

MÁRCIA LUZIA ROSSI RAVAZOLI

**O ENEM COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2007

Este trabalho é dedicado aos
Educadores e Educadoras que lutam
pela melhoria na qualidade de Ensino.

Agradeço aos familiares, amigos,
professores e todos que estiveram ao
meu lado em mais esta etapa de minha
vida.

A escola de Ensino Médio,
enquanto instância educacional do
sistema social, precisa ser reinventada.

Maia Eny

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
1. Antecedentes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):.....	10
1.1 Pesquisas Educacionais no Brasil.....	14
1.2 O ENEM no quadro das Políticas Educacionais dos anos 90.....	18
2. ENEM: Proposta e viabilidade.....	25
2.1 A prova.....	27
2.2 Críticas aos Exames de Massa.....	30
2.3 - A representação dos alunos concluintes do Ensino Médio sobre.....	33
o ENEM	
Considerações Finais.....	38
Referências Bibliográficas.....	41
Anexos.....	43
Anexo 1: Habilidades avaliadas no ENEM.....	43
Anexo 2: Instituições de educação Superior que utilizam	46
os resultados do ENEM no Estado do Paraná	

LISTA DE SIGLAS

BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CBPE	- Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
DEPE	- Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DPS	- Divisão de Pesquisa Social
EDURURAL	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural
ENC	- Exame Nacional de Cursos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
INED	- Instituto Nacional de Estudos Demográficos
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
NSE	- Nova Sociologia da Educação
OREALC	- Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PBQP	- Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica

RESUMO

As pesquisas de levantamento de dados surgem em países centrais devido à expansão dos níveis de Ensino com o propósito de verificar a qualidade dos mesmos, adquirindo informações educacionais. No Brasil, por sua vez, pesquisas de levantamento surgem por influência dos países centrais, nas décadas de 50 e 60, devido à urbanização, altos índices de repetência e evasão escolar. Através destas pesquisas respaldadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, são elaboradas as avaliações de massa, também com o intuito de adquirir informações educacionais, tanto intra como extra-escolares, levantar os aspectos frágeis e as possibilidades de cada nível de Ensino. Cria-se então o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, composto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos. A avaliação do Ensino Médio consiste em uma prova baseada em competências e habilidades, visando, segundo o discurso do Governo Federal, a melhoria na qualidade do Ensino. No entanto, ao longo dos anos, observa-se uma diversificação da utilização dos resultados desta avaliação e levanta-se a hipótese de que os objetivos iniciais deste sistema de avaliação foram modificados. Tal hipótese pode ser levantada baseando-se na análise de textos, nos relatórios oficiais divulgados pelo Governo Federal e pela concepção do Exame Nacional do Ensino Médio de alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba.

Palavras chave: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO; POLÍTICAS PÚBLICAS; QUALIDADE DE ENSINO.

INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 90, o Governo Federal vem realizando avaliações de massa. Têm-se os exames nacionais do Ensino Fundamental, Médio e Superior, cada qual com suas especificidades, e, segundo o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de verificar a qualidade do Ensino ofertado, levantando dados intra e extra-escolares, bem como as necessidades e potencialidades das escolas.

Este trabalho monográfico tomará o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como objeto de pesquisa, analisando a forma com que está sendo realizado dentro do quadro das políticas educacionais recentes

Também serão analisadas as políticas que foram promovidas pelo Ministério da Educação tendo como base os resultados do ENEM, caso não tenham sido elaboradas ações com os resultados desta avaliação, serão levantadas hipóteses.

Além disso, buscar-se-á averiguar se e em qual medida a realização do ENEM promove a democratização do Ensino.

A discussão sobre a relação entre o ENEM e o processo de descentralização de políticas públicas educacionais se fará presente e necessária na medida em que o ENEM confirma-se como instrumento de política pública.

Para tanto, no primeiro Capítulo deste trabalho monográfico, levantam-se os antecedentes internacionais e nacionais das pesquisas de levantamento de dados escolares e exames de massa, identificando as origens, características e fundamentos dos mesmos.

O segundo Capítulo consiste em estudo mais aprofundado sobre o ENEM: definição, objetivos, fundamentos e composição da prova.

Já no terceiro Capítulo, encontram-se as críticas aos exames de massa, levantando seus limites através de comparações entre o discurso do Governo Federal e o que ocorre na realidade.

Levanta-se também, a questão do objetivo apregoado pelo MEC, que consiste na realização dos exames para melhoria da qualidade do Ensino: De que forma os resultados estão sendo utilizados: Para melhoria na qualidade de Ensino ou para *facilitar* a entrada dos jovens nas Universidades?

Capítulo 1-Antecedentes do ENEM

Todos não terão acesso à educação enquanto todos - educadores e não educadores, Estado e sociedade civil - não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação.

Moacir
Gadotti

Analisar e buscar compreender o Sistema Nacional de avaliações de massa que foram implantados no Brasil requer o conhecimento dos antecedentes internacionais e nacionais desses sistemas.

Nas décadas de 60 e 70, países centrais começaram a desenvolver pesquisas educacionais de levantamento de dados. Tais pesquisas foram necessárias devido à ampliação do acesso à escola e preocupações com as desigualdades educacionais. Segundo Bonamino (2002) essa ampliação ocorreu no período pós-guerra, acarretando nos anos 40 e 50 a democratização da base do sistema educacional.

Em meados dos anos 60, nos países centrais, ocorre a universalização do Ensino Médio e em 1968 é o Ensino Superior que se expande: Nesse movimento, a crença no papel da educação como instrumento de formação para a democracia serviu de pano de fundo e de subsídio tanto às intervenções políticas e aos investimentos financeiros em educação como para reflexões sociológicas. (Bonamino, 2002, p. 21).

O objetivo da universalização da educação era a busca por uma base escolar que permitisse a qualificação da população ativa para o mercado de trabalho, ou seja, a idéia não era promover a universalização do conhecimento, mas sim, preparar o povo para o trabalho.

Foi exatamente nesse processo de democratização que os problemas envolvendo desigualdades sociais se evidenciaram e descobriu-se a necessidade de acompanhar os resultados da expansão dos sistemas escolares. Os países industrializados implementaram meios para levantar dados sobre a educação. Tais levantamentos receberam o nome de *surveys* e “os resultados destes levantamentos estabeleceram a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos

étnicos, culturais e sócio econômicos como fato incontestável e propiciaram desdobramentos políticos e sociológicos interessantes”.(Bonamino,2002, p. 22).

Com relação aos *surveys*, duas questões são apontadas: Foi escassa a tentativa de correção de distorções apontadas pelos levantamentos, mas em contrapartida, foram estes levantamentos que promoveram o conhecimento das desigualdades. Contudo, foram os *surveys* americanos que impulsionaram as pesquisas sociológicas sobre os mecanismos de geração de desigualdades educacionais.

Percebe-se, então, que a evolução do sistema educacional possivelmente estava compatível com os ideais presentes no Estado de Bem Estar Social e o modelo taylorista-fordista de organização produtiva.

O Estado de Bem Estar Social correspondeu à necessidade capitalista compensando os efeitos negativos dos ciclos econômicos. O capital ficou mais seguro por meio do controle da força de trabalho. Nesse contexto, “os programas sociais aparecem como força reguladora, disciplinadora e amenizadora de conflitos e como fonte de legitimação e de domínio político”. (Bonamino,2002, p. 2).

As políticas de Bem Estar Social promoveram clima favorável ao fortalecimento de uma Sociologia voltada a equacionar os problemas das desigualdades sociais. Nos Estados Unidos, em 1996 foi publicado o Relatório Coleman, pesquisa de levantamento de dados educacionais, sendo uma das primeiras etapas no desenvolvimento da avaliação educacional.

Através da análise de testes, pesquisadores concluíram que as características do meio familiar e o pertencimento às minorias étnicas explicavam melhor os resultados do que a própria escola, ou seja, os fatores externos diziam mais sobre o aluno do que a própria escola: “Os fatores intra escolares contavam muito menos nas diferenças de desempenho dos alunos do que o próprio capital social e as aspirações educacionais familiares das crianças e de seus colegas de turma”. (Bonamino, 2002, p. 26).

