

26 de agosto de 2010

Rio de Janeiro, 26 de julho de 2010.

AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Exmº Sr. Ministro da Educação Fernando Haddad

C/C: INEP - Prof. Joaquim José Soares Neto

C/C: UFRJ - Prof. Aloisio Teixeira

C/C: UFF - Prof. Roberto de Souza Salles

C/C: UNIRIO - Profa. Malvina Tania Tuttman

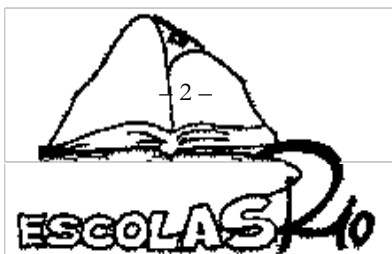
C/C: UERJ - Prof. Ricardo Vieiralves de Castro

C/C: PUC - Prof. Pe. Jesus Hortal Sánchez

O **Grupo EscolasRio** é uma associação de educadores e de estabelecimentos de ensino. Constituiu-se oficialmente em 2001, com o objetivo de partilhar experiências e aprofundar reflexões acerca dos desafios que os novos tempos vêm trazendo para escolas e educadores. Atualmente, conta com a participação de 58 associados entre profissionais e escolas, representados por membros de suas equipes pedagógicas e diretivas. Tem sido prática do grupo refletir sobre o sentido maior de nossa atuação profissional, investindo na formação do educador.

A perspectiva da Educação Básica

Como já suficientemente discutido na literatura especializada, o Ensino Médio brasileiro pode ser definido como um segmento de ensino em uma eterna busca de identidade. Todas as retrospectivas da História da Educação no país revelam uma crônica busca de sentido e razão de ser desse segmento, sempre tencionado entre funções e lógicas não apenas diferentes como muitas vezes contraditórias. As cogitações acerca do papel do Ensino Médio conduzem com frequência à constatação de que muito do que se passa nas salas de aula do país é decorrência dos vestibulares. Os editais desses concursos determinam currículos e programas das escolas de todo o país.



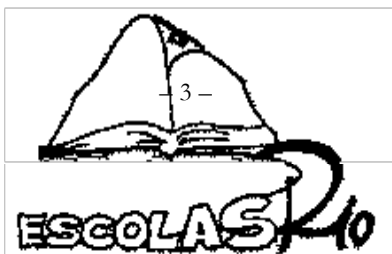
O Exame Nacional do Ensino Médio apresentou-se como uma oportuna resposta ao chamamento legal por reformas desse segmento. Esse exame surgiu não somente como avaliação que se tinha a oferecer aos brasileiros, mas também como um confiável diagnóstico acerca do domínio de competências essenciais para o exercício da cidadania. Mais do que isso, o ENEM representou para as escolas, e em especial para o Ensino Médio do país, uma promessa de renovação do sentido da atuação docente e das práticas de sala de aula. Ancorado em um consistente referencial teórico, o ENEM foi a concretização da convocação para as mudanças previstas em lei e tão necessárias ao país e aos jovens.

O sentido original desse Exame não tinha o caráter de concurso ou de seleção. Diferente dos concursos vestibulares, o ENEM não pretendia selecionar os “competentes”, excluindo os incompetentes. Não se tratava de realizar uma comparação entre os candidatos, reunindo os que preencheram certos requisitos, por oposição aos que estão fora.

Em síntese, o ENEM foi concebido para ser uma avaliação, não um concurso.

Com suas questões transdisciplinares e focadas em competências, durante alguns anos o ENEM veio se consolidando como norteador para muitas reflexões por parte de professores e escolas, embora não sem os desafios impostos pela complexidade do tema, sobretudo nos aspectos ligados à sua concretização / efetivação em sala de aula. Cabe, portanto, registrar todo o esforço empreendido por educadores, orientadores e equipes que, ao longo de 10 anos, empenharam-se em pautar seu trabalho tomando por referência a matriz oficial: cinco competências gerais e 21 habilidades específicas. Aqueles que procuraram atender à convocação feita empreenderam enormes esforços, que consumiram tempo, desgaste e investimento de instituições e a dedicação de muitos profissionais.

No entanto, no decorrer dos anos e das sucessões de outras gestões à frente da condução do ENEM, esse exame não amadureceu de forma coerente e inicialmente prevista. Desvios e tendenciosidades levaram a usos equivocados e mesmo incorretos do exame, que comprometeram as avaliações empreendidas tanto em precisão quanto em



26 de agosto de 2010

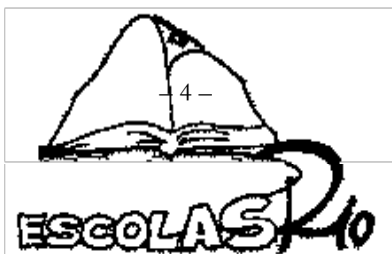
seus aspectos éticos, de utilidade e, até mesmo, no que se refere à sua própria viabilidade.

O uso indevido do exame e de seus resultados acarretou muitos efeitos perversos. A prática de publicação de rankings por escolas tem o deletério efeito de atizar a rivalidade e a fragmentação no meio educacional. Gera antagonismos e semeia a discórdia. Fomenta resistências à implantação da cultura da avaliação e torna mais difícil o caminho dos educadores e daqueles que pretendam orientar a condução desse e de outros debates em níveis mais amadurecidos.

Mas, certamente, não teriam cabimento posturas de simples repúdio a toda e qualquer avaliação. Elas podem e devem ser aliadas de escolas, de educadores e da sociedade, desde que sejam bem concebidas e que seus resultados tenham uso pertinente. Em todos os casos, porém, qualquer que seja o objetivo pretendido com as avaliações da Educação Básica, deve-se sempre considerar quatro aspectos que caracterizam as avaliações de qualidade: viabilidade, utilidade, precisão e ética. Para que uma iniciativa de avaliação se justifique, é preciso que ela atenda plenamente aos quatro requisitos.

