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LOCKEED, Marlaine. **Contexto internacional para avaliações.** In: BOMENY, Helena (org). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana, realidade e desafios.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza: su teoría y su practica.** 3 ed. Madrid, Ediciones Akal, 1989.

RIOS, Terezinha A **Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo, USP, 2000. 182 p. (Tese de Doutorado, Formação de professores).

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS, Campinas, S.P.: Papirus, 1987.

ROPÉ, Françoise. **Dos saberes às competências? O caso Francês.** In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS, Campinas, S.P.: Papirus, 1987.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.