Com a pesquisa, chegou-se à conclusão de que a proporção de uma turma de alunos brancos advindos de classes sociais mais favorecidas e, portanto, com mais condições de ter um bom desempenho incidia no desempenho de minorias étnicas. Com esta conclusão as propostas de melhoria de ensino cederam lugar às medidas de remanejamento de alunos entre escolas, objetivando uma espécie de equilíbrio escolar.

Nos Estados Unidos projetos de Educação Compensatória tinham por objetivo fornecer às crianças de segmentos etnicamente distintos, estímulos educativos, contribuindo para diminuir carências culturais e familiares.

Essa educação compensatória foi alvo de muitas críticas, pois tinha a presença de forte etnocentrismo, que considerava as minorias como deficientes culturais, e, além disso, veiculava uma cultura estranha às crianças, culpando-as pelo próprio fracasso.

Os programas compensatórios consistiam em assistencialistas e seletivos. Além disso, a focalização em segmentos específicos tinha oposição às políticas de universalização principalmente pela questão estigmatizadora.

No entanto, nem tudo foi negativo no processo de levantamento educacional. As pesquisas forneceram dados para a Sociologia, apontando a necessidade de reflexões sobre as desigualdades educacionais.

Na Grã Bretanha, os *surveys* foram conduzidos em contexto de grande proteção social. Em 1954, elaborou-se o Relatório Early Lewing, declarando preocupação com altos índices de fracasso e evasão escolar entre os filhos de trabalhadores braçais. Em 1959, o Relatório Crowther afirmava que as desigualdades de escolarização dependiam mais do grau de estudo e posição social dos pais do que dos resultados dos testes de inteligência.

Já em 1969 elaborou-se outro Relatório, o Plowden, que se aproximava em muito com o Relatório Coleman norte americano. Os resultados mostravam que “as desigualdades de desempenho dos alunos estavam mais fortemente correlacionados com suas diferentes origens sociais e familiares do que as diferentes pedagógicas e infra estruturais existentes entre as escolas”. (Bonamino, 2002, p. 29).

Em meados de 1960, a Nova Sociologia da Educação (NSE) enfrenta críticas, e seus partidários afirmavam que a tradição inglesa de pesquisa de levantamento de dados se limitava a descrever fluxos escolares, sem haver maior critério ou rigor. Para a NSE:

A insuficiente elaboração teórica das pesquisas de survey estava implícita na teoria da carência cultural e na educação compensatória e podia ser compreendida como uma consequência da dependência das pesquisas de levantamento das problemáticas impostas pela própria instituição escolar e da influência exercida pelo discurso culturalista dominante. (Forquin apud Bonamino, 2002, p. 30).

A NSE criticou a Sociologia Tradicional e através de levantamentos escolares desvelou que o fracasso escolar envolve também fatores intra-escolares, como por exemplo: Os relativos ao corpo docente, às práticas escolares e relações pedagógicas, ou seja, levantou a questão de que a escola tem papel na produção do fracasso.

Pesquisas de levantamento escolar semelhante às da NSE também foram realizadas na França. O Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) realizou, a partir de 1960, um importante *survey*. Consistia em uma pesquisa que analisou o mesmo corte de indivíduos entre 1962 e 1972, objetivando estudar mecanismos de seleção. Os resultados mostraram a importância da influência exercida no aluno pelo meio social e pelas desigualdades de acesso e permanência na escola.

A primeira fase da pesquisa teve caráter quantitativo e a preocupação das pesquisas com acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino e com fluxos escolares parece ajustada à realidade de países que orientam suas políticas na direção da universalização do ensino.

Apesar das limitações das pesquisas, no âmbito da NSE os autores preocuparam-se com estrutura dos saberes e com o modo de funcionamento de transmissões destes saberes, relacionando-os com as formas dominantes de poder e controle social dentro e fora da escola. A NSE buscou substituir as referências e objetos da Sociologia Tradicional por outras abordagens “uma que postula o caráter socialmente construído dos saberes escolares e outra que via os pressupostos ideológicos dos conteúdos, processos e procedimentos escolares na perspectiva de controle social”. (Bonamino, 2002, p. 34).

Tal forma de análise possibilitou desmistificar os conteúdos e programas de ensino e chamou a atenção para o caráter não natural do que é ensinado na escola. Além disso, uma pluralidade de teorias que discutiam aspectos educacionais, até então pouco abordados.

Na fase inicial de pesquisas de levantamento, a Sociologia Tradicional tinha referência empírica, caracterizava-se por um funcionalismo e pela ênfase nas implicações do contexto social sobre a escola.

A NSE focalizava processos que ocorrem no interior da escola, desnaturalizando a cultura escolar, “assim fazendo, esta Sociologia chama a atenção para o peso dos fatores intra-escolares na explicação das desigualdades educacionais”. (Bonamino, 2002, p. 35).

Assim sendo, pode-se afirmar que as referências mais antigas das pesquisas de levantamento de dados escolares estão no ideário dos programas de Bem Estar Social, buscando corrigir desigualdades mais diretamente associadas à economia de mercado.

1.1 Pesquisas Educacionais no Brasil

No âmbito Nacional, as pesquisas sociais e educacionais conquistam espaço entre os anos de 50 e 60. Com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), especialmente durante a gestão de Anísio Teixeira: “Como diretor Anísio Teixeira procurou imprimir ao INEP um compromisso entre a produção de pesquisa na área das ciências sociais e a ação política no campo educacional, numa perspectiva regionalizada”. (Bonamino, 2002, p. 38).

Paralelamente às preocupações psicopedagógicas e processos de ensino e instrumentos de avaliação seguem-se período de pesquisas sociológicas. A Sociologia brasileira, articulada à Sociologia norte-americana e europeia se beneficiou da preocupação com as disparidades sociais e educacionais do país.

Na década de 50, o país vivia um grande momento de industrialização e urbanismo e a educação era tida como garantia de democratização. Criou-se o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) voltado à pesquisa, orientação de políticas educacionais e experimentação pedagógica. Era um órgão responsável pela racionalização dos serviços públicos de ensino. Influências internacionais fizeram com que as pesquisas brasileiras tivessem seu foco voltado para as relações entre a escola e aspectos da sociedade local, regional e nacional.

A Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), outro órgão de pesquisa, deveria articular pesquisa e política visando ao acompanhamento do funcionamento do sistema público de ensino, tinha perfil semelhante ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Apesar de terem várias pesquisas extraviadas, muitos levantamentos foram importantes como por exemplo, os índices de aprovação, reprovação, matrícula e evasão escolar. Os DEPEs também levantaram dados sobre os sistemas de ensino do Ceará, Guanabara, Alagoas, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, entre outros.

Quanto ao INEP, há que se ressaltar que se tratava em maioria, de pesquisas quantitativas, sendo inquéritos e levantamentos. Também havia preocupação com fatores extra-escolares tais como: dados econômicos, demográficos, planos de educação, legislações, situações do magistério entre outros fatores. A partir do ano de 1957, a Divisão de Pesquisa Social (DPS) do INEP foi coordenada por Darcy Ribeiro e “a Educação passou a ser pensada como socialização, ou seja, como processo de integração e assimilação de grupos sociais e culturais” (Bonamino, 2002 p. 49).

Durante o período de Governo Militar, Anísio Teixeira foi afastado e na década de 70, o INEP restringiu-se ao funcionamento de pesquisa e divulgação de informação. Neste período houve críticas à situação educacional.

Nesta época, ocorreu considerável esvaziamento das pesquisas educacionais quantitativas em virtude de vários fatores, entre eles, a hegemonia de tecnologia educacional, dificuldades de organização e financiamento para grandes levantamentos e falta de cultura acadêmica para promover desenvolvimento de pesquisas.

Por outro lado, nos anos oitenta, o movimento para a democratização da educação conquista relevância. As políticas adotadas começaram na periferia do Estado e as forças de oposição lutaram por um ensino público, gratuito e de qualidade: “A partir de 1983, com a posse de governadores de oposição ao regime militar eleitos pelo voto popular, educadores progressistas passaram a integrar as administrações educacionais em vários Estados e capitais”. (Bonamino, 2002, p. 55).