Cabe frisar a importância de que se desenvolvam e amadureçam sistemas realmente adequados para a avaliação dos processos e especificidades próprias da Educação Básica. O sentido maior de todo o investimento feito pelo Governo e pelos cofres públicos nas avaliações do ENEM deve ser também o de melhorar não só a qualidade da sala de aula, mas também as práticas docentes na Educação Básica. Portanto, essas avaliações não devem se restringir apenas à seleção dos candidatos à Educação Superior.

Atendendo às recomendações legais, é importante que o trabalho desse nível de ensino seja avaliado segundo perspectivas e critérios de fato alinhados às práticas e sentidos pretendidos pelas escolas. Isso implica sistemas de avaliação que não submetam essas práticas às lógicas próprias dos concursos de seleção para ingresso em instituições de nível superior.



26 de agosto de 2010

Nesse sentido, tal como originalmente proposto, o Exame Nacional do Ensino Médio representou para as escolas de Ensino Médio a oportunidade de um reencontro com a pertinência de suas práticas. Veio possibilitar que instituições e professores de todo o país assumissem uma compreensão mais amadurecida acerca de sua atuação para a formação geral dos jovens brasileiros.

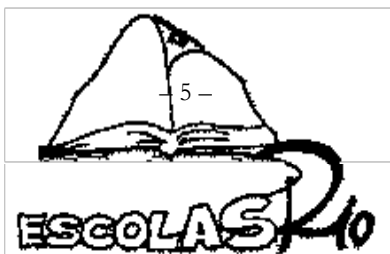
Por isso, é grande a responsabilidade do legislador, tanto ao conceber referências como ao propor mudanças. É importante que os avaliadores estejam à altura de sua tarefa e que tenham clareza de que as avaliações que envolvem a conclusão da Educação Básica não tem função meramente diagnóstica. Mais do que isso, sempre apontam caminhos e induzem mudanças, orientam o sistema de ensino como um todo.

Um ambiente de previsibilidade e confiança é condição indispensável para que a cultura da avaliação se instale. Escolas e professores deveriam ser interlocutores no momento de sua implantação e os principais destinatários no momento da divulgação e forma de uso dos resultados. Afinal, é de um exame do Ensino Médio que se trata. É importante assegurar que esses interessados não sejam reduzidos à condição de meros objetos do exame.

Considerando tudo isso, e agora já conhecendo a prova do NOVO ENEM em sua edição aplicada em 2009, consideramos oportuno indagar ao INEP: Do ponto de vista das escolas de Educação Básica, qual foi, afinal, o motivo educacional pretendido pela mudança feita?

Sobre o foco da avaliação

Como educadores sabemos que um instrumento de avaliação é concebido em função de determinados objetivos. Por isso, é importante ter clareza acerca do que, exatamente, se pretende a cada vez que se empreende uma avaliação. A mudança de instrumento implica, necessariamente, uma mudança de sentido e objetivos.



As avaliações da terminalidade da Educação Básica podem ter três objetivos diferentes:

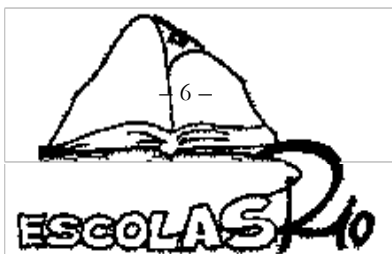
1) Avaliar o desempenho individual do estudante. É o que faz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual uma mesma prova é aplicada em escala nacional. Com suas questões transdisciplinares e focadas no domínio de competências, o ENEM vinha tendo crescente utilidade como norteador para essas reflexões por parte dos professores, e para a atualização de sua ação docente. Ao longo dos últimos anos, possibilitou a sensibilização do magistério e favoreceu entre as escolas uma multiplicação de iniciativas e movimentos de revisão dos programas de Ensino Médio.

2) Selecionar, por meio de concursos, candidatos ao ingresso na universidade. Por meio desses concursos – os ditos vestibulares –, as instituições de ensino superior fixam o perfil que desejam para seus alunos, de acordo com as especificidades de cada curso. Alguns concursos são altamente competitivos e seletivos. Em virtude da grande procura, a relação candidato / vaga pode se tornar elevada. No Brasil esse é, muitas vezes, o caso dos concursos para as universidades do governo.

Os dois objetivos acima são pertinentes e legítimos, mas têm sentidos e lógicas diferentes. Dificilmente poderiam ser compatibilizados em um mesmo instrumento ou processo de avaliação. Podemos distinguir ainda um terceiro objetivo, diferente dos dois primeiros:

3) Produzir avaliações em larga escala da qualidade, relevância ou mérito de determinados programas, instituições ou sistemas de ensino. Nesses casos, o ideal seria combinar avaliações externas e internas, levando em consideração não somente os resultados finais ou comportamentos de saída, mas o projeto pedagógico de cada instituição e o valor agregado pelo curso ao estudante, comparando conhecimentos e habilidades no início e no final do processo.

Esses três objetivos, distintos uns dos outros, podem e devem coexistir. Mas qualquer tentativa de síntese entre eles implicará perda de foco e de precisão. Um equívoco frequente tem sido fazer um uso indevido dos resultados do Enem e dos concursos, para deles tentar inferir, de forma direta, a qualidade de programas, instituições ou sistemas.



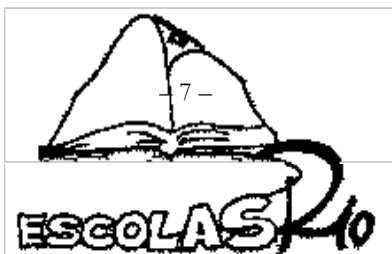
Pretender avaliações exclusivamente a partir dos resultados finais é improvável que não capta o valor agregado.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, é muito ambicioso empreender avaliações de abrangência nacional, em função da complexidade, da diversidade e das diferenças entre as regiões. Além disso, trata-se de iniciativa que aos cofres públicos custa muito dinheiro. É preciso cercar esse esforço de cuidados e de garantias para que o investimento feito não seja desperdiçado e reverta em informações de fato úteis para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, a proposta de conciliar em um único exame objetivos tão distintos, nos preocupa. Como educadores e como avaliadores, sabemos que dificilmente um mesmo instrumento poderá, de forma precisa e justa, avaliar as competências do estudante brasileiro concluinte do Ensino Médio – com toda sua diversidade – e, ao mesmo tempo, servir para selecionar os concorrentes às escassas vagas dos mais disputados concursos do país. Uma avaliação como a que está sendo proposta dificilmente produzirá resultados que sejam de fato relevantes e úteis para uma ou outra finalidade, e traz ainda o grande inconveniente de descaracterizar o ENEM, instrumento que, consolidado ao longo da última década, vinha contribuindo de forma bastante eficaz para nortear as reflexões do magistério acerca de currículos e programas e para delinear a identidade do segmento que conclui a Educação Básica.

Ao converter o ENEM em instrumento de seleção, o governo privou as escolas de todo o país de uma importante referência de que dispunham, cuja ótica era centrada na realidade da Educação Básica, ao invés de subordinada às lógicas de ingresso para as IES. Submeter o ENEM à lógica e ao hibridismo do SISU implica distorções graves, que comprometem a precisão e a utilidade da avaliação.

Somente o longo prazo permitirá que se consolidem políticas e práticas de avaliação de fato consequentes. Revisões crônicas e intempestivas nos condenam a um eterno recomeço. Episódios como esse parecem sugerir que o país precisa de políticas de



26 de agosto de 2010

Estado e não de inflexões ao sabor da gestão de um ou outro governo.

Sobre as provas

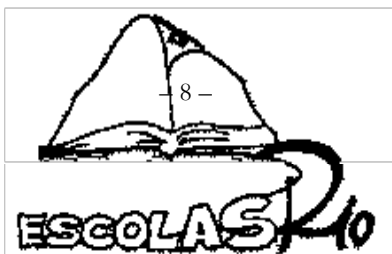
A despeito disso, O Grupo EscolasRio reuniu professores de diversas disciplinas, que atuam em algumas representativas escolas do Rio de Janeiro. Foi-lhes solicitada uma análise da prova do ENEM aplicada em 2009. Seguem abaixo algumas ponderações que esses educadores consideraram oportuno encaminhar ao INEP como contribuição e subsídios para as futuras edições do exame:

I - Códigos e Linguagens

Reunião da Equipe de Linguagens

Colhidas as primeiras impressões sobre o ENEM e feitas as análises das questões da área de Linguagens, decidimos elaborar uma proposta que contemplasse tanto os aspectos "macroscópicos" da prova (objetivos globais; conteúdos; textos), quanto os "microscópicos" (enunciados; opções). Por último, tecemos algumas considerações que julgamos oportunas acerca da prova de Redação, que, embora separada, está intrinsecamente associada à discursividade.

Ainda antes de passar a essas considerações mais técnicas, gostaríamos de ressaltar que, como as demais equipes de professores - e as centenas de (bons) alunos com quem tivemos contato no período de aplicação do ENEM em 2009 -, acreditamos que o exame tenha apresentado um problema de base cuja solução deve ser também estrutural. Trata-se da relação entre a extensão da prova (número de questões, número de opções, quantidade de material associado às questões) e o tempo disponível para sua realização. Considerando que, a despeito de se tratar de uma prova objetiva, espera-se que os estudantes a façam com método, concentração e reflexão - qualidades desenvolvidas no Ensino Médio, para a vida -, parece-nos inadequado e até incoerente que se avalie a "velocidade" de resposta, criando sacrifícios desnecessários.



Nessa perspectiva, seria importante que o INEP reconsiderasse o modelo global, justamente no momento em que ele está sendo implementado. Assim, será possível fazer prontamente as adaptações que se mostrem necessárias, a fim de que a prova constitua uma medição menos "afobada" e irregular dos potenciais e conhecimentos dos alunos. Três hipóteses não excludentes entre si nos parecem razoáveis:

- Diminuir o número de questões (mantendo-se ou aumentando o tempo total ou o número de dias);
- Aumentar o tempo disponível para as provas (com aumento ou redução do número de questões);
- Reduzir as opções de cinco para quatro alternativas, o que pode diminuir um pouco o tempo de realização da prova;
- "Enxugar" enunciados e material acessório (textos, tabelas, gráficos, entre outros), de modo a apresentar questões um pouco menos extensas.

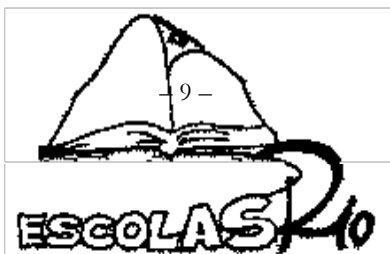
Sabemos que todas essas hipóteses podem criar dificuldades de outras naturezas (logística e estatística, sobretudo), mas acreditamos que essas dimensões são apenas instrumentos de algo mais decisivo: a qualidade do exame e o cumprimento eficiente de seus objetivos, tanto no que concerne à avaliação do Ensino Médio no país, quanto no que diz respeito à avaliação de competências para o ingresso ao Ensino Superior. Em outras palavras: o valor acadêmico não pode ser submetido à operação, pelo menos não de modo que seja sacrificado.

Feitas essas considerações iniciais, passemos à análise da prova e às nossas sugestões mais específicas.

Prova de Linguagens

Caráter não discursivo da prova

Na análise do ENEM, um aspecto que mereceu nossa apreciação foi o caráter não discursivo da prova. Ao longo dos anos, as principais universidades do país migraram de



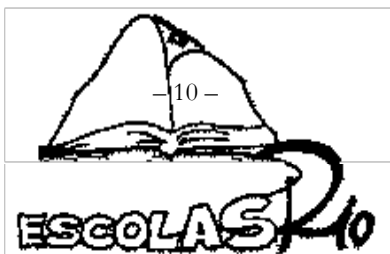
avaliações de múltipla-escolha para provas parcialmente ou integralmente discursivas. Muitos foram os estudos feitos a confirmar a percepção predominante: são inúmeras as vantagens de uma prova com respostas abertas, em que o aluno sai de uma postura passiva para a necessidade de articulação de conteúdos e construção autônoma dos raciocínios, principalmente para certas áreas do conhecimento.

Nas áreas de ciências exatas, a postura do estudante não se altera muito quando está diante de uma questão de múltipla-escolha ou de uma questão discursiva. Em ambos os casos, ele precisará ler e decodificar o enunciado, elaborar um raciocínio próprio, até chegar à resposta final. A única diferença é que essa resposta pode estar escrita em uma das opções ou precisar ser redigida, no caso das discursivas.

Nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas, porém, há uma radical diferença de postura. Diante de questões de múltipla-escolha, o estudante passa rapidamente pelo enunciado e se detém na leitura das opções, à procura da melhor resposta. Sua atividade intelectual predominante é a de identificação, menos do que de reflexão e raciocínio.

Entendemos, porém, que a amplitude de aplicação do ENEM e sua necessidade de homogeneização de resultados demande o modelo escolhido. Ainda assim, acreditamos que exista um caminho intermediário entre as questões aplicadas em 2009 e o ideal discursivo impraticável. No contexto do Rio de Janeiro (e certamente esse não será o único exemplo), a UERJ inovou ao criar o Exame de Qualificação, uma prova com questões de múltipla-escolha, também dividida em grandes áreas do conhecimento e que funciona como uma espécie de 1ª fase do vestibular da instituição.

Na área de Linguagens, muitas questões conseguem simular os exercícios discursivos: o aluno deve ler o enunciado com atenção; precisa interpretá-lo, associando informações apresentadas em cada parágrafo do enunciado; volta ao texto, quando isso é solicitado; elabora um raciocínio abstrato; chega a uma conclusão; e só então deve ler as opções, escolhendo aquela que seja mais próxima da resposta a que chegou.



Citamos esse exemplo para dizer que acreditamos ser possível elaborar uma prova com questões de múltipla-escolha que preservem algumas qualidades das discursivas e estimulem a inteligência linguística. Assim, como não é possível migrar para um sistema discursivo, julgamos que se possa reconsiderar o modelo de elaboração dos enunciados, a fim de atingir esse interessante ponto intermediário. A nosso ver, o ENEM "antigo" conseguia isso em algumas questões, mas a nova prova deixou a desejar nesse sentido.

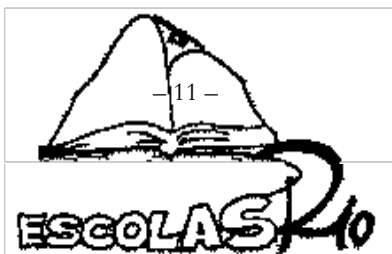
Objetivos e Conteúdos

Ao avaliar as questões aplicadas em Linguagens no ano passado, tivemos certa dificuldade em reconhecer qual seria o objetivo global da prova. Essa questão merece, portanto, uma reflexão cuidadosa, na medida em que tem implicações sobre o conteúdo programático. O que se quer medir com a prova do ENEM?

Em nossa perspectiva, não há sentido em cobrar conteúdos taxonômicos (nomenclaturas, classificações morfosintáticas, gerações literárias) ou meramente informativos (nomes de obras ou autores, por exemplo), mas isso não significa que a prova deva prescindir de conteúdos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, amplamente discutidos pela comunidade acadêmica, espera-se que as disciplinas ligadas à área de Linguagens ensinem o aluno a entender o que leu, a associar o que leu a outros conteúdos, a perceber o que subjaz aos textos, a olhar criticamente as ideias alheias, a estabelecer deduções e induções, entre muitas outras capacidades.

Para isso, seria interessante que a prova apresentasse algumas questões fundamentais à avaliação desse potencial, a saber:

- Identificação de ideia global e/ou mensagem central de um texto;
- Decodificação de intenções e pressupostos;
- Estabelecimento de paráfrases;
- Identificação de valores semânticos em dados contextos;
- Percepção de estratégias argumentativas;



- Entendimento de procedimentos coesivos intra e intertextuais;
- "Tradução" entre diferentes registros linguísticos;
- Distinção entre o essencial e o circunstancial em um texto;
- Interpretação de recursos retóricos;
- Compreensão de funções textuais (informação, catarse, persuasão)

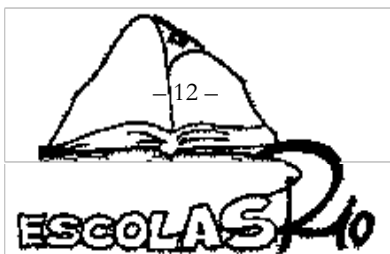
Não queremos dizer que nenhum desses aspectos tenha sido avaliado, mas nos parece que a prova, como um todo, não enfocou esses objetivos, em dissonância com aquilo que se espera de um formando do Ensino Médio e ingressante no Ensino Superior.

A esse propósito, sentimos que algumas questões ficaram contaminadas por certos modismos acadêmicos e idiosincrasias teóricas, cujo escopo pouco interessa como caminho de avaliação do estudante. Muito melhor seria livrar a prova dessas especificidades e fazer aquilo que todos os professores de Linguagens sabem ser essencial: verificar, afinal de contas, se o aluno desenvolveu ou não qualidade de leitura, no sentido global do termo.

A esse propósito, gostaríamos de sugerir uma mudança no conteúdo programático. É preciso entender como sintoma de um problema o fato de até os mais preparados estudantes terem dificuldade de entender esse programa. A rigor, ele não deve se destinar a especialistas apenas; antes, o contrário: é preciso que ele seja um pouco mais comunicativo para os usuários da prova, isto é, os formandos do Ensino Médio. Assim, mesmo que não seja adequado indicar que se cobrará o uso de "conjunções", pode-se dizer que a prova avaliará a "capacidade de reconhecer elementos de coesão textual", em vez de "mascarar" esse conteúdo sob uma linguagem pouco acessível. Até mesmo para quem elabora as questões, essa será uma mudança bem-vinda.

Coerência global da prova

Como um todo, a prova de Linguagens nos pareceu excessivamente fragmentada e irregular. A cada texto ou a cada questão, uma nova perspectiva, sem qualquer conexão



com a questão anterior ou com a próxima; textos usados para apenas uma pergunta; conteúdos específicos misturados à total ausência de conteúdos - todos esses aspectos vão de encontro a um valor que o próprio MEC sugere para o ensino no país, o da transversalidade. Assim como é necessário que as diferentes disciplinas sejam associadas para o entendimento de realidades naturalmente complexas, também é de se esperar que haja maior conexão entre as partes componentes de uma prova tão naturalmente coerente, como é a de Linguagens.

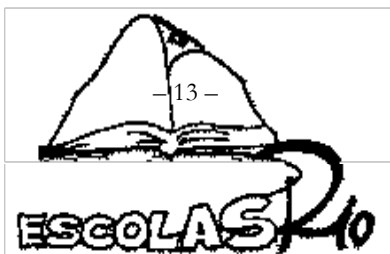
Entendemos que essa fragmentação tenha origem no modelo de questões dispersas, testadas e "sorteadas". Entretanto, mais uma vez, a lógica estatística não pode sacrificar

a dimensão pedagógica. O ideal é que a prova tenha um olhar global de seu(s) criador(es), para que haja, além de maior equilíbrio, a concretização de uma necessária coerência.

Como endosso a essa impressão, notamos que a prova não apresenta um eixo temático que atravesse as questões, a exemplo do que várias bancas de vestibular têm feito, com grande sucesso. Ao eleger um tema amplo ("Mistério"; "Liberdade"; "Tempo"), que serve de base à escolha de textos e imagens sobre os quais as questões são construídas, permite-se que a prova tenha uma espécie de "linha de raciocínio", bastante coerente com os melhores modelos de ensino de Língua e Literatura e útil ao fluxo reflexivo dos estudantes.

Ainda que seja difícil determinar um único tema global, é possível fazer a prova com blocos temáticos. Dessa forma, pode-se, ao menos, aproveitar um bom texto para três ou quatro questões, dos mais diversos conteúdos (análise textual, construções frasais, intencionalidade, aspectos literários, por exemplo).

Por último, esse olhar global sobre a prova pode permitir uma melhor seleção de textos. Ainda que reconheçamos o valor da "poliglotia" dentro do nosso idioma, acreditamos que seja necessário pesar melhor a presença de textos mais ou menos decisivos para a



formação cultural dos alunos. Dessa reflexão, pode-se decidir por um equilíbrio em que convivam um texto informal, uma história em quadrinhos, um texto argumentativo, um anúncio e alguns textos literários. Pode-se, até mesmo, chegar ao requinte de estabelecer relações entre esses textos, aspecto pouco explorado no ENEM do ano passado.

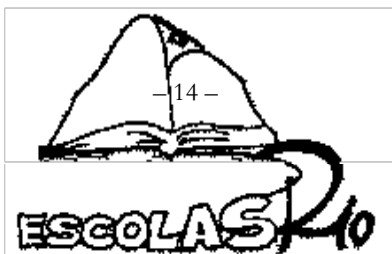
Enunciados

Em muitos casos, as questões do último exame foram formuladas com enunciados extensos, muitos dos quais faziam referência a textos. Quando isso ocorre, espera-se que as informações apresentadas desempenhem alguma função lógica, de maneira que os alunos precisem articulá-las para chegar à resposta. Isso se torna especialmente importante em uma prova cuja realização não pode ser demorada.

No entanto, não foi isso que se observou na prova. Ao contrário do que se recomenda aos estudantes (ler com cuidado os enunciados; relacionar ideias; interpretar o texto; etc.), muitas questões poderiam ser resolvidas sem essa postura, de modo bastante direto, apenas relacionando o final do enunciado às opções. Informações desnecessárias, textos irrelevantes, enunciados longos - tudo isso vai de encontro à ideia de que a compreensão demanda um olhar atento sobre o todo.

Por isso, imaginamos que a elaboração das questões do próximo exame possa levar em consideração as circunstâncias em que os alunos as resolvem. A partir dessa premissa, e da ideia de que os textos e enunciados tenham sempre relevância, imaginamos que as questões propostas possam ter mais objetividade. Quanto mais houver questões em que a banca ofereça informações para que o estudante faça inferências, tanto melhor.

Além disso, tivemos a impressão de que, para atender ao programa, a prova apresentava algumas questões um pouco "forçadas", quase que apenas para criar uma correspondência superficial com um item do conteúdo. Imaginamos que isso possa ser melhor "calibrado" com o pressuposto de que cada questão precisa ter qualidade, independentemente da extensão do cobertura do programa.



Prova de Redação

Modelo de correção

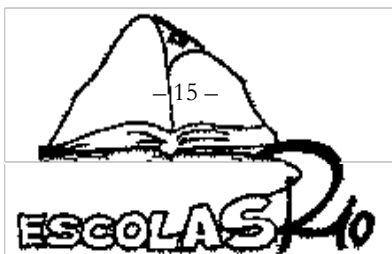
Em nossa experiência como professores de Redação, acompanhamos com muito cuidado a evolução dos alunos em sua escrita. Em geral, quando eles fazem as provas dos mais diferentes vestibulares, observamos uma forte correlação entre sua nota no exame e aquela que nós atribuiríamos a eles como média. Há "pontos fora da curva", é claro, mas se trata de exceções: o bom aluno que não prestou atenção ao tema; o bom aluno que não gerenciou bem o tempo; o aluno com dificuldade que, por acaso, leu muito sobre o tema na véspera.

No caso do ENEM, no entanto, desde o início do exame, mas principalmente nos últimos anos - com a adoção da correção *online* -, essa convergência é rara. É notável a quantidade de alunos que se expressam bem e que têm um bom repertório cultural obterem notas medíocres. Ao mesmo tempo, estudantes com enormes dificuldades no raciocínio linguístico conseguem desempenhos acima de 80% com relativa frequência.

Essa discrepância não é uma percepção isolada ou viciada. Todos os professores signatários deste texto e muitos outros, com os quais trocamos impressões, têm essa mesma avaliação, compartilhada também pelos alunos. É possível que, estatisticamente, a distribuição de notas faça sentido, mas no microcosmo do indivíduo isso não se reproduz com acuidade.

O mais provável é que o atual modelo de correção, com mínima troca entre os corretores e sem a concentração de um centro de avaliação, permita essas divergências. Não são raros os boatos (que obviamente não tivemos como investigar) de que alguns corretores acabem sublocando seu trabalho ou o fazendo sem muito cuidado, mal lendo os textos - dada a enorme quantidade de redações a serem corrigidas em pouco tempo.

Por tudo isso - mesmo cientes das dificuldades que uma correção minimamente



centralizada implique -, acreditamos que a única forma de enfrentar o desafio da correção de redações seja a criação de grupos que trabalhem de forma coordenada e em locais apropriados. É lógico que a facilidade operacional da correção remota é tentadora, mas temos certeza de que, se o INEP fizer uma avaliação qualitativa da correção feita hoje, compartilhará nossa certeza de que, mais uma vez, a qualidade não pode ser submetida à operação.

Revisão de prova

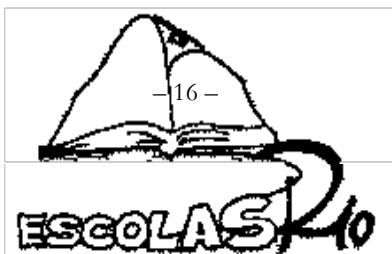
Outro enorme desafio a ser enfrentado é a oferta de pedido de revisão de prova. Quanto mais o ENEM alcança os objetivos imaginados pelo MEC (avaliação global do Ensino Médio e substituição do vestibular tradicional), mais ele confirma sua vocação de concurso público, o maior do país.

O problema é que os concursos, sobretudo porque têm enorme valor para os inscritos, precisam cuidar de sua lisura e oferecer instrumentos para que os candidatos tenham uma avaliação livre de erros. Sabendo que esses erros podem acontecer, é imperativo que se ofereça o pedido de revisão em provas discursivas. Este é o caso da prova de redação.

Reconhecemos as enorme dificuldades de se implementar essa etapa do processo, mas não imaginamos alternativa razoável a ela, sobretudo se o INEP quiser garantir o valor da prova de Redação.

Proposta de ação

A quinta competência avaliada na Redação diz respeito à elaboração de propostas de ação social. No início, quando o ENEM foi estabelecido, essa foi uma novidade interessante na avaliação dos textos, que demandava dos alunos uma senso propositivo necessário à plenitude de sua cidadania. Entretanto, com o tempo, perceberam-se dois problemas advindos desse critério.



Em primeiro lugar, na elaboração dos temas, a banca se encontra diante de um dilema: ou elabora propostas que permitam ao aluno a sugestão de "soluções", mas fica "engessada" quanto à liberdade criativa dos temas; ou elabora temas mais diversificados, que dificultam a proposição de ações por parte dos alunos.

Em segundo lugar, a avaliação desse critério talvez seja a mais dispersa de todas, uma vez que a grade de correção apenas menciona itens em aberto: ideia núcleo, proposta genérica, proposta específica. Tudo isso está sujeito a uma subjetividade excessiva na correção, que cria irregularidades na nota final.

Imaginamos, portanto, que a banca reveja a formulação desse critério, de forma a permitir temas menos previsíveis e, ao mesmo tempo, de modo que a correção seja mais homogênea.

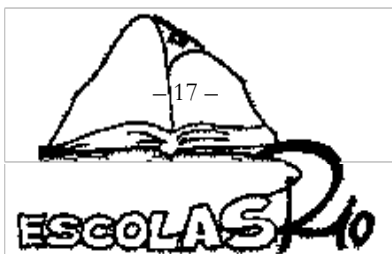
II - Matemática

Reunião da Equipe de Matemática

A equipe pensa que a formatação pode permanecer a mesma. Não achamos que o problema seja a quantidade de questões.

Na nossa opinião, é fundamental que a prova seja adequada ao tempo. Uma sugestão é reduzir o número de alternativas para 4. Isso reduzirá significativamente o tempo de leitura.

Outra sugestão é estipular limite para a contextualização. Achamos que algumas questões podem ser contextualizadas desde que de forma natural. Parte das questões deve ser de execução imediata permitindo percorrer com maior eficiência o programa padrão de Ensino Médio, além de garantir que o candidato tenha tempo suficiente para as interpretações dos textos além de elaborar corretamente as soluções.



No mais, pensamos que da forma atual, muitos alunos acabam chutando boa parte da prova, portanto, o instrumento de avaliação está sendo mal utilizado. Conseqüentemente, as instituições de ensino superior estão perdendo os bons alunos, aqueles que, de fato, tentam ler e fazer todas as questões da melhor forma possível.

III - Ciências da Natureza

Reunião da Equipe de Biologia

O grupo não encontrou, na prova de Biologia em especial, maiores problemas, apesar de haver colocação a respeito da mesma.

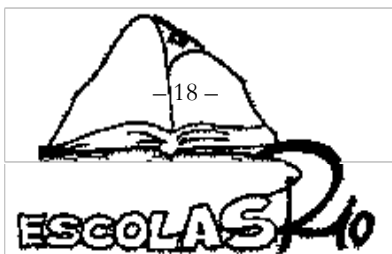
Quanto ao número de questões versus tempo, questões de Biologia não pesaram, necessariamente, para dificultar a resolução da prova, porém, como parte da mesma, contribuíram para o grave gigantismo da prova, tendo, inclusive, enunciados mais longos que o necessário.

Apesar de haver a proposta do uso do conteúdo como meio para avaliar competências e habilidades, houve um predomínio da avaliação de conteúdos, com alguma dificuldade na manutenção da coerência interna da prova.

O fato de o exame se propor a ser um exame nacional traz questões graves nos quesitos relativos à adequação do conteúdo a todas as regiões do Brasil, país continental, com atenção ao desnível dos sistemas de ensino e ao respeito à multiculturalidade.

Outros aspectos que vão além da fronteira da Biologia é o fato de a prova pretender servir a propósitos diferentes, tais como, certificação para conclusão do ensino médio, do ENCCEJA e para acesso às Universidades.

Além disso, há a extensão dos enunciados, no geral, e a aplicação de provas em dias consecutivos, prejudicando o desempenho dos estudantes.



26 de agosto de 2010

Reunião da Equipe de Física

Quanto ao número de questões, o ideal seriam 10 questões assim distribuídas:

- Mecânica (4)
- Eletromagnética (2)
- Termologia (2)
- Ondulatória / Óptica (2)

Em função da realidade atual do Ensino Médio que apenas parte das questões sejam interdisciplinares:

- Contemplar imagens
gráficos
tabelas
charges

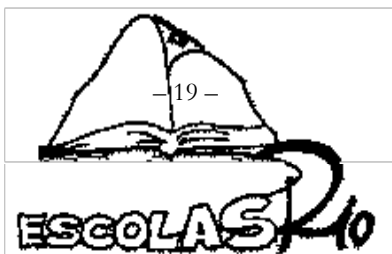
- Ordenação do grau de dificuldade das questões, ou seja, vir primeiro as mais fáceis.

Quanto à adequação dos Conteúdos

Deixar bem claro o que se deseja trabalhar dentro de cada conteúdo. Por exemplo, se queremos trabalhar o conceito de energia elétrica na resolução de problemas clássicos ou se queremos a relação dessa produção de energia em relação ao planeta, ou em relação às fontes.

Ter a preocupação na elaboração das questões evitando conteúdos específicos em se tratando da 1ª fase.

Ex: Capacitores



26 de agosto de 2010

Reunião da Equipe de Química

O tempo foi inadequado ao número de questões, considerando que os enunciados foram muito extensos e muitas vezes com informações desnecessárias para a resolução das questões.

O número de questões no 1º e 2º dias foi muito grande, tornando a prova muito cansativa, fazendo com que o foco do aluno fosse direcionado para o tempo de prova e não para a leitura e interpretação das questões.

Os objetivos do conhecimento associados às Matrizes de Referência foram tratados de forma muito superficial, não avaliando os pré-requisitos necessários para o ingresso em determinados cursos na Universidade.

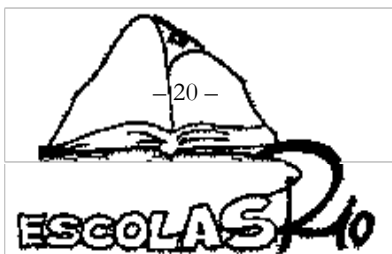
- Propostas:
- Diminuir o número total de questões
 - Diminuir os textos e torná-los mais objetivos
 - Maior aprofundamento dos conteúdos cobrados

IV - Ciências Humanas

Reunião da Equipe de História

Formatação

- Número excessivo de questões - faz-se necessário uma redução do número de questões.
- Sugerimos a redução do número de alternativas: ao invés de 5, poderiam ser 4.
- Sugerimos um intervalo maior entre o primeiro e o segundo dia - uma semana ao menos.



Conteúdo

- A prova poderia utilizar mais recursos iconográficos, como pinturas, fotografias, charges, assim como tabelas, gráficos, poemas, textos literários em geral etc.
- Sugerimos ajustar as questões a uma perspectiva da História ensinada (saber histórico escolar) e não dos debates historiográficos da Academia. A questão 49 é um exemplo deste descompasso entre Universidade e Escola.
- Sugerimos relacionar mais e melhor os textos utilizados nas questões aos comandos das mesmas, transformando os textos em elementos facilitadores e não dificultadores.

Grau de Dificuldade

Tratando-se de um exame nacional, sugerimos que se reavalie o grau de dificuldade de questões que exigem do candidato, além do conhecimento conceitual, a relação deste com diversos contextos diferentes, distantes no tempo, o que leva o aluno a se confundir. Citamos como exemplo disto as questões 48 e 49.

Reunião da Equipe de Geografia

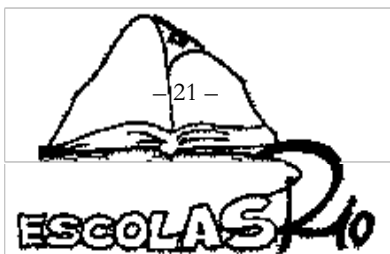
- Formatação - (número de questões, apresentação)

Prova que mede resistência

Interpretação de mapas e gráficos

- Conteúdo - Falta interconexão entre as habilidades geográficas

Atualização de conteúdos



Geografia econômica e política pesaram mais

- Grau de dificuldade das questões

Falta de equilíbrio, o que dificulta avaliar habilidades e competências

Sugestões:

- Tratar com cuidado os fenômenos multiescalares - Por isso o exagero de questões que transitam na escala nacional.

- Evitar o esvaziamento conceitual das categorias-chave da geografia: (espaço, território, lugar, paisagem, região, rede e escala).

- Recorrer a fontes bibliográficas de referência para o ensino e a produção do pensamento geográfico, preterindo, em parte, as fontes jornalísticas ou utilizá-las de maneira crítica (contextualizadas).

- Diversificar os conteúdos abordados privilegiando as diversas escalas de ocorrência dos fenômenos.

- Integrar os preceitos conceituais da Geografia

- Definição e aplicação conceitual

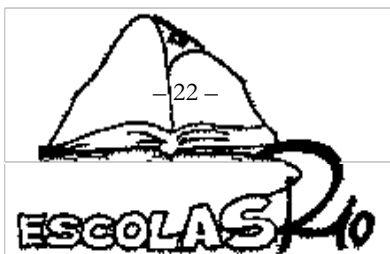
- Nivelamento das questões propostas (percentual de questões fáceis, médias e difíceis)

- Possibilidade da redução de questões

- Diminuir o número de opções (4 opções)

Observações:

Vale frisar que as observações feitas anteriormente não desejam formular uma prova estritamente conteudista, e sim uma prova geográfica cuja interpretação passará



necessariamente por uma

base conceitual sólida.

Reunião da Equipe de Filosofia

Quanto ao número de questões

Proporcionalidade do número de questões de Filosofia em relação às demais disciplinas componentes do eixo temático, considerando que parte das questões sejam de natureza interdisciplinar

Quanto ao programa e conteúdo

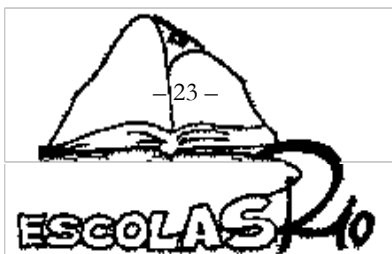
Questões de caráter temático (evitando um programa baseado em autores e conteúdos específicos) facilitam uma melhor articulação com outras disciplinas do mesmo eixo, favorecendo a interdisciplinaridade e a inclusão dos temas transversais, em sintonia com o PEN.

Nossa sugestão é que tal caráter temático seja compreendido em termos de três grandes temas da Filosofia, a saber:

- Ética/Política/ Cidadania
- Conhecimento/Linguagem/Lógica
- Arte/Estética

É fundamental registrar a importância de que, em todas as edições do ENEM, todos os grandes temas mencionados sejam necessariamente contemplados, independente da proporcionalidade entre eles.

Caberia, além disso, definir, em cada edição, o que será exigido, detalhando melhor em cada um dos grandes eixos o conteúdo solicitado, evitando assim uma falta de objetividade.



Considerações feitas por representantes das equipes pedagógicas das escolas associadas

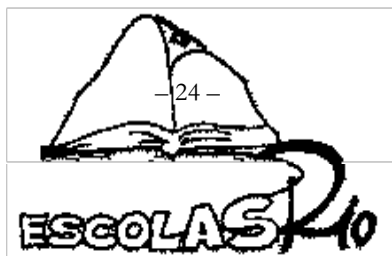
Como acréscimo às considerações feitas pelas áreas do conhecimento, as equipes pedagógicas consideraram que as edições anteriores do ENEM eram mais favoráveis à abordagem interdisciplinar. O antigo formato era mais alinhado com o ensino que pretendemos em nossas escolas. Nesse aspecto, o NOVO ENEM representou um retrocesso.

O grupo manifestou preocupação ainda com a forma como isso pode impactar as metodologias de ensino dos jovens, uma vez que “treinar” para questões de múltipla escolha pode tirar o foco no desenvolvimento das competências intelectuais nobres que vestibulares bem construídos vinham perseguindo, como a UFRJ, por exemplo.

As equipes também lamentam que o INEP tenha deixado de fornecer os resultados para as instituições, interrompendo o envio dos boletins abertos por competências, em coerência com a proposta original. Nas últimas edições do exame, a forma como seus resultados foram divulgados não permitiu que as escolas extraíssem deles nenhum tipo de diagnose pedagógica, que possibilitasse a retroalimentação do processo. Assim, tanto os vestibulares como o ENEM e as demais avaliações da Educação Básica terão a ganhar em viabilidade, utilidade, precisão e ética se for assegurado aos professores e às escolas o papel de destinatários do resultado da avaliação.

Como conclusão final, cabe lembrar que esta não é a primeira vez que nos manifestamos aos órgãos governamentais. Em 10 de abril de 2007, e em junho de 2009 enviamos cartas ao INEP. Ainda aguardamos as respostas.

Esperamos ter deixado claro que não pretendemos adotar uma postura de antagonismo ou de resistência ao trabalho desenvolvido, mas entendemos que é importante que se tenha consciência do alcance e das possíveis consequências perante o sistema de ensino e a sociedade.



26 de agosto de 2010

Atenciosamente,

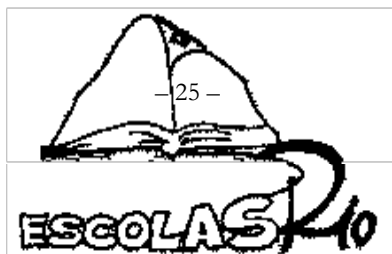
Fátima Werczler
Presidente Escolas Rio

Beatriz Miné
Coordenadora GT Vestibular

Grupo EscolasRio

Associados Jurídicos:

Associação Educ. Garriga de Menezes
Assoc. Escolar e Beneficente Corcovado
Assoc. Nac. de Educ. da Cia. de Maria
Centro de Educação e Cultura
Centro Educacional Anísio Teixeira
Centro Educacional Espaço Integrado
Centro Educacional Miraflores
Centro Educacional Pequena Cruzada
Colégio Andrews
Colégio A-Z
Colégio Bahiense
Colégio Cruzeiro
Colégio da Cia. Sta. Teresa de Jesus
Colégio da Imaculada Conceição
Colégio da Providência
Colégio Franco Brasileiro
Colégio Israelita Brasileiro A. Liessin
Colégio Notre Dame – Ipanema
Colégio Notre Dame – Recreio
Colégio Padre Antônio Vieira
Colégio QI
Colégio Sagrado Coração de Maria
Colégio Santa Marcelina
Colégio Santo Antônio Zaccaria
Colégio Santo Inácio
Colégio São Paulo
Colégio São Vicente de Paulo



26 de agosto de 2010

Colégio Sarah Dawsey
Colégio Teresiano
Colégio Veiga de Almeida
EDEM
Eliezermax – Laranjeiras
Escola SESC de Ensino Médio
Escola Nova- Gávea
Escola Dínamis
Escola Parque
Escola Sá Pereira
Externato Santo Antônio
Grupo de Educação Integrada - Oga Mitá
Instituto Social São José
Liceu de Artes e Ofícios
MOPI

Associados Físicos:

Artur Guilherme Carvalho da Motta
Elvira Arja Castañon
Fátima Werczler
Gloria Jamile Torres Daiha Almeida
Heloisa Maria Fortuna Padilha
Luiza Regina Mattos Braga
Maria Augusta Sanches Gutierrez
Maria Cristina da Rocha Valente
Maria da Graça dos Santos Vasconcellos
Maria José de Bello Costa
Mary Ferraz Soares Lopes
Neli da Cunha Cardozo Ferreira
Olga Maria Pinho de Souza
Rosa de Fatima Gomes Mariano
Simone Antaki Moussatché
Viviane dos Santos Barcellos