

DESEMPENHO NO ENEM E AS PRÁTICAS ESCOLARES DOS PROFESSORES DE QUÍMICA

Carolina Koschntizler (IC), Roger Gonçalves (IC) Orliney Maciel Guimarães (PQ)

orliney@quimica.ufpr.br

EDUQUIM – Núcleo de Educação em Química da UFPR – Centro Politécnico s/no. – 81.531-980 – CURITIBA/PR

Palavras-Chave: ENEM, Políticas Públicas, Ensino de Química

RESUMO: ESTA PESQUISA FOI REALIZADA COM UM GRUPO DE PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO NO SENTIDO DE INVESTIGAR COMO OS GESTORES PÚBLICOS, A DIREÇÃO ESCOLAR E ELES PRÓPRIOS PREPARAM OS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO NO ENEM, BEM COMO IDENTIFICAR COMO OCORRE A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DESTA AVALIAÇÃO NA ESCOLA E SE A PARTIR DESTES RESULTADOS INOVAÇÕES EDUCACIONAIS SÃO IMPLEMENTADAS EM SALA DE AULA. A METODOLOGIA ENVOLVEU AS SEGUINTE ETAPAS: LEVANTAMENTO DOS DADOS REFERENTES AO DESEMPENHO DAS ESCOLAS NO ENEM 2007 E A APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO AOS GESTORES PÚBLICOS E AOS PROFESSORES DE QUÍMICA. OS RESULTADOS APONTARAM QUE A AÇÃO DA SEED-PR SE LIMITA A DIVULGAÇÃO DA DATA DO EXAME, POUCAS ESCOLAS PROMOVEM DISCUSSÃO ENTRE SEUS PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS E APENAS OS PROFESSORES CUJAS MÉDIAS DAS ESCOLAS FORAM MAIORES ACREDITAM QUE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLETE NO RESULTADO DO ALUNO E AS AÇÕES QUANDO EXISTEM PARTEM DOS PRÓPRIOS PROFESSORES.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a ampliação do sistema de avaliação da Educação Brasileira vem chamando a atenção de diferentes segmentos da sociedade, tais como: comunidade escolar, comunidade científica, organizações não-governamentais entre outros. Parece existir certo consenso de que as avaliações, de uma maneira geral, são mecanismos indispensáveis para a melhoria da qualidade de ensino.

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem promovido estudos, pesquisas e avaliações sobre os Sistemas Educacionais Brasileiros “com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (MEC,2008).

Para constituir seu banco de dados sobre a qualidade da educação, o INEP vem realizando levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis de ensino. Os mecanismos e procedimentos de avaliação utilizados, em sua maioria, são realizados em larga escala, centrando-se na produção de informações sobre o desempenho dos alunos, assim como na avaliação da qualidade do ensino ministrado em cada unidade escolar.

A constatação de que o conjunto de ações praticadas tanto na Avaliação da Educação Básica, como nos demais níveis de ensino, está se consolidando como política educacional de Estado e não de Governo, tem assumindo um papel importante como um dos elementos indutores da qualificação do ensino e aponta, ao mesmo tempo, para a necessidade da ampliação das pesquisas sobre seus impactos na organização e no desenvolvimento das práticas escolares, bem como nos processos formativos de professores.

Neste sentido, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa empírica que teve como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual é um exame de competências facultativo aos alunos que já concluíram ou que estão concluindo o ensino médio.

Esse exame foi investigado, nesta pesquisa, no sentido de buscar em que medida os Sistemas Públicos de Ensino e as Escolas públicas da região de Curitiba se preparam para participar do ENEM, bem como identificar como ocorre a discussão dos resultados dessa avaliação e a sua utilização para criação de inovações educacionais que levem a melhoria do ensino nas escolas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A globalização e as exigências da nova organização social decorrentes dela apontam para uma “nova” função para a educação, a de ser uma das saídas para o desenvolvimento econômico das nações. Isto é, o conhecimento é concebido como a nova fonte de riqueza das nações, correlacionando crescimento econômico, equidade social e realização pessoal dos indivíduos.