Ainda nos anos 80, a Fundação Carlos Chagas, Fundação Cearense de Pesquisa, a Universidade do Ceará e pesquisadores estrangeiros desenvolveram pesquisa de avaliação do rendimento escolar dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). Foram aplicadas provas de Português e Matemática para alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em 603 escolas rurais do Ceará, Piauí e Pernambuco nos anos de 1981, 83 e 85, os fatores intra e extra-escolares foram avaliados.

Com relação aos fatores intra-escolares, vale ressaltar que eram elevados os índices de alunos retidos na 1ª série, o que acabou por desencadear as pesquisas para compreender o fracasso. No entanto, as soluções encontradas convergiam para programas de promoção automática, o que muitas vezes pode resultar em melhorias nas estatísticas e não na qualidade do ensino.

Desenvolveu-se uma linha de pesquisa para investigar a evasão e repetência escolar nos anos 80, merecendo destaque pesquisas de Sérgio Costa, que utilizava abordagem vinculada a modelos de fluxo de pesquisa estatística.

Nos anos 90, a avaliação educacional conquista espaço. A importância atribuída deve-se, em parte, à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 “que fixa a obrigatoriedade da avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional, e pela participação do Brasil, a partir de 98 em projetos de avaliação comparada”. (Bonamino, 2002, p. 59).

Outro fator foi o destaque da avaliação na Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento foi produzido na Conferência de Jomtien, na Tailândia em Março de 1990. Bonamino (2002), afirma que a Declaração estabeleceu a educação fundamental como prioridade da década, afirmando a urgência na melhoria da qualidade da educação e eminência de estabelecimento de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos. (Bonamino, 2002, p. 60).

A partir da segunda metade dos anos 90, a avaliação dos sistemas escolares nos níveis Fundamental e Médio se torna eixo das políticas educacionais, proposta de Campanha de Fernando Henrique Cardoso, apoiado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

O Instituto Herbert Levy apresentou ao MEC, em 1992, uma proposta de avaliação educacional ligada à Gazeta Mercantil, Fundação Bradesco, técnicos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial. Nessa proposta, deveriam ser estabelecidos parâmetros de comparação entre as escolas, não por acaso, as instituições eram em maioria privadas.

O Estado de Minas Gerais desenvolveu um sistema de avaliação, objetivando melhorar a qualidade de ensino, na época, o secretário da Educação de Minas Gerais era Walfrido Mares Guia.

Paralelamente, o MEC já realizava um Sistema de Avaliação Nacional em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Alunos de 3ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio respondiam questões de Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Também havia um questionário sobre situação familiar e escolar. A experiência realizou-se em 92 e 93, desde então, sendo então efetuada todos os anos..

No que diz respeito à avaliação, A LDB traz em seu artigo 9º a necessidade do controle sobre a avaliação do rendimento escolar nos três níveis de ensino:

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. (Brasil, Lei 9394/96).

A LDB regulamenta ainda, as formas de avaliação e se compromete com a montagem de um Sistema Nacional de Avaliação. Desta forma, pode-se dizer que a relação flexibilização/avaliação coloca as políticas educacionais em face de uma nova forma de gestão estatal, que flexibiliza a base da oferta escolar e reserva à União o poder de avaliar os resultados educacionais”. (Bonamino, 2002, p. 73).

Ocorre então o processo de descentralização, através do qual o MEC divide os encargos educacionais com os Estados e Municípios, avaliação e descentralização passaram a ser vistos como integrantes da reforma do Estado, que passa de executor a avaliador.

A avaliação educacional teria como função primordial monitorar a equidade e eficiência dos sistemas escolares. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) pode então ser justificado pela necessidade de produzir informações para análise de impacto das políticas públicas e econômicas.

Segundo Bonamino (2002), nos anos 90 ocorreu um deslocamento nas proposições neoliberais relativas à redução do papel do Estado nas políticas sociais. Nesse contexto, é possível levantar a hipótese de que no Brasil a avaliação de rendimento escolar é estabelecida dentro de um contexto de reformas econômicas em que as políticas educacionais possuem grande influência de orientações e ideais do mercado.

Estes foram os contextos Nacionais e Internacionais que antecederam os sistemas de avaliações no Brasil. Em seguida, será focado o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio especificamente.

1.2 O ENEM no quadro das Políticas Educacionais dos anos 90

No âmbito econômico, no período pós-guerra, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa exigia maiores investimentos. O Estado controlava os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias, direcionava também as políticas para garantir o pleno emprego, sendo que, “o salário social era complementado pelos governos através da seguridade social”. (Peroni, 2000, p. 2).

No entanto, o Estado não consegue se manter e controlar a crise do capitalismo. A partir de 1978, os governos adotam políticas para liberalização, desregulação e privatização. Tem-se nesse quadro, o crescimento do desemprego: “além do desemprego estrutural, há um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim, como do sub-contrato”. (Peroni, 2000, p.3).

Peroni (2000) ainda afirma que a democracia e as regulações sobre o Estado não são positivas para o livre andamento do mercado, assim, faz-se necessário estabelecer limites contra as instituições democráticas vigentes (p.4).

Nesse contexto, tem-se um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital. Ocorre, então, uma redefinição das funções do Estado no processo de globalização, que deve se fortalecer para atuar na correlação de forças internacionais. Por outro lado, o mercado de capital sem Estado se expande.

Em cada país, a intervenção do Estado dependerá das condições de acumulação produtiva. No caso do Brasil, a colonização tardia para um país decadente deixou marcas. Desde a origem, o Estado teve elementos ideológicos de formações sociais que viveram o capitalismo tardio.

A história do Brasil é composta de patrimonialismo, clientelismo e conciliações entre as camadas dominantes. O Estado constitui-se hegemônico por elites do setor financeiro, tornando-se mínimo para as políticas sociais.

É justamente nesse contexto que Fernando Henrique Cardoso propõe a reforma do Estado Brasileiro. Em meados de 1995, foi apresentado o Plano Diretor da reforma do Estado, através do qual deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico, assumindo função de promotor e regulador do desenvolvimento. Segundo o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE);

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL:MARE, 1995).

No quadro da reforma, a privatização é uma estratégia bastante utilizada. Sobre o assunto Vieira (2001, p. 143) afirma:

Assistimos nos últimos anos a um processo de privatização sem precedentes de empresas e outras organizações estatais: Sob a justificativa de que o Estado necessita retirar-se da esfera econômica para melhor intervir na área social. Mas a realidade trama contra tais argumentos. Desemprego, salários congelados, depreciação generalizada dos serviços públicos põem a olho nu todas as mazelas de um país que chega ao novo milênio com uma das economias mais importantes do mundo, mas com problemas sociais graves.

Além da privatização, outra estratégia de descentralização é a municipalização: "O Governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os Municípios têm, como principal problema saldar as dívidas para com a União e assim, não têm como investirem em políticas sociais". (Peroni, 2000, p.12).

Observa-se um movimento de centralização/descentralização da política educacional. O financiamento é descentralizado, mas centraliza-se o controle. Com as reformas, o Governo Federal se desobriga do financiamento das políticas educacionais, no entanto, centraliza Diretrizes e Parâmetros Curriculares, bem como a avaliação de instituições de ensino. Segundo Peroni (2000, p. 12) definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e ter o controle, por meio da avaliação institucional tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo.

Dessa forma, desenvolveu-se um processo de avaliação em larga escala. Segundo Freitas (ANPED, 2005, p. 9) "A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu num contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado".

Com relação à questão normativa da avaliação, se observa o aumento da regulação da educação básica e da subordinação do Conselho Nacional de Educação ao MEC. O INEP passou a ser órgão mensurador e a "Avaliação se firmou

como elemento de regulação emergente... Enfatizou o imperativo de reformar a gestão dos sistemas de ensino, segundo marcos da redefinição do papel do Estado na área social, ensejando a ascensão do Estado avaliador no país". (Freitas, 2005 p.12)

Nesse cenário de avaliações, o Governo Federal criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional do Ensino Superior (ENC). O primeiro intitulado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começou a ser estruturado durante o Governo Sarney (1985/1990), passou pelo Governo Collor (1990/ 1992) e se consolidou no Governo Fernando Henrique Cardoso de 1995. Segundo Bonamino (2002, p.93), originalmente, o SAEB se relaciona com as demandas do Banco Mundial relativas às necessidades de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, tal demanda foi de encontro aos interesses do Mec, que pretendia implementar amplo sistema de avaliação.

