

O ENEM: afinal, do que se trata? ⁽¹⁾

✎ JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, terá neste ano a sua quarta aplicação envolvendo uma porcentagem ainda maior de participantes. Não obstante a sua abrangência, pouco se sabe desse exame, mesmo entre os próprios professores. Por isso, a divulgação do número especial da *Revista do Enem* (*Revista do Enem*, ano 1, nº 1, MEC), há poucos meses, é de grande interesse porque reúne um conjunto de informações e de entrevistas que fornecem uma visão sintética das motivações e das expectativas que levaram à criação desse exame pelo Ministério da Educação.

Este pequeno artigo pretende comentar alguns pontos focalizados nas entrevistas, que são de grande interesse público e, por isso, não devem passar sem reparos, favoráveis ou contrários. Conyém iniciar pelos dois pontos que são positivos.

A criação de um exame nacional de ensino médio. A realização desse tipo de exame para esse nível de ensino é tradicional em muitos países. No Brasil, nunca existiu medida equivalente e, como também não há unificação de exames vestibulares ao ensino superior, não se dispõem de informações gerais razoavelmente confiáveis sobre o nível de rendimento dos egressos do ensino médio no País. Por isso, a iniciativa de criação do Enem é interessante e merece apoio. Contudo, é preciso muita cautela na análise desses resultados "nacionais", pois, na verdade, não existe uma situação "nacional" do ensino médio, dada a diversidade de instituições, programas e práticas.

O Enem pretende a desvinculação entre o perfil do egresso do ensino médio e o perfil do ingressante na universidade.

De um ponto de vista histórico, o ensino médio (antigo secundário) nunca foi estritamente propedêutico ao ensino superior e nem há educacionalmente uma continuidade de estudos entre esses dois graus de ensino. Mas a verdade é que a quase totalidade dos pais e dos próprios professores desenvolveram a idéia de que o propósito principal do ensino médio é preparar o aluno para ingresso nas universidades. Em consequência, os pais buscam matricular seus filhos em escolas de ensino médio que sejam, na prática, uma garantia de êxito nos vestibulares das melhores universidades e estas, por sua vez, equivocadamente atribuem o malogro dos candidatos nesses vestibulares à deficiência do ensino médio, que assim falharia na sua principal função.

Essa visão distorcida do ensino médio tem raízes muito antigas e, hoje, é praticamente ineradicável. No Brasil, há quase 50 anos, Abgar Renault já insistia no caráter formativo autotélico do ensino secundário, que ape-



nas deveria preparar para a universidade na medida em que preparasse para uma cultura superior. Por razões um pouco diferentes, a coordenação do Enem insiste na distinção entre os propósitos desse exame e os das provas vestibulares. Esta é uma posição interessante e exigiria maior ênfase e divulgação.

No entanto, lamentavelmente, os pontos até agora destacados esgotam aquilo que há de aproveitável nos comentários veiculados pelas entrevistas publicadas.

A escola do passado, a nova escola e o Enem. Há mais de cem anos, os luzeiros da pedagogia tupiniquim contrapõem a escola tradicional (verbalista, autoritária, não-educativa etc.) a uma *nova escola*, que deveria transformar radicalmente a situação. O Enem retoma essa crítica com relação à escola atual, que obriga os alunos à memorização de informações inúteis como "a dos afluentes do rio Amazonas" e outras equivalentes. Enfim, a escola atual seria apenas uma escola do silêncio, em que o professor fala e o aluno ouve, muito diferente da nova escola anunciada pelas provas do Enem, pois, "hoje nós sabemos que conhecer é muito mais do que acumular informações e respostas prontas" (daqui para a frente, nos trechos

aspeados estaremos sempre fazendo referência à *Revista do Enem* e ao autor da citação. Neste caso: Fini, M.I., p.10).

A nova escola é a "agitação, o barulho. Um trabalho coletivo, por exemplo, aparentemente faz a maior bagunça na escola: os meninos falando, indo para o pátio, fazendo pesquisas na biblioteca" (Fini, p.12). O Enem, nas suas provas, busca revelar o que será essa nova escola:

"O Enem mostra bem aquilo que nós estamos querendo e que está muito claro nos textos da reforma do ensino médio. Os alunos adoram e os professores também, mas eles querem saber como vão trabalhar no dia-a-dia para que os alunos possam se sair bem na prova. A primeira preocupação do professor é essa. E esse é o papel transformador do Enem: quando você avalia dessa maneira, está dizendo que é isso que deveria ser ensinado. Esse é o grande poder pedagógico do Enem e a grande ajuda que pode dar à reforma do ensino médio" (Fini, p.12).