Nesta perspectiva, a educação é apontada como área estratégica “para o desenvolvimento socioeconômico em tempo de mercado internacional e competitivo, tornando-se um novo consenso mundial traduzido na política educacional caracterizada pela expressão *para todos*. (GARCIA; FARIAS, 2005)

Diante deste consenso, os governos, principalmente de países em desenvolvimento, são pressionados por organismos internacionais a fazer acordos ou a atender a recomendações sobre que áreas são prioritárias para receber investimentos. Uma dessas recomendações é a de que a educação e o ensino precisam ser modernizados, porém, isso não é “exclusivamente motivado por uma adesão às grandes causas humanitárias e éticas, como a luta contra o fracasso escolar ou a prioridade concedida à formação das futuras gerações”. Pelo contrário, esta recomendação está diretamente relacionada ao fato de que a escola não está preparando profissionais capazes de atender a demanda das empresas, que investem muito na capacitação de seus trabalhadores elevando os custos de produção e de venda, dificultando o consumo de bens e materiais e assim impedindo o desenvolvimento econômico dos países. (THURLER, 2001). Nesse sentido, faz-se necessário que os governos, para atender essa demanda, invistam na educação, de modo a garantir a modernização e, portanto, garantir que a escola consiga preparar as pessoas para a vida em sociedade, para trabalhar de forma mais flexível, para investir em sua segurança financeira futura, para reciclar suas habilidades e ir reencontrando seu lugar enquanto a economia se transforma ao seu redor.

Dessa forma, ao se tratar de educação, os consensos *para todos e melhoria da qualidade* norteiam a elaboração, a proposição e a implantação de políticas públicas, que são operacionalizadas mediante a implementação de mudanças nas escolas e/ou no sistema de ensino como um todo.

Na necessidade de propor e de executar mudanças, entre os atores sociais diretamente implicados no processo educativo, existe uma predisposição, principalmente daqueles que são responsáveis pela elaboração de políticas públicas de educação, de adotar idéias identificadas como inovações, uma vez que seu uso sugere melhoria e aperfeiçoamento. Sendo uma iniciativa voltada para a transformação de estruturas, métodos ou mesmo significado da prática pedagógica. Estes significados estão presentes em parte dos trabalhos produzidos ao longo dos últimos anos sobre este tema, representando uma expectativa de mudança positiva, ou seja, de que uma

inovação vem para modificar, para melhor, o que se pensa ou o que se faz em matéria de educação.

No Brasil, muitas ações rotuladas como inovações têm sido implantadas sob o argumento de melhorar a qualidade da educação, no entanto, geralmente não há uma discussão sobre a natureza real delas e nem mesmo uma avaliação de seus êxitos e fracassos, uma vez que elas têm seu período de execução muito curto, quase sempre durando o mesmo tempo de mandato de um governante. Assim, na troca de poder “outras atividades, outras inovações, independentemente de guardarem ou não relação com as anteriores, são implantadas, demandando recursos e gerando novas expectativas e frustrações”. (GARCIA; FARIAS, 2005)

Esta predisposição favorável eleva a inovação, quando proposta pelo governo, a um patamar de política educacional pública se constituindo, fundamentalmente, a partir de uma ação induzida pelo Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação, por exemplo, MEC, secretarias estaduais e municipais, etc.). Ao se configurar como uma intervenção (direta ou indireta) do Poder Público, uma inovação traduz interesses resultantes de um processo de negociação, contestação e disputa entre diferentes grupos (GARCIA; FARIAS, 2005).

Na escola, nem sempre encontramos esta predisposição, pois, como já foi dito a cada governo novas ações e programas são propostos, quase sempre sem recursos e sem estratégias claramente definidas sobre sua inserção nas estruturas executivas e no dia-a-dia das escolas, além de outros que são extintos gerando, assim, um quadro de desconfiança nos professores e nos gestores. (GARCIA; FARIAS, 2005; THURLER, 2001; CARBONEL, 2002)

O atendimento das políticas públicas educacionais, pelos estabelecimentos escolares, demanda mudanças pedagógicas, curriculares, didáticas e/ou de gestão escolar. Porém, devido à presença de vários condicionantes durante seu processo, nem todas as propostas que se identificam como transformadoras para melhor, seja na unidade escolar ou num sistema mais amplo de unidades educativas, podem ser identificadas como inovadoras.

Inicialmente, é preciso dizer que, no âmbito da educação brasileira, a grande maioria das inovações pedagógicas foi adotada a partir de modelos oriundos de países desenvolvidos, nos quais elas geraram soluções satisfatórias. Contudo, a adoção dessas inovações no contexto da educação brasileira, ocorreu em nome da “atualização histórica”, mostrando a ausência de um processo de assimilação crítica (BALZAN, 1995).

Ao analisarmos a história do termo *inovação* na educação, encontramos as primeiras tentativas de implementação, nos espaços escolares, de idéias rotuladas por este termo na década de 60. Entretanto, foi na década de 70, que a inserção de inovações se tornou referência obrigatória e recorrente no campo educacional por acreditar-se que ela possibilitaria as esperadas melhorias educacionais. Uma característica própria dessas duas décadas é que as tentativas de inovação se deram a partir de propostas definidas por atores externos aos contextos de aplicação, ou seja, seus executores não participaram dos processos de elaboração.

Nos anos 1990, os trabalhos sobre inovação educacional indicam que ela deixou de ser uma idéia ou proposta exportada e aplicada sem nenhuma adaptação ao contexto brasileiro, deixando, assim, de ter um caráter impositivo e começando a apresentar uma diversidade além de ser elaborada pelos próprios executores no âmbito dos sistemas e unidades escolares.

Nesta década, o debate sobre inovação educacional ganhou novo fôlego, uma vez que, algumas políticas públicas implantadas após a LDB/96 ainda perduram, tais

como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático, bem como alguns de seus mecanismos de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio.

No cerne deste debate, está a necessidade de uma definição para o termo inovação uma vez que ele permeia com regularidade os espaços educativos. No entanto, seu significado “depende do grau de aceitação e de envolvimento” dos profissionais que dizem implementá-la, pois diante da adoção às cegas de propostas supostamente inovadoras, percebemos certa “banalização” no uso do termo. Sendo comum caracterizar qualquer mudança na estrutura ou no funcionamento do sistema escolar como inovação, sem uma maior reflexão sobre a complexidade e abrangência do termo (TERRAZZAN, 2007, p.169).

Ao analisarmos a literatura que apresenta contribuições para este debate encontramos algumas definições de inovação educacional. Dentre elas, transcrevemos duas:

“(…) inovação pode ser entendida como o processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema”. (GOLDBERG; FRANCO, 1977, apud GOLDBERG, 1995, p.198).

“(…) inovação é um conjunto de intervenções, definições e processos, com um certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar as atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe” (CARBONELL, 2002, p.19).

Não vamos nos deter na listagem de definições para inovação educacional, visto que, buscamos encontrar alguns consensos sobre inovação e mudança segundo alguns autores, são eles: o termo inovação está diretamente ligado à idéia de mudança; o termo mudança implica a passagem ou o trânsito de uma situação ou de um estado ou condição para outro; inovação é uma idéia ou ação que apresenta um caráter de novidade no contexto em que está sendo inserida; ambas estão associadas à idéia de melhoria, porém, uma mudança pode não implicar em melhoria e uma inovação necessariamente implica melhoria, o que demanda um determinado tempo para avaliação e, por conseguinte para sua consolidação.

Nesse sentido, quando uma mudança tem por objetivo a melhoria de algo, ela demanda a introdução de uma inovação. Assim, entende-se inovação como uma idéia que provoca melhorias, mediante mudanças que se consolidam.

Assim, compreendemos que uma mudança pode ter uma intencionalidade de melhoria, que pode vir a não se efetivar. Caso isso ocorra, ela não se constituirá em uma inovação. Desse modo, nem toda mudança será uma inovação. Por outro lado, também sabemos que as mudanças nem sempre são recebidas positivamente nos contextos de trabalho. Para Thurler (2001), um dos fatores condicionantes para a aceitação de mudanças e de inovações nos contextos escolares é a teia de relações, de valores, de atitudes e de concepções que definem a *cultura* destes estabelecimentos. Alguns estabelecimentos escolares são “vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos”, ou seja, cada escola tem sua própria atmosfera e suas próprias vibrações, o que lhes define um contorno único e peculiar.

Diante do exposto, para um processo ser caracterizado como inovador são necessários:

[...] vários suportes, como estudos de formação e aprofundamento, reflexões sobre as práticas docentes, dispositivos que permitam a participação efetiva dos professores, acompanhamento dos processos, avaliações de outras inovações já implantadas e, por fim, sua difusão no meio educacional e na sociedade como um todo [...] (TERRAZZAN, 2007, p.170).

É necessário ressaltar que as políticas públicas educacionais condicionam as inovações implementadas nas escolas. Isso implica que todas as ações governamentais relacionadas à operacionalização e à avaliação dessas políticas condicionam as ações realizadas nas escolas.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma caracterização geral das escolas da Rede Estadual de Curitiba e Região Metropolitana bem como da sua participação e desempenho na prova do ENEM, desde a sua implantação até 2008, a partir do banco de dados do INEP e a seleção das escolas estudadas foi feita tomando como referência os resultados da prova do ENEM do ano de 2007.

A amostragem foi feita considerando 10% das escolas pertencentes ao Núcleo Curitiba pelo fato das escolas deste núcleo ter participado desde o primeiro exame e por possuir o maior número de alunos que participaram do ENEM.

Foi elaborado um questionário com questões abertas para os gestores da SEED-PR com o objetivo de estabelecer correlações entre as ações e a preparação das escolas para o exame e a avaliação destes resultados pelo sistema público. Outro questionário foi elaborado para os professores de química, das escolas selecionadas, com o objetivo de conhecer sua opinião sobre a preparação para o exame, como a SEED-PR e a escola tem encaminhado as questões relativas ao desempenho dos alunos neste processo, se eles reconhecem que sua prática pedagógica está relacionada com o desempenho dos seus alunos. Dos dezoito professores de química presentes nas escolas, 13 responderam ao questionário.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS E DESEMPENHO NO ENEM

A Rede Estadual de Ensino de Curitiba e Região Metropolitana é constituída de três Núcleos Regionais de Educação: NRE-Curitiba, NRE-Metropolitana Norte (NRE-MN) e NRE-Metropolitana Sul (NRE-MS).

Segundo dados da Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED), o NRE-Curitiba possui 124 escolas de ensino médio regular vinculadas, enquanto que o NRE-MS possui 83 escolas e o NRE-MN possui 72, totalizando 136.056 alunos atendidos no ensino médio regular e 11.888 professores atuando em sala de aula neste nível de ensino.

Em relação à caracterização das escolas a partir da participação no ENEM, verificou-se que desde a primeira versão do ENEM em 1998 e até 2002, o exame foi realizado por alunos apenas das escolas pertencentes ao NRE-Curitiba. A partir de 2003, esta participação no exame se estendeu às escolas dos demais núcleos de forma crescente, bem como o número de alunos presentes no exame, exceto no período de 2003 e 2004, no qual ocorreu uma queda no número de inscritos e presentes no exame, para todos os núcleos, com uma retomada de participação a partir de 2005.

Segundo levantamento feito pelo próprio Inep, o número de inscrições aumentou a partir de 2005 devido à criação do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2004 foram 1,5 milhão de inscritos no Enem em todo Brasil e em 2005, no primeiro ano do ProUni, os números chegaram a 3 milhões.

Uma análise das médias do Enem, por Município e por Escolas, dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2007 (Tabela 1), permite afirmar que a região sul apresentou, neste ano, melhor desempenho em relação à média nacional, tanto para o ensino médio regular quanto para a educação de jovens e adultos (EJA). O Paraná apresentou médias um pouco inferiores às da região sul para o ensino médio regular, no entanto o desempenho dos estudantes de Curitiba superou o desempenho em nível nacional e em relação ao sul do país, tanto em 2007 como em 2008. Sendo que o desempenho dos estudantes de Curitiba em 2007 foi melhor do que em 2008.

Tabela 1. Médias no ENEM 2007: Nacional, Paraná e Curitiba

MÉDIA			
	Brasil	Paraná	Curitiba
Média da Prova objetiva	44,296	46,842	50,077
Média Total (redação e prova objetiva)	48,686	50,442	52,040
Média da Prova Objetiva com Correção de Participação	43,776	46,372	49,545
Média Total (redação e prova objetiva) com Correção de Participação	48,303	50,804	51,670

FONTE: INEP, 2007.

A SEED-PR possui uma Diretoria de Gestão e Políticas Públicas que foi criada recentemente, em 2007, que desempenha papel articulador das diversas políticas e programas educacionais, assegurando a integração entre os conjuntos de ações implementadas pelos vários departamentos, coordenações e demais segmentos de atuação da SEED. Suas atribuições deveriam garantir que o rol de políticas e programas para a educação básica pública com qualidade se efetivasse através da redução dos indicadores de reprovação, de evasão e de abandono; superação do analfabetismo da população paranaense a partir dos 15 anos; garantia de que as escolas públicas disponham de infra-estrutura e equipamentos necessários ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficiente e valorização de todos os profissionais da educação.

Embora dentre as principais ações e programas em andamento desta diretoria, seja o “acompanhamento das avaliações de larga escala propostas pela instância federal (Prova Brasil, ENEM) e proposição de instrumentos de avaliação institucional para subsidiar as políticas estaduais”, os gestores não participaram da pesquisa. Eles devolveram o questionário, alegando que, no momento, as ações da SEED no âmbito do ENEM se limitavam a divulgação das datas dos exames às escolas estaduais de ensino e que nenhuma avaliação dos resultados tem sido conduzida pela SEED-PR.

De acordo com o que afirma Locco (2005), no início da implantação do ENEM em 1998, na sua etapa de execução, estava prevista a participação das Secretarias de Educação Estaduais que com sua infra-estrutura física e de recursos humanos viabilizariam desde a divulgação nas escolas, até a orientação e a inscrição e, finalmente, a aplicação dos exames. Para tanto, houve o envolvimento do nível central, assim como as unidades descentralizadas denominadas Núcleo Regional de Educação/PR - NRE. Desde a implantação desta política, a SEED/PR tem funcionário responsável pelo Enem, junto ao Departamento de Ensino Médio. Inicialmente, coube a SEED apoiar a divulgação quando foram chamados os meios de comunicação do

Estado. Esta ficou responsável pela sistematização das informações no momento da inscrição, já que havia a isenção através da SEED, para os alunos da escola pública, que não podiam pagar o valor total da inscrição. Ficaram ainda a cargo da Secretaria os relatórios referentes à aplicação do exame com o registro dos eventuais problemas, elaborados a partir dos relatórios que os NREs encaminhavam. Hoje com as inscrições via escola, e agências do correio, e com as isenções para todos os alunos da rede pública, poucas informações passam pela SEED-PR.

Verificamos então que, a participação da SEED no Enem foi diminuindo, na medida que a taxa de inscrição para os alunos da rede pública foi sendo, gradativamente, retirada (desde a isenção da metade, para alguns, até a isenção total). No período inicial em que a SEED isentava os alunos da rede pública, ela mantinha o controle sobre o número de alunos participantes, depois teve reduzida a sua participação à colocação dos observadores, por ocasião da realização dos Exames. Estes observadores não eram remunerados, ao contrário do Coordenador Estadual e das outras funções. Isto reduziu ainda mais a participação, considerando que a não remuneração pode significar descompromisso do observador, que segundo a equipe, trazia informações rotineiras. Desta forma a Coordenação Estadual passou ao IBGE, instituição com a qual o Enem fazia parceria/convênio, juntamente com a CESGRANRIO e a Fundação Getúlio Vargas.

A SEED-PR, na condição de mantenedora não tinha pleno direito a dados específicos, em separado, pois havia uma exigência de participação de 90% dos alunos da rede, sendo que igual critério valia para as escolas. No entanto, mesmo perfazendo este total a SEED-PR e/ou escolas podem não conseguir o Relatório com os dados específicos. O que foi constatado nesta pesquisa quando buscamos os dados das escolas referentes ao desempenho no ENEM.

DESEMPENHO NO ENEM E O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE QUÍMICA

Com o objetivo de analisar as propostas e as políticas públicas empregadas pelo NRE-Curitiba em relação ao ENEM, foi feito um levantamento dos colégios pertencentes a este Núcleo e foram aplicados questionários a 13 professores de química de 8 colégios pertencentes a este Núcleo.

A tabela 2 refere-se aos colégios que fizeram parte da pesquisa e as médias de cada um na prova do ENEM de 2007.

Tabela 2: Colégios do NRE-Curitiba que participaram da pesquisa e os dados do ENEM 2007

Colégios	MÉDIA TOTAL (objetiva e redação)	Nº.DE ALUNOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES	Nº. PROFESSORES
1	57,85	56	21	2
2	56,17	89	50	3
3	55,70	293	176	1
4	51,92	105	44	2
5	51,61	339	38	2
6	51,43	376	11	1
7	49,45	1461	195	4
8	48,78	1158	128	3

Fonte: INEP, 2009.

Comparando-se a tabela 1 e os dados dos colégios descritos na tabela 2, podemos observar que todos obtiveram, em 2007, uma média no ENEM superior a média nacional, quando são analisadas as médias totais do exame. Porém em nível estadual, dos 8 colégios que participaram da pesquisa, 6 estão acima da média do Paraná e em relação aos resultados obtidos pelas escolas de Curitiba em 2007, metade dos colégios participantes da pesquisa ficaram abaixo da média.

Quando perguntamos aos professores de que forma a SEED-PR e/ou a Escola preparam sua participação nos processos relativos ao ENEM, a metade deles dizem que não há participação da SEED-PR e quatro relatam o fornecimento às escolas dos materiais do programa Eureka. Este material consiste de apostilas referentes às 96 aulas gravadas e veiculadas pela TV Paulo Freire (programa da TV Educativa do Paraná), com duração de 30 minutos cada, nas quais são apresentadas e discutidas as questões de todas as provas do ENEM. O material impresso fornece aos estudantes a possibilidade de uma melhoria no entendimento de conteúdos disciplinares, tornando-se um material de apoio no preparo dos alunos tanto para o ENEM quanto para os vestibulares. As videoaulas são ministradas por alguns professores experientes em preparação pré-vestibulares, têm seu conteúdo orientado e supervisionado pelo Departamento de Educação Básica (DEB) da SEED-PR. O programa Eureka, apresentado pela TV Paraná Educativa, tem apresentação semanal, durante os sábados com reprise aos domingos pela manhã. Verificamos aqui a preocupação em preparar o aluno para realização da prova, instrumentalizando o professor com material referente ao formato das questões.

Apenas um professor citou que a escola faz reuniões e grupos de estudos com os professores para discutir os resultados do ENEM.

Os professores que afirmam existir participação da SEED-PR, através do fornecimento do material didático “Eureka”, referem-se aos colégios cujas médias no ENEM 2007 foram as mais altas. Já para os colégios com médias inferiores, os professores não relataram nenhum tipo de participação por parte da SEED-PR, conforme os relatos a seguir.

“Somente estimulam os alunos à participarem. E a preparação dos alunos é tida como responsabilidade do professor, o qual não recebe cursos nem orientação.”(Prof. do Colégio 7).

“Não Preparam. Os diversos cursos de formação continuada realizados pela SEED-PR, dos quais participo há cinco anos tratam sempre das Diretrizes Curriculares Estaduais. Nada além disso.”(Prof. do Colégio 8)

Quando questionamos estes professores em relação à forma em que o ENEM é estruturado, ou seja, na forma de uma matriz que associa conteúdos, competências e habilidades, metade dos professores considera que a estrutura está elaborada além das possibilidades de compreensão do aluno, embora considerem que a metodologia adotada está bem estruturada e que as questões abordam os conteúdos de forma contextualizada e apenas um considera que a estrutura da prova não corresponde a matriz.

Segundo o Relatório Pedagógico do ENEM (2007), o modelo de avaliação deste exame foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas a memória. Esta embora seja importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não é suficiente para fazer com que o aluno seja capaz de compreender o mundo em que vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola.

Os professores dos 4 colégios, cujas notas na prova do ENEM foram as mais baixas, afirmaram que o ENEM está estruturado de forma distante da realidade de seus alunos, conforme os depoimentos a seguir.

“O ENEM da forma que é estruturado não vem ao encontro com o que acredito ser compatível com a matriz, tanto pela época em que é realizado, quanto pela forma que o ensino médio hoje é feito que é através de blocos.” (Professor do Colégio 6)

“A argumentação é sempre que trata-se de uma avaliação contextualizada, que se o aluno souber interpretar textos com facilidade, será capaz de responder o exame. A verdade é que por traz dessas perguntas o aluno deve dispor de competências e habilidades que estão relacionadas às questões, e na maioria das vezes ele não possui tais atributos, pois eles não foram valorizados no decorrer de seus estudos.”(Prof. do Colégio 5).

A partir do desempenho dos alunos no ENEM, foi questionado se existe alguma ação proposta pela escola e nove dos treze professores que participaram da pesquisa disseram que a direção escolar não incentiva nenhuma discussão. Apenas dois professores disseram que buscam metodologias de ensino para aqueles conteúdos em que os alunos apresentam maior dificuldade.

“A preocupação com o desempenho dos alunos no ENEM, não passa de uma preocupação. Não são propostas ações, pois mesmo que elas fossem propostas, não dependem só da escola a melhoria da educação, depende do sistema, de quem regulamenta e comanda o andamento das escolas.” (Professor do Colégio 5).

Para Sousa (2003), a disparidade educacional em nosso país, muitas vezes oriunda da exclusão social, deveria tratar as políticas em curso como primeiro passo antes da decisão de “adotar os resultados do ENEM”, pois sua adoção significa a legitimação não apenas do ENEM, mas das diretrizes e dos propósitos da política vigente.

Alguns professores afirmam que a análise dos resultados do ENEM pode ajudar na melhoria de seu desempenho profissional, uma vez que, como afirma Castro (2005), o ENEM permite dimensionar e localizar as lacunas que dificultam o processo de formação dos alunos, conforme o relato: *“Se o desempenho em um ano é bom, vem como um estímulo para nós professores trabalharmos o conteúdo no ano seguinte. Caso o desempenho não seja o esperado procuramos ver o que aconteceu para melhorarmos.” (Professor do Colégio 4).*

Para os professores entrevistados, as propostas de conteúdo exigidos pela SEED-PR vão além daqueles cobrados no exame.

“ Eles selecionam apenas alguns conteúdos, porém nós professores estaduais temos de contemplar todos os conteúdos selecionados pela SEED-PR.”

“ Nos últimos anos a prova de química do ENEM vem abrangendo questões políticas, sociais e culturais que envolvem a matéria em questão; o que ao meu ver deve ser um dos principais objetivos da matéria, sem deixar de lado os conteúdos estruturantes.”

De acordo com os dados do INEP (Brasil, 1998), ao contrário dos objetivos em relação às habilidades e competências propostas pelo ENEM, na escola não é um hábito ensinar conceitos inseridos no conjunto de problemas e questões que o originaram.

Os professores foram questionados quanto à utilização de metodologias alternativas que eles implementam, a partir dos resultados do ENEM, e a maioria (9) afirma utilizar textos de revistas, jornais, aulas práticas e assuntos atuais como incentivo, apenas 4 deles não utilizam nenhum tipo de metodologia alternativa.

De acordo com os relatos a seguir.

“Trabalhamos sempre de forma alternativa dentro das metodologias expostas, sempre trazendo o dia-a-dia do aluno para dentro da escola.” (Prof. do Colégio 2)

“Não procuro saber do resultado, mas tento destacar através de algumas aulas experimentais ou textos fazer uma relação entre os conteúdos mais destacados nesta avaliação.” (Prof. d Colégio 3).

Em relação a discussão sobre o desempenho dos alunos nas provas de química do ENEM pelos professores, nas diferentes escolas, verificamos que a maioria (7) não faz nenhuma discussão, três discute entre os professores de química e dois relataram que fazem reuniões periódicas entre professores, equipe pedagógica e representantes dos alunos e apenas um discute as questões com os alunos que participaram da prova.

Segundo a diretoria de Políticas Públicas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), *o ENEM mostra, não só o desempenho escolar dos alunos, mas também as desigualdades de oportunidades educacionais, conhecimentos imprescindíveis aos gestores na formulação de políticas educacionais.* Essa afirmação justifica o aproveitamento das escolas pesquisadas, uma vez que as maiores médias se referem àquelas onde existe discussão entre os professores e equipe pedagógica.

No que diz respeito a discussão do desempenho dos alunos na prova do ENEM, metade dos professores questionados afirmaram não existir interesse por parte da escola, nos resultados de seus alunos.

“Não, pois os resultados só são divulgados no final de novembro.”

“O desempenho é discutido estatisticamente, já que esse resultado influencia a classificação dos colégios.”

“A escola pode até tentar, mas se o aluno não quiser de nada adianta.”

“Nós professores e a diretoria da escola até tentam, mas somente o aluno pode realmente fazer a diferença.”

“Sim e Não; a escola em si não dá o suporte necessário para o professor. Mas se este realmente for aplicado e bem orientado individualmente pode preparar os alunos.”

“Não especificamente para o ENEM, mas se o conteúdo exigido pelo estado for aplicado de acordo com as normas, o aluno estará preparado para o ENEM sim.”

“Nem sequer toca-se no assunto durante todo o ano letivo.”

Para Sousa (2003), o processo educacional tem sido tratado com uma visão individualizada, onde somente ao aluno são atribuídas as responsabilidades por eventuais competências ou incompetências resultantes da avaliação do exame. No entanto, não se pode ausentar a escola de sua responsabilidade pela formação de seus alunos e aproveitamento em exames de avaliação educacional, não cabe somente ao professor tal função.

No que diz respeito às ações da escola baseadas no desempenho de seus alunos na prova do ENEM, apenas uma apresentou preparação dos alunos no ensino médio.

Uma das perguntas do questionário foi sobre a relação que o professor faz entre sua prática pedagógica e o desempenho de seus alunos na prova de química do ENEM e apenas a metade deles consideram que seu desempenho em sala de aula reflete no resultado obtido pelos alunos e três deles não se baseiam no ENEM para ministrar suas aulas.

Segundo Locco (2005), os resultados dos sistemas de avaliação influenciam na prática do professor em sala de aula, portanto, as políticas públicas do governo seriam uma forma de melhoria dessa prática. Assim, a SEED-PR poderia incentivar ações nas escolas que estimulassem a prática pedagógica dos professores em relação ao desempenho de seus alunos no ENEM, a falta desse incentivo é confirmada em nossa

pesquisa.

Para os colégios onde os professores dizem relacionar sua didática em sala de aula com o desempenho de seus alunos no ENEM, as médias no exame de 2007 foram superiores àquelas dos colégios onde os professores não fazem essa correlação.

A maioria dos professores (10) consideram que a maior dificuldade dos alunos está na interpretação do enunciado das questões, e não em relação ao conteúdo que a prova aborda.

“ Os alunos que fazem a prova comentam que lembram de algo na hora da avaliação.”

“ Acredito que deveria refletir, mas observo que a grande dificuldade dos alunos não é no conteúdo específico de química e sim na interpretação de texto.”

No nosso entender, os resultados estão diretamente relacionados com a prática pedagógica do professor em sala de aula, que utiliza uma metodologia que prioriza os conteúdos e não a articulação entre o conhecimento científico e os vários contextos em que estes conhecimentos estão presentes. Apenas um professor reconhece esta dificuldade por parte dos alunos, conforme o relato a seguir.

“Raciocínio lógico, saber fazer a relação entre o conteúdo trabalhado e utilizá-lo em problemas reais.”

Quando questionados sobre como o desempenho dos alunos pode contribuir na sua prática pedagógica alguns consideram que repensam a forma de ensinar química para o ensino médio (5), que os resultados indicam as maiores dificuldades encontradas pelos alunos (2), a necessidade de ampliar a visão interdisciplinar da química (2) e maior integração dos conteúdos de química com temas atuais, entre outras.

Segundo Perrenoud (apud Souza, 2007) a avaliação pode ser entendida como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação.

Quando o professor avalia o desempenho de seus alunos relacionando-o com a prática pedagógica desempenhada em sala de aula, tende-se a melhorar sua didática e preencher as lacunas de seu trabalho, como a maioria dos professores relatou:

“Como as questões são interdisciplinares, isto só indicaria a necessidade de maior integração em temas atuais mas que nem sempre podemos nos dedicar devido ao número de aulas.” (prof. do Ccolégio 6).

Os colégios que apresentaram um melhor rendimento no ENEM de 2007 também foram aqueles que afirmaram discutir os resultados do ENEM e que prepararam seu alunos para a prova, e seus os professores concordaram que seu desempenho em sala de aula reflete no rendimento de seus alunos na prova de química do ENEM

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa empírica mostraram que os gestores públicos da educação no Paraná não consideram a necessidade de propor e de executar mudanças, entre os atores sociais diretamente implicados no processo educativo, a partir do desempenho dos alunos do ensino médio no ENEM. Em outras palavras, esta política de avaliação nacional não gera qualquer mudança na estrutura ou no funcionamento do sistema escolar no estado do Paraná, retratado na ação única de divulgação de datas das provas e disponibilização de material didático aos professores.

Nas vozes dos professores verificamos que privilegiam mais a dimensão metodológica do Exame, referindo-se aos conteúdos, sua forma de cobrança e tipologia de questões de prova. No entendimento destes professores, haveria valorização dos alunos pela via dos conteúdos e fica implícita como repercussão positiva a valorização do professor. Os conteúdos aqui aparecem conectados às situações de vida do aluno (princípio da contextualização nas DCNs) valorizando-se o processo e os conteúdos como meio.

A questão que coloca a possibilidade de mudanças, a partir do Enem, permite destacar dados referentes aos professores que sentem as mudanças, e colocam como exemplos: o incentivo para incluir mais exercícios contextualizados, trabalhar em sala de aula questões do Enem, inclusão aulas experimentais, fornecer elementos de contextualização através de notícias e artigos de revistas e também de lógica num contexto amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALZAN, Newton C.: (1995). 'Sete asserções inaceitáveis sobre a Inovação Educacional'. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: < (www.ENEM.inep.gov.br) > Acesso em: 17 de março de 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação: (2008). Portaria nº 66, de 7 de Abril de 2008 - Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2008 (Enem/2008) como procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da Educação Básica. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União – Seção 1, n.194. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/encceja/Port1674.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2008.
- CARBONELL, Jaume: (2002). **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85-7307-895-2. (Coleção "Inovação Pedagógica";1).
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de, TIEZZI, Sérgio A. **A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil**. In: SCHWARTZMAN, Simon (org); BROCK, Colin. SILVEIRA, Ricardo (trad.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-151. Acesso em: 04 set. 2009.
- GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino de: (2005). 'Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica'. In: **O público e o privado**. Fortaleza/BR: UEC, n.5. Disponível em: <http://www.politicasuece.com/mapps/arquivos/materias/mapps_4%20Walter%20Garcia_111.p>
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo: (1995). 'Inovação educacional: a saga de sua definição'. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. Campinas/BR: Autores Associados. p.197-209. (Coleção "Educação Contemporânea").
- LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas Públicas de avaliação: o ENEM e a escolas de ensino médio**, tese de doutorado, PUC-SP, p. 30 – 38, 2005.
- PARANÁ. Portal Educacional do Estado do Paraná na internet. Disponível em: < (www.eureka.seed.pr.gov.br) > e < (www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) >. Acesso em: 21 de maio de 2009.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar**, Cadernos de Pesquisa, n.119, p.175-190, julho de 2003.
- TERRAZZAN, Eduardo Adolpho: "Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores". In: NARDI, Roberto (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras. 2005. p.145-192.
- THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da Escola**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.