Em 1988, o MEC realiza experiência piloto de avaliação da Educação Básica no Paraná e Rio Grande do Norte objetivando testar a adequação dos instrumentos do sistema, mas problemas financeiros impediram o prosseguimento do projeto, que retornou em 1990 quando a Secretaria Nacional de Educação Básica providenciou recursos para o 1º ciclo do SAEB.

O SAEB foi formalizado no ano de 1994 pela Portaria 1795, no entanto, entre 90 e 93 ainda estava em vias de elaboração, havia falta de estrutura organizacional, o que permitiu espaço para a dependência de agentes externos para definições e participação ativa de professores e técnicos. O agente externo era a Fundação Carlos Chagas, entidade que possuía capital científico para executar o instrumento de avaliação.

No ciclo de 90 a 93 houve participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação. Em 94, a Comissão Especial responsável pelo sistema de avaliação manteve essa participação. Contudo, em 93, o INEP convoca a participação de Universidades para legitimar academicamente o SAEB e cada vez mais foram convocadas universidades e especialistas para consolidar e melhorar o SAEB.

O SAEB 95 passou a contar com empréstimos do Banco Mundial e a ser conduzido de forma terceirizada "fica patente que a mudança de governo em 95 viabilizou decisões alinhadas com a visão dos técnicos desta agência internacional

favoráveis à terceirização”.(Bonamino, 2002, p. 101). O poder material do Banco Mundial foi visto no SAEB 95/97.

Em 1997, o INEP busca resgatar o poder de formulação sobre o que o SAEB avalia e cria um Banco de Itens para a elaboração das provas. Diminui também a tendência à terceirização e busca maior participação das Secretarias de Educação.

Bonamino (2002, p.112) afirma que “através do INEP, o SAEB foi sendo moldado nas abordagens teórico metodológicas da psicologia do desenvolvimento, da estatística, dos testes e medidas educacionais, habilidades cognitivas, construtivismo e currículo disciplinar”.

Até 95, o SAEB teve tendência de subestimar os fatores sócio-econômicos e culturais, e a existência de estreitas relações com fatores extra-escolares, para superar tal subestimação foram elaborados questionários sobre professores, diretores, hábitos de estudos de alunos, etc.

O Exame Nacional do Ensino Médio tem suas especificidades, vinculadas à reforma educacional. Seu início foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, na ocasião participaram 155 países e foram traçadas metas para a Educação para dez anos.

Para atender às decisões, o então Ministro da Educação Murílio Hingel encaminhou às Escolas, o Plano Decenal de Educação, no qual havia implicações diretas sobre acesso à escola, sucesso escolar, aprendizagem, corpo docente, gestão, relacionamento com a comunidade, entre outros temas.

Desde o início da reforma, a formação com vistas ao desenvolvimento de competências serviu de modelo. Tudo levava a entender que a formação escolar deveria atender à lógica do mercado de trabalho.

Segundo o Plano Decenal o MEC deveria estipular os conteúdos mínimos Nacionais, complementados com conteúdos de cunho regional. Aqui se encontra o início dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de avaliação.

A reforma curricular inicia-se com a avaliação e posteriormente com a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, trajetória contraditória, segundo Silva (2003):

..uma trajetória plausível seria aquela, que, após sancionada a Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Nacional de Educação elaborasse as Diretrizes Curriculares Nacionais, que possuem caráter normativo obrigatório, e que, com base nelas, o executivo criasse sua proposta, no caso, os Parâmetros

Curriculares Nacionais. Paralelamente à implementação destes e das diretrizes, se realizariam as avaliações, com caráter, principalmente de acompanhamento da reforma.”(Silva, 2003. p. 167)

A trajetória inversa tem vários motivos, entre eles, o fato dos sistemas de avaliação terem sido instituídos para atender às exigências de organizações internacionais de financiamento. Estas realizavam empréstimos e aplicavam suas regras, com destaque para o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) na tentativa de promoção da homogeneização das reformas. O Banco Mundial (BM) também influencia nas reformas estipulando os sistemas de avaliação, a prioridade que se deve atribuir à educação básica entre outras regras e ditames.

Silva (2003) afirma que a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) também influenciou a reforma curricular induzindo a educação para o atendimento à demanda do sistema produtivo. Fica claro que o alvo da reforma seria a questão curricular e que esta deveria orientar-se pela noção de competências, buscando desenvolvimento de competências e habilidades, o que passa a ser princípio da reforma, segundo esta, a noção de competências está posta como finalidade do Ensino Médio sobre o pretexto de que a revolução tecnológica estaria exigindo tal formação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 reforça a questão da formação para o mercado de trabalho afirmando em seu artigo 22 que a educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDB define ainda o Ensino Médio como etapa final da escolarização básica, com duração mínima de três anos. Em seu artigo 35, são mencionadas suas finalidades:

I-A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

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

III-O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV- A compreensão dos fundamentos científico- tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(Brasil, Lei 9394/96)

Com relação à formação profissional, a LDB faz distinção entre Ensino Médio de educação geral e profissional, no entanto, não acaba com a dualidade que perpassa historicamente este nível de Ensino.

A LDB institui ainda, a Década da Educação, estabelece o prazo de um ano para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com metas e objetivos em consonância com a Conferência de Jontiem.

O prazo não foi cumprido e a exemplo de inúmeros outros temas, o Plano Nacional de Educação foi motivo de muitas discussões.

Entre 1990 e 2000 são elaborados documentos que explicitam e direcionam a finalidade do ensino Médio, sendo que os norteadores são: Diretrizes e Parâmetros curriculares:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais são traçadas básicas para cada uma das macro-áreas, agrupadas em três campos de competências, com a intenção de oportunizar arranjos interdisciplinares. Os três campos de competências são: Representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sócio cultural. (Silva, 2003, p. 189).

Em seu artigo 36, A LDB afirma que ao concluir o Ensino Médio, o aluno deverá ter pleno domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, a saber:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (Brasil, LDB 9394/96. p. 17)

O Parecer 15/98 complementa as proposições acerca do Ensino Médio e “propõe que as escolas se orientem com base em três princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade”. (Silva, 2003, p.194). Estipula também a avaliação para verificação da aprendizagem e promoção da melhoria do ensino.

Segundo Silva (2003), o mecanismo de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular. O SAEB constituiu projeto piloto em 1988, sendo alternado ao longo dos anos 90. Entre 1990 e 1995, o SAEB não se baseava na noção de competências e habilidades, tal modificação ocorreu em 1997.

A decisão de incorporar competências e habilidades é proveniente de referências ao Cognitivismo e Construtivismo. “Evidencia-se que a noção de competência foi se firmando no interior do SAEB para meio de um movimento que mesclou a busca de respostas práticas sobre como formular instrumentos de avaliação á busca de teorias que fundamentassem as opções feitas” (Silva, 2003, p.198). A perspectiva piagetiana também baseou a formulação das provas.

Com a função de viabilizar um tipo de avaliação que conduzisse ao controle para averiguar a eficiência e eficácia do sistema de ensino, a idéia de habilidade e competência está explicitada por meio de uma matriz de competências, elaborada por um grupo de especialistas da Psicologia do Desenvolvimento.

Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as competências são baseadas nos quatro alicerces da Unesco: aprender a conhecer, aprender a viver e ser, aprender a fazer, tais alicerces justificam-se na interdisciplinaridade, o que reforça uma vez mais a influência dos organismos multilaterais sobre a definição das políticas educacionais em nosso país.

Capítulo 2 - ENEM: Proposta e Viabilidade

Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*, a necessária mudança da sociedade

Paulo Freire

O Exame Nacional do Ensino Médio, como já foi mencionado no capítulo anterior, foi elaborado com o intuito de levantar dados acerca do Ensino Médio no Brasil. Surge com a necessidade de haver instrumento de medida acerca da qualidade de ensino. Este Exame possui muito das características do SAEB, uma vez que foi elaborado após este. A primeira experiência surge em 1998, e sendo que já está em sua nona edição e em cada edição observa-se um grande aumento de participantes.

Segundo o Relatório INEP 2001 “O exame é estruturado a partir de uma matriz que indica associação entre os conteúdos, competências e habilidades básicas ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (p.12). Tem como principais norteadores as Diretrizes e os Parâmetros curriculares Nacionais e os textos da reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma:

Avaliação individual de desempenho por competências e habilidades ao término da escolaridade básica, serve como referência de auto-avaliação a milhares de jovens, e ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade. (INEP, Relatório 2001, p. 7).

Nesta definição fica clara a avaliação das competências e habilidades e afirma a função de auto-avaliação para alunos e profissionais da escola em geral.

No Relatório INEP de 2002, há menção sobre a função de levantar informações educacionais direto do público alvo com o intuito de subsidiar políticas de educação no país. Frente a tal função faz-se necessário avaliar quais as políticas de educação são subsidiadas com os resultados do ENEM, quais medidas são

tomadas frente aos resultados, somente desta forma, poderá ser feita análise mais profunda desta função.

O Relatório de 2002 ainda traz à tona a questão de que o ENEM serve para que o poder público localize as lacunas que ainda debilitam o ensino. Tal questão vem de encontro à discussão anterior. Frente aos nove anos da realização no ENEM, quais lacunas já foram superadas?

Ainda com relação às suas funções, o que mais vem atraindo os participantes é a utilização dos resultados do ENEM para o ingresso em uma universidade. A cada ano, mais Instituições de Ensino Superior vem tomando esta utilização como prática. Encontra-se em anexo a lista de Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná que utilizam os resultados do ENEM.

Dentro desta proposta de avaliação, o conhecimento pressupõe a interação de todas as áreas, sendo assim, “busca verificar como o conhecimento pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema”. (INEP, Relatório 2001, p 14).

Na prova são averiguadas cinco competências: Dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentações e elaborar propostas. São analisadas 21 habilidades, cada é avaliada três vezes, sendo assim, a prova consiste em 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação.

O INEP abre licitação para a elaboração da prova, as empresas de Correios e telégrafos realizam as inscrições, enviam informações sobre locais de provas e resultados individuais. Foi criado um grande aparato na mídia com o objetivo de divulgar informações sobre o Exame, além de um atendimento via telefone para atender às dúvidas dos participantes e à cada ano, o número de atendimentos neste telefone aumenta.

Desde o ano de 2000, aumentou também o número de casos de isenção da taxa de inscrição, sendo que para alunos que estão terminando o Ensino Médio na rede pública foi extinta a taxa, o que contribuiu para aumentar o número de participantes.

O ENEM é elaborado por um grupo de especialistas em Psicologia do Desenvolvimento, representantes das Secretarias de Educação, especialistas em

diversas áreas do conhecimento entre outros profissionais da educação, sendo este o Comitê técnico. Membros da sociedade civil compõem o Comitê Consultivo.

Juntamente com a prova, os alunos respondem a um questionário sócio econômico contendo em média 75 perguntas. O objetivo é levantar o perfil dos alunos e averiguar até que ponto os fatores extra-escolares influenciam nos resultados obtidos no ENEM.

Após ter conhecimento o que vem a ser o ENEM e sua estrutura, faz-se necessário analisar mais profundamente o que é a prova.

2.1 A PROVA

O relatório Pedagógico do ano de 2002 divulgado pelo INEP traz considerações importantes acerca da estrutura da prova. Segundo este documento, o foco da avaliação recai sobre a verificação de competências e habilidades, valorizando o trabalho com situações problema e não a memorização. Além disso, o ENEM possui vínculos com a teoria piagetiana: “a teoria de desenvolvimento cognitivo proposta e desenvolvida por Jean Piaget, com cuidadosa fundamentação em dados empíricos, empresta contribuições das mais relevantes para a compreensão da avaliação que estrutura o ENEM.”(INEP, Relatório 2002, p. 15).

Piaget define a inteligência como sendo forma superior de organização de estruturas cognitivas, um sistema de operações vivas e atuantes. A inteligência envolve a interação entre indivíduo e meios social e físico.

O estágio de desenvolvimento para alunos concluintes do Ensino Médio é o de operações formais, marcado pelo raciocínio hipotético dedutivo. Para Piaget “... Ao atingir este nível, os jovens passam a considerar o real como uma ocorrência entre as múltiplas e exaustivas possibilidades. O raciocínio pode agora ser exercido sobre enunciados verbais ou sobre proposições”. (INEP, Relatório 2002, p. 16).

As competências avaliadas no ENEM têm base nas competências descritas por Piaget para esta fase do desenvolvimento.

Com a Matriz de Competências, baseada nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, estipula-se cinco competências a serem avaliadas, estas já

foram citadas anteriormente, mas serão aqui novamente mencionadas de forma mais completa:

- I. Dominar a norma culta da Língua e fazer uso das linguagens matemáticas, 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 problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de proposta de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores e considerando a diversidade sociocultural. (INEP, Relatório 2002, p. 17).

O Relatório de 2002 explica cada uma das competências apresentadas. Com Relação à competência I, dominar a norma culta, têm significados diferentes nos atos de ler e escrever, na leitura envolve a compreensão e aproveitamento de informações. Na escrita envolve questões de coerência textual e manejo de argumentos.

Dominar linguagens significa, portanto, saber atravessar as fronteiras de um domínio lingüístico para outro. Assim, esta competência requer do sujeito, por exemplo, a capacidade de transitar da linguagem matemática para a linguagem da história ou da geografia e, destas, para a linguagem artística ou para a linguagem científica. Significa ainda ser competente para reconhecer diferentes tipos de discurso, sabendo usá-los de acordo com cada contexto.” (INEP, Relatório 2002, p. 21).

Dominar as linguagens implica em um sujeito escritor e leitor da realidade, atribuindo significados às diferentes formas de linguagens.

No tocante à competência II, o Relatório do INEP 2002 afirma que construir é uma forma de domínio, que pode explicar muitas habilidades, entre elas, estimar, calcular, relacionar, interpretar, comparar, medir, observar, etc. “Construir, portanto, é articular um tema com o que qualifica sua melhor resposta ou solução, tendo que, considerar as informações disponíveis na questão, realizar procedimentos ou dominar meios requeridos para isso”. (INEP, Relatório 2002, p. 22).

Mas não basta ao sujeito apenas construir e aplicar os conhecimentos é preciso que compreenda as razões que estão implicadas nesse fato, atribuindo significados a ele.

A competência III tem por objetivo verificar se o aluno seleciona, organiza, relaciona, interpreta dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema, fazendo um recorte significativo da realidade. Vale ressaltar que enfrentar uma situação problema não quer dizer que o aluno tenha de solucionar o problema. A capacidade de aceitar o desafio, encarando obstáculos está sendo um grande ponto de partida.

Já na Competência IV, verifica-se a capacidade do indivíduo de relacionar informações, coordenar pontos de vista, saber construir argumentação consistente: “Construir argumentação significa utilizar a melhor estratégia para apresentar e defender uma idéia significa coordenar meios e fins, ou seja, utilizar procedimentos que apresentem os aspectos positivos da idéia defendida”. (INEP, Relatório 2002, p 25).

Com relação à última competência avaliada, é averiguado se o aluno consegue recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade. Aqui a palavra recorrer significa utilizar situações anteriores para calcular a seguinte, elaborar propostas significa tomar decisões e considerar o ponto de vista do outro.

Com relação à redação, também são aferidas algumas competências. Segundo o Relatório 2002, na produção de texto, é proposta uma situação e pretende-se que cada participante articule e reorganize seus conhecimentos para enfrentar o problema proposto, transcrevendo seu projeto de texto.

Na redação avaliam-se as cinco competências já mencionadas, mas de maneira diferenciadas, traduzidas para a produção de textos:

- I) Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita
 - II) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais no texto dissertativo-argumentativo
 - III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista
 - IV) Demonstrar conhecimentos dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação
 - V) Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos direitos humanos.
- (INEP, Relatório 2002, p. 37).

2.2 - Críticas aos Exames de Massa

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto à estratégia e atitudes dos alunos.

Philippe. Perrenoud

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o Exame Nacional de Cursos (ENC) são sistemas de avaliação Nacionais que visam basicamente levantar dados educacionais para verificar as lacunas, as falhas de ensino, para justamente poder superá-las visando melhorias. No entanto, cabe aqui algumas considerações.

O primeiro, SAEB, em vigor desde 1991, propunha-se a detectar os problemas de ensino-aprendizagem, determinando as condições em que os resultados são melhores e quais áreas exigem maiores intervenções. Sobre os impactos do SAEB, Bonamino (2002) afirma que:

Na sua forma atual, o SAEB não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O SAEB ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. (p. 192)

Zákia (2003) complementa as idéias de Bonamino afirmando que o SAEB está com sua finalidade enfraquecida. Aqui se pode levantar a hipótese de que a avaliação esteja servindo apenas para afirmar o papel regulador do Estado. A autora ainda levanta a questão da competição entre as unidades federadas e no caso das avaliações criadas pelas próprias unidades federadas, estimula-se a padronização de currículos, pois, os conteúdos ensinados são justamente os que estão presentes no SAEB.

No ano de 2002, o Governo de São Paulo possuía uma avaliação censitária, realizando premiação para as escolas que obtivessem melhores rendimentos. Na época foram premiadas 25 escolas com pacotes turísticos para a Amazônia.

Durante o Governo de Mário Covas, as escolas receberam cores de acordo com a classificação nas avaliações implantadas.

Avaliações externas são importantes na medida em que são instrumentos para verificar as falhas e as medidas a serem tomadas para solucionar problemas, no entanto, quando se prestam para colorir as escolas ou premiar estudantes com viagens para a floresta Amazônica, perdem seu valor e coerência.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995 pela Lei 9131 de 24 de Novembro de 1994, tinha como foco principal, verificar os conhecimentos e competências adquiridas em fase de conclusão do curso de graduação, sendo expressão da extinção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Apelidado de Provão recebeu críticas de alunos e professores.

No caso do Ensino Médio, desde 1998, primeira aplicação do ENEM, os resultados têm apontado algumas defasagens, pontos deficientes na formação, mas poucas são as ações efetivas no sentido de superar as dificuldades. Segundo Barreto (2000, p 62):

A despeito da abundante produção de discursos sobre o tema, constata-se que seus apelos à mudança das práticas escolares e do tratamento tradicional da avaliação terminam tão somente por resvalar a realidade. Mesmo quando chega a ultrapassar o nível do discurso, passando a ações abrangentes nas redes de ensino, como no caso da avaliação de monitoramento, não há ainda evidências de que estejam sendo desencadeadas mudanças significativas no desempenho dos alunos.

Quanto à estrutura geral das escolas, o Relatório INEP 2000 apontou que os alunos estavam satisfeitos com a escola, seus espaços físicos e recursos humanos. Ora, sabe-se que muitas escolas brasileiras muito deixam a desejar quanto às estruturas físicas e humanas, a questão estrutural sempre se configurou em aspecto deficitário na maioria das instituições de ensino.

A maior parte das escolas encontra-se em situações emergenciais, faltando desde professores até carteiras e cadeiras para os alunos. Sendo assim, pode-se questionar a validade das respostas apresentadas e quais as ações são realizadas em prol da melhoria estrutural e física das escolas.

Duas podem ser as razões para a não visualização das ações frente aos resultados dos exames: A primeira pode-se explicar pelo fato de que as ações realmente não estão sendo tomadas. Outro motivo pode ser a pouca divulgação das ações realizadas.

Observa-se uma forte relação entre os resultados do ENEM e o ingresso nas Universidades. Ocorre que muitas instituições de Ensino Superior estão utilizando os resultados do ENEM nos processos seletivos. Cada instituição estipula a forma com que se dará este processo.

No Brasil, segundo Relatório do INEP (2003), aproximadamente 400 Instituições de Ensino Superior utilizam os resultados do ENEM, somente no Estado do Paraná são aproximadamente cinquenta e nove. A listagem presente nos anexos levanta a hipótese de que no Paraná, a maioria tem caráter privado, sendo assim, mais uma vez, o Estado pode estar se desresponsabilizando de suas tarefas, passando-as para o setor privado. Ao invés de serem abertas mais vagas nas Universidades públicas, ou mesmo de ser proporcionada melhoria na qualidade do Ensino Médio público, promovendo assim, melhor formação aos alunos e maiores chances na conquista de vagas em Universidades públicas, utiliza-se o resultado do ENEM para ajudar os alunos a adentrar em uma instituição privada.

Programas do Governo Federal também utilizam o ENEM como meio de proporcionar o Ensino Superior aos alunos, através de financiamento em instituições privadas de ensino. Desta forma ocorre uma contradição no discurso do Governo. A princípio o ENEM teria como objetivo principal levantar dados sobre o Ensino Médio, apontando as lacunas para a melhoria na qualidade de ensino. Mas ao longo dos anos este objetivo pode estar sendo modificado e atualmente o ENEM serve como instrumento de entrada dos alunos em Instituições de Ensino, na maioria, particulares.

Nos Relatórios do ENEM fala-se muito em democratização do Ensino, mas como mencionar democratização quando a própria escola, muitas vezes, falha ao excluir alunos de seus bancos, ao deixar que as evasões e desistências continuem crescendo de forma alarmante. Seria uma democratização pública ou particular?

Verifica-se, através dos resultados das provas que os alunos têm defasagem de conteúdos, contudo as teorias mais atuais criticam currículos conteudistas. Mas o que fazer se muitas vezes, os alunos terminam o terceiro ano sem saber conteúdos de oitava série? Pergunta-se ainda: O que de fato estes exames avaliam?

2.3 - A representação dos alunos concluintes do Ensino Médio sobre o ENEM

O conceito dos alunos acerca do ENEM possui, muitas vezes, o mesmo significado que está sendo atribuído pelo Governo. A título de enriquecimento deste trabalho monográfico, foi realizado um questionário com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, turno da manhã de um Colégio Estadual situado na região Metropolitana de Curitiba. A turma era composta por aproximadamente 40 alunos, dos quais 38 realizaram o ENEM. Foram recolhidos 35 questionários.

O questionário foi composto por seis perguntas:

- 1) Neste ano você realizou o Exame Nacional do Ensino Médio?
- 2) Em sua opinião, para que serve o ENEM?
- 3) Em sua opinião, qual o grau de dificuldade das questões da prova?
- 4) Você acha que o ENEM pode contribuir para melhorar o ensino nas escolas? Por quê?
- 5) Terminando o Ensino Médio, você se sente preparado para prestar vestibular e continuar os estudos em uma Universidade?
- 6) Terminando o Ensino Médio, você se sente preparado para o mercado de trabalho: Se já trabalha comente sobre sua função.

As perguntas foram elaboradas com linguagem simples e de fácil entendimento. Buscou-se saber qual é o conceito que os alunos têm sobre a avaliação, qual a função e a que se destina. Além disso, o questionário teve a pretensão de verificar se os alunos se sentem preparados para cursar o Ensino Superior e/ou entrar no mercado de trabalho. Através das respostas dos alunos verificou-se se os mesmos conceituam o ENEM como instrumento de políticas que promovem mudanças no cenário educacional ou se configura apenas em meio para entrada em Instituições de Ensino.

Quanto à pergunta dois, a maioria dos alunos respondeu que o ENEM serve para testar os conhecimentos, para ajudar os alunos a entrar em uma Instituição de

Ensino, sendo na maioria das vezes, de Ensino Superior, para conseguir uma bolsa de estudos, para contar pontos no vestibular.

Não foi observada nenhuma resposta levantando a hipótese de que o ENEM tenha como objetivo de verificar a qualidade do Ensino Médio. Pode-se inferir que os alunos tenham como conceito do ENEM, uma oportunidade de entrar na Universidade. Havendo essa conceituação, levanta-se a hipótese de que o ENEM, pode estar tendo seu objetivo desviado, sendo instrumento de política pública que apenas mantém a ordem capitalista, através da qual, a entrada de alunos oriundos de classes baixas acaba por compor o quadro das Universidades particulares, enquanto que, as vagas em Instituições públicas deveriam ser asseguradas.

Na pergunta três as respostas variaram. Alguns afirmaram que a prova não tem grau de dificuldade, outros responderam que havia questões fáceis e difíceis, alguns responderam que havia “pegadinhas” e questões confusas, outros responderam que não é difícil, é questão de estudar, e houve ainda alunos que afirmaram que as questões eram muito extensas cansativas, além disso, as cores do papel das provas cansavam a visão.

A variação de respostas possibilita várias hipóteses: Pode ser entendida através do fato de que cada aluno possui facilidades e dificuldades em determinadas áreas do conhecimento; a formação durante o Ensino Médio foi melhor em determinadas áreas e falha em outras; os elaboradores da prova facilitaram em determinadas áreas e dificultaram em outras; entre outras hipóteses.

Quando alunos respondem que “é só estudar”, percebe-se que estão tomando para si a responsabilidade de tirarem nota alta no exame, o que na verdade acontece com os resultados do ENEM, quando muitas vezes os alunos são culpados pelo baixo rendimento. Ocorre que o estudo é necessário, mas o ENEM é a avaliação do Ensino Médio inteiro, ou seja, é função da Escola fornecer para o aluno subsídios para ter um bom rendimento na avaliação. Záquia (2003) retoma o documento do INEP citando: O ENEM poderá lhe mostrar enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras. (p. 884)

A autora ainda levanta a questão de que, em momento algum há afirmações do tipo: “O ENEM poderá mostrar enfim, quais vêm sendo os resultados das ações

empreendidas pelos órgãos governamentais. Ou algo do tipo: MEC: seu futuro passa aqui”.

O Governo aparentemente explora ao máximo a questão de atribuir ao aluno seu fracasso ou sucesso, sequer mencionando seu papel enquanto mantenedor do Ensino e tal como o imperador Romano, simplesmente lava as mãos. O pior desta situação é que os alunos estão impregnados da responsabilidade por seu fracasso ou sucesso e aceitam isso juntamente com o discurso federal, assumem a culpa pelas precárias condições de ensino. Daí a importância de uma pesquisa de campo em uma turma do Terceiro Ano do Ensino Médio, verificando o conceito dos alunos sobre o ENEM e sobre a qualidade do Ensino em geral. Levantava-se a hipótese de que os alunos tinham a mesma visão do Governo, mas com a pesquisa de campo esta hipótese se confirmou.

No tocante à pergunta quatro, as respostas confirmam o comentário anterior:

“ Sim, porque os alunos que querem conseguir alguma coisa na vida, se esforçam e fazem o ENEM....”

“ Sim, porque a gente testa nossos conhecimentos e como resultado nós procuramos melhorar.”

“ Acho que sim, porque os aluno podem estudar mais para se preparar para o ENEM, para poder ganhar uma bolsa.”

“Sim porque com o ENEM as pessoas ficam mais interessadas em estudar para poder passar no ENEM”

“Sim porque desperta a vontade de tirar notas elevadas e conseguir bolsa de estudos.”

“Sim porque é um grande incentivo para os alunos se dedicarem mais e estudarem bastante”

“Sim porque os alunos terão mais um incentivo já que a maioria diz: o que adianta me esforçar se não tenho dinheiro para uma faculdade.”

“Sim quem pensa em melhorar na vida, vai se esforçar para conseguir entrar numa faculdade e o ENEM é uma ótima ajuda”

“ Sim pelo fato dos alunos se esforçarem para conseguir uma bolsa”.

Com estas respostas confirma-se que os alunos tomam para si a responsabilidade do bom rendimento na prova. Acreditam que se eles forem bem, estarão ajudando a escola. Por outro lado, algumas respostas apontaram para outras responsabilidades e para a real função do ENEM:

“ Depende, se de fato o Governo utilizá-los para corrigir as deficiências de ensino, então a responsabilidade é sim”...

“Sim porque com ele o colégio dos participantes pode fazer uma auto avaliação de seu ensino.”

“Sim, porque denuncia a má qualidade do ensino nas escolas publicas e um dia, quem sabe, a coisa muda.”

Por mais que tenham sido poucas as respostas, percebe-se que alguns alunos sabem a que se presta o ENEM, e o que de fato pode e deve ser feito com os resultados. Não são apenas os alunos que devem estudar, mas os órgãos competentes devem analisar cuidadosamente os resultados, verificando as lacunas, melhorando a qualidade do ensino. Esta deveria ser a consciência a ser desperta nos alunos.

A pergunta cinco demonstrou que a maioria dos alunos não se sente preparado para prestar vestibular, principalmente os das universidades públicas. A maioria afirmou que deverá fazer um curso pré-vestibular antes. Os próprios alunos, em maioria denunciam que o Ensino Médio da Escola Pública não fornece base para o prosseguimento dos estudos.

Já para no mercado de trabalho, a maioria dos alunos se sente preparado, o que levanta a hipótese de que o Ensino Médio prepara mais para o mercado de trabalho do que para os bancos das Universidades. Tal afirmação configura-se demasiadamente forte e não se baseia apenas nas respostas dos alunos, mas também nos textos dos autores que foram citados neste trabalho monográfico.

Frente às respostas percebe-se que os alunos têm, em sua maioria, um conceito equivocado quanto à finalidade da avaliação, compartilham o mesmo discurso do Governo Federal, acreditando que o ENEM serve como porta para uma Universidade, seja ela pública ou privada.

Ainda analisando esta turma do terceiro ano, após a chegada dos resultados do ENEM em suas residências, muitos contaram qual foi a nota na prova e tinham em maioria, a seguinte fala: “ eu passei no ENEM”, tal fala chama a atenção e reflete ainda mais o desconhecimento dos alunos quanto à avaliação, pois, no ENEM, não se passa ou reprova, apenas são levantados dados sobre este nível de ensino.

Sobre as avaliações de massa, Zákia (2003) afirma que a lógica intrínseca às propostas de avaliação é a de atribuição de mérito com fins classificatórios: “O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apóiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos.” (p.883)

A autora levanta a hipótese de utilização dos resultados do ENEM para classificar as federações, instituições e alunos. Dissemina-se uma avaliação de natureza competitiva e estratificadora.

Analisar apenas uma turma do Ensino Médio é um número pequeno e não tem a pretensão de fazer um diagnóstico, serviu para que a opinião de alguns alunos possa ser analisada, para que se tenha a voz daqueles que deveriam estar no centro das políticas públicas educacionais. Serviu para enriquecer este trabalho monográfico e apontar as diferenças entre a teoria vista, os resultados apresentados nos Relatórios do INEP e o discurso Federal. Daí a importância da pesquisa empírica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atuais condições econômicas, políticas e sociais do Brasil, concluir o Ensino Médio constitui-se, ainda, em um privilégio. No entanto, faz-se necessário indagar sobre a qualidade do Ensino, sobre as características dos alunos, professores, instituições de ensino, sobre o currículo utilizado, fatores internos e externos que influenciam no fracasso ou sucesso escolar, pois não basta ofertar vagas e não haver qualidade.

Por estas e muitas outras razões, o Governo Federal, respaldado na LDB 9394/96 e atendendo ao Plano Nacional de Educação, elaborou o Sistema Nacional de Avaliação, através do qual todos os níveis de ensino são avaliados. No caso do Ensino Médio, desde 1998, os alunos do terceiro ano realizam o ENEM.

O MEC afirma que os resultados deste exame servem como base para políticas públicas educacionais, objetivando promover melhoria na qualidade do ensino, uma vez que apontam limites e possibilidades.

Embora o discurso seja afirmado e defendido, há que se fazer algumas considerações: Quais foram as medidas concretas promovidas para melhoria da qualidade do Ensino Médio? Sendo uma avaliação baseada em competências e habilidades, o aluno não acaba por ser responsabilizado por seu sucesso ou fracasso? Com a utilização dos resultados do ENEM pelas Instituições de Ensino Superior, o objetivo do Exame não acaba sofrendo alterações?

Promover melhorias na qualidade de ensino configura-se em importante meta. Os dados do ENEM configuram-se em importante meio para alcançar tal meta, uma vez que apontam quais as reais condições de Ensino, quais as principais dificuldades enfrentadas no interior das escolas. Através das provas, constatou-se que os estudantes do terceiro ano concluem o Ensino Médio com lacunas na aprendizagem, em maioria, com poucas chances de ingressar em uma Universidade.

No entanto, poucas ações são vistas no sentido de reverter o quadro presente: faltam professores, qualificação para aqueles que ainda estão em sala de aula, a estrutura física, na maioria das vezes é precária, além de muitas outras condições. Isso tudo combinado com fatores externos tais como condições sócio-econômicas, trabalho e estudo juntos, marginalização social, entre outros fatores.

Não estão sendo negadas as ações que já foram tomadas. Nota-se que o Brasil tem evoluído no que diz respeito à educação, mas as medidas tomadas, muitas vezes constituem-se em compensatórias e destinadas a uma pequena parcela da população. São necessárias medidas mais efetivas.

Outro aspecto que provoca reflexões é o fato do Exame Nacional do Ensino Médio avaliar competências e habilidades. São cinco competências e vinte e uma habilidades, algumas tão complexas, que, sequer estudantes de Universidades conseguiram desenvolvê-las, quem dirá estudantes de Ensino Médio.

Avaliando competências e habilidades, o MEC poderá estar transferindo aos estudantes a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso. Além disso, como é possível avaliar tantas competências e habilidades em um único momento, e ao final de um período?

Em caso de baixo rendimento, o que o MEC fará pelo aluno e sua Instituição de Ensino? Qual será o sentimento de um aluno que chega ao final da escolarização básica constatando seu fracasso?

Com relação às medidas tomadas quanto ao baixo rendimento, pouco se sabe, no entanto, muito se tem feito com os resultados do ENEM por parte das Instituições de Ensino Superiores, tanto públicas como privadas, ao utilizar a pontuação do ENEM para ajudar o aluno a conquistar uma vaga. Cada Instituição decide como será utilizada a nota do aluno: Segundo o próprio INEP, algumas reservam vagas aos participantes que obtiveram nota maior ou igual a determinada nota, outras acrescentam pontos à primeira ou segunda fase, outras ainda, substituem a nota do vestibular pela nota do ENEM.

Somente no Estado do Paraná, são aproximadamente cinqüenta e nove Instituições de Ensino Superior (em anexo encontra-se a listagem) realizando tais práticas. Destas cinqüenta e nove, observa-se que a maioria é de origem privada. Com estas constatações, é possível levantar a hipótese de que o ENEM está tendo seu objetivo principal alterado, servindo como instrumento de política pública educacional compensatória, sendo levantamento de dados para que as Instituições de Ensino Superior privadas incluam os alunos em seus cursos, quando na verdade estes deveriam estar em Universidades Gratuitas e de Qualidade.

O mais grave nesse quadro é que, segundo questionário realizado com uma turma de alunos do terceiro ano de um Colégio Estadual, região Metropolitana de Curitiba, a maioria dos alunos acredita que a finalidade do ENEM é promover a

chance de entrada em uma Instituição de Ensino Superior, ou seja, a possível finalidade oculta do ENEM é justamente a visão dos alunos, que inclusive se culpam pelo baixo rendimento na prova.

Analisando por outro ponto de vista, o ENEM pode configurar-se como instrumento de democratização do Ensino, uma vez que auxilia a continuação os estudos em Instituições de Ensino Superior, no entanto, esta democratização não é pública e sim privada.

Discutidas as hipóteses, percebe-se que é necessária uma avaliação para levantar dados acerca dos níveis e da qualidade do Ensino, mas é preciso cautela na formulação da prova, dos objetivos e principalmente, é preciso que ações concretas sejam tomadas. Como fazer então para que o ENEM cumpra essas finalidades? Esta já é uma questão para uma nova pesquisa.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação da educação básica: Entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.22, n.75, p.48-66, agosto. 2001.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências**, Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p. (Educação e Sociedade).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96- Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. 48p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Unesp, 2000. p.110

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação básica do Brasil: Dimensão Normativa, Pedagógica e Educativa**. GT: Estado e Política Educacional. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu/MG. 2005.

GADOTTI, Moacir: **Perspectivas da educação** /Moacir Gadotti- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.p. 294.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Relatório 2001. Relatório de Gestão. Brasília, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Relatório 2002. Relatório Pedagógico. Brasília, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Relatório 2003. Relatório de Gestão. Brasília, 2003.

MAIA, Eny. **A reforma do Ensino Médio em questão/** Eny Maia, Moacir Carneiro.São Paulo: Biruta, 2000. p.132

PERRENOUD, Philippe. **A Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas/** Philippe Perenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

SILVA, R.M. **Competências: a pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. São Paulo, 2003.361P. Tese Doutorado em Educação: História, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIEIRA, Sofia L. AGUIAR. Gestão e Estado. In.: Ângela Márcia & FERREIRA, C. S. Naura. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, 2001. 316p.

ZÁKIA, L. Sandra. Políticas de avaliação da educação e quase mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v 24, n. 84, p. 873-895, set.2003.

ANEXOS

Anexo 1) Habilidades avaliadas no ENEM

Fonte: INEP, Relatório 2002, p. 17,18

Após compreender de que forma as competências são avaliadas, faz-se necessário verificar quais as habilidades compreendidas:

-Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para a realização ou interpretação do mesmo.

-Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas e variação.

-Dada distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biologia, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las objetivando interpolação ou extrapolações.

-Dada uma situação problema, apresentada em uma linguagem e determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens e vice-versa.

-A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

-Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar relações entre as linguagens coloquial e formal.

-Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

-Analisar criticamente, de forma qualitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

-Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo em sua relação com condições sócio-ambientais, sabendo quantificar variações de temperatura em mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

-Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais em modificações no espaço geográfico.

-Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

-Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

-Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

-Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

-Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações problema a processos de contagem, representações de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

-Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações problema referentes às perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

-Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

-Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

-Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos.

-Comparar processos de formação sócio econômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

-Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

ANEXO 2-Instituições de Educação Superior que utilizam os resultados do ENEM – Estado do Paraná

Centro de Educação Tecnológica (ENSITEC)

Centro Integrado de Ensino Superior (CIES)

Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE)

Centro Universitário de Maringá (CESUMAR)

Centro Universitário Filadélfia (UniFil)

Centro Universitário Franciscano do Paraná

Colégio Novo Ateneu

Faculdade Anchieta

Faculdade Assis Gurgacz (FAG)

Faculdade Bom Jesus de Curitiba (FAE)

Faculdade Cenecista de Santa Terezinha de Itaipu (FACESTI)

Faculdade Cenecista Presidente Kennedy de Campo Largo

Faculdade de Cafelândia (FAC)

Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (UNIGUAÇU)

Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP)

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN)

Faculdade de Pato Branco (FADEP)

Faculdade de Pedagogia de Santa Terezinha do Itaipu

Faculdade de Tecnologia de Curitiba (FATEC)

Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Curitiba

Faculdade de Tecnologia Instituto Politécnico do Paraná - Unidade Guarapuava

Faculdade Dinâmica do Paraná (FANORPI)

Faculdade do Norte Novo de Apucarana (FACNOPAR)

Faculdade do Norte Pioneiro (FANORPI)

Faculdade do Norte Pioneiro de Jacarezinho (FANORPI)

Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)

Faculdade Educacional de Cornélio Procópio (FECOP)

Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (FAFICOP)

Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR)

Faculdade Evangélica Luterana Martinus

Faculdade Ingá (UNINGÁ)

Faculdade Integrado de Campo Mourão

Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER)

Faculdade Mater Dei

Faculdade Metropolitana de Maringá (UNIFAMMA)

FACULDADE NOBEL

Faculdade Novo Ateneu de Guarapuava

Faculdade Paranaense (FACCAR)

Faculdade Unilagos

Faculdade UNISSA de Sarandi

Faculdades Guarapuava

Faculdades Integradas Curitiba

FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITA - Campus Universitário Bezerra de Menezes

Faculdades SPEI

Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu (UNIFOZ)

Fundação Faculdade de Agronomia Luiz Meneghel (FFALM)

Fundação Municipal Faculdade da Cidade de União da Vitória (FACE)

Instituto de Ciências Sociais do Paraná

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

UNIBRASIL

Universidade Estadual de Maringá

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

Universidade Paranaense (UNIPAR)

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