Esse trecho e outros que se seguem concebem o Enem não apenas como um exame, mas como um modelo para a renovação da escola média. Para que essa transformação ocorra, é suficiente tomar o Enem como guia:

"Ao demonstrar de maneira

bem prática como se desenvolvem a construção de competências e habilidades e o trabalho contextualizado e interdisciplinar, o Enem facilita a compreensão dos novos parâmetros curriculares e se torna mais um subsídio à formação continuada dos professores". (...)

"É fundamental que fique claro, portanto, que não tem sentido um aluno 'preparar-se para fazer o Enem'. Ao contrário, um resultado satisfatório no Enem é um indicativo de que o aluno preparou-se bem para a vida" (Berger, R. L., p. 16. Grifos nossos).

"Por tudo isso, recomendamos que os professores usem e abusem do Enem. Estudem seus princípios, analisem as provas dos exames anteriores e exercitem-se com seus alunos na resolução dos problemas propostos. Descobrir o que está por trás de cada questão de uma prova do Enem é abrir várias possibilidades para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais significativas e estimulantes para alunos e professores do ensino médio" (Idem, p. 16).

Esses trechos, sobre o papel do Enem na implantação de uma nova escola no País, merecem — pelo seu pedagogismo triunfante — pelo menos dois reparos:

1. Contrapor a escola tradicional e a nova escola, nos termos

em que foi feito, é ressuscitar uma frioleira pedagógica, tão velha como a Sé de Braga, que não tem nenhum significado. Nem se descrevem as deficiências do ensino atual — que afinal não devem ser graves, pois nos resultados do Enem os egressos dessa "escola do silêncio" têm apresentado um bom nível —, nem se prescrevem pautas de renovação que ultrapassem o nível das recomendações prudenciais de qualquer manual. Nesse, como em outros contextos, a referência à "escola tradicional" parece ser mais um desses *slogans* que mascaram a ignorância da diversidade das práticas escolares vigentes, reunindo-as todas sob um conceito vazio.

2. Aliás, em matéria de recomendação, a conclamação aos professores para que "usem e abusem do Enem" chega a passar das marcas da conspiciuidade que se espera de uma alta autoridade ministerial. Parece até de boche dizer ao magistério do ensino médio nacional que ele estará apto a compreender e a participar da reforma desse nível de ensino na medida em que se aplicar no estudo das questões do Enem. (conclui no próximo número)

José Mário Pires Azanha é professor da Faculdade de Educação da USP

O ENEM: afinal, do que se trata?

✶ JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

O Enem como diagnóstico vocacional. Um difícil problema enfrentado pelos especialistas em seleção de recursos humanos é a obtenção de diagnósticos confiáveis para fazer indicações sobre aproveitamento de candidatos a qualquer função profissional. Mesmo que se reúna grande quantidade de informações sobre cada candidato, sempre há uma ampla margem de erros de diagnóstico, com os conseqüentes prejuízos pessoais ou empresariais. Nesse quadro complexo, o Enem surge, pela voz de seus responsáveis, como solução definitiva e milagrosa. Daqui para diante não haverá mais erros individuais ou empresariais por que o

"O Enem avalia pessoas, ao contrário do Provão que avalia cursos superiores determinados, e do Saeb, que avalia sistemas de ensino fundamental e médio. (...) O convite que fazemos ao jovem cidadão é uma oportunidade que damos a ele de olhar para si mesmo. Além da nota global, o Enem dá notas para cada uma das cinco competências avaliadas. Por isso, o exame pode ser utilizado, também, para a inserção do jovem no mercado de trabalho. O empregador, de posse daqueles dados, pode encaminhar o jovem para um posto onde ele terá melhor desempenho do que em outro onde se exigem habilidades em que ele é mais fraco. O Enem pode ser excelente para uma indústria avaliar seu pessoal e realocá-lo ou retreiná-lo sabendo exatamente quem precisa do quê. (Fini, p. 14. Grifos nossos).

A jactância das afirmações sobre o valor diagnóstico das notas do Enem é quase aterradora, não só pelas suas eventuais conseqüências, como também pelo que revelam de ignorância ousada da necessidade de estudos empíricos e teóricos para dar respaldo ao uso de provas e testes mentais para selecionar pessoas em função de suas capacidades. Convém algumas observações sobre esse assunto:

1. Os Estados Unidos têm décadas de experiência na utilização de testes para seleção de pessoal para empresas, forças armadas, escolas etc. Não obstante essa longa experiência houve um certo arrefecimento dessa prática após uma decisão da Suprema Corte num caso famoso (Griggs et al. versus Duke Power Company - in Gardner. H. e outros. *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*, 1998, p. 300-301). Segundo essa decisão "os testes usados para emprego teriam de demonstrar que mediam capacidades relacionadas à função. Provar esse relacionamento exige estudos de validade. Esses estudos devem mostrar que os escores

num determinado teste apresentam uma relação com critérios relevantes, tais como treinamento ou desempenho na função. Os estudos de validade podem ser longos e financeiramente dispendiosos. Devem ser desenvolvidos critérios de desempenho para as diferentes funções, precisam ser localizadas amostras adequadamente grandes de trabalhadores, os trabalhadores precisam ser testados, e depois precisam ser realizados estudos estatísticos para determinar a relação de seus escores de teste com os critérios de desempenho na função" (Idem, 301).

2. Com relação ao Enem as coisas parecem mais simples. A validade das provas para medir as "competências e habilidades" que se propõem medir é questão que se resolve por portarias ministeriais. A Coordenação do Enem indica um grupo de especialistas variados que estão unidos como doutos para formular questões que, *ipso facto*, estão validadas para medir as competências definidas na matriz publicada. É um simples exercício de poder de captação de essências.

3. Nos Estados Unidos, onde o assunto é levado a sério, técnica e legalmente, muitas empresas têm preferido levar em conta, nos processos de seleção, o número de anos de escolaridade dos candidatos e não uma hipotética diferença de pontuações entre testes e provas, até mesmo porque o estabelecimento da validade desses instrumentos é sempre sujeita a controvérsias devido aos baixos valores encontrados nos estudos. Mesmo o *General Aptitude Test Battery* (GATB), que reúne um grande número de testes, em centenas de estudos de validade para seleção de pessoas para emprego, teve sua validade média estabelecida "em 0,5 para 12.000 tipos de função profissional" (idem, p. 302), mas recentemente, novos estudos contestaram esse valor médio de validade que estaria superestimado. "Os peritos descobriram que o teste (GATB) tinha uma validade média de apenas 0,25 para as avaliações de desempenho" (idem, p. 303). Essa validade média está muito distante do caso do Enem, a partir do qual os empregadores saberão com relação ao seu pessoal "exatamente quem precisa do quê".

Nos Estados Unidos, os numerosos estudos não indicam que os testes devam ser simplesmente descartados por seu baixo valor preditivo, mas que as pontuações obtidas devem ser usadas com muita cautela, porque "os testes não são muito bons para prever qual o bom será o desempenho de uma pessoa em seu trabalho". Muitas outras variáveis precisam ser levadas em conta,

como inteligência prática, perseverança, dedicação, capacidade de cooperação, motivação etc. Os testes avaliam apenas capacidades individuais, mas numa situação social "a produtividade e a qualidade dos resultados geralmente dependem de quão bem as pessoas trabalham juntas dentro de uma organização" (Idem, p. 309). Há ainda o grave problema dos "falsos negativos" - como revelaram estudos americanos que estigmatizam pessoas que poderão ter oportunidades negadas a partir de uma pontuação baixa cujo valor preditivo é desconhecido. Em face disso, não convém que os responsáveis pelo Enem fiquem insistindo em afirmar que esse exame tem eficácia para fazer balanço individual de competências e habilidades. Afirmações desse tipo exigem comprovações científicas, ainda não exibidas no caso do Enem.

Competências e habilidades e a nova alquimia pedagógica. A revista do Enem tem um encarte que inclui uma parte intitulada "Matriz de Competências e Modalidades", com as seguintes definições desses conceitos: "Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer".

"Habilidades são especificações das competências estruturais em contextos específicos, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio de ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências".

Definições são explicitações de significado de palavras, termos, símbolos num determinado contexto. Nesse sentido restrito, definições devem ser avaliadas pela função ou propósito a que visam no contexto considerado. Uma definição científica, por exemplo, será avaliada no contexto da teoria científica em que é proposta. Não há pois *definições reais* que captam a essência do objeto visado, isto é, que sejam absoluta e universalmente verdadeiras.

Há muitos tipos de definições, dentre elas as programáticas, que veiculam significados em termos de objetivos visados numa situação prática. É o caso das definições propostas pela Matriz de Competências e Modalidades do Enem.

Não cabe, pois, avaliá-las como se fossem definições científicas. Não o são. A referência, no caso das competências, a "modalidades estruturais da inteligência", é irrelevante do ponto de vista científico, pois é

óbvio que no contexto, essa referência não se vincula a nenhuma teoria explícita de inteligência no corpo da Psicologia. Trata-se apenas de encaminhar, aliás confusamente, um propósito para o ensino. É pois, em termos dos programas práticos que pretendem veicular que essas definições devem ser avaliadas.

É preciso, pois, examinar a instituição do Enem e as definições propostas, principalmente nessa sua veleidade de constituir-se numa inovação nos procedimentos avaliativos da escolaridade média brasileira, com o objetivo de *orientar uma alteração radical de padrões de ensino supostamente vigentes no país*.

De um modo geral, em vários documentos oficiais (Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais etc.) alega-se que a prática de avaliar competências deve mudar o próprio foco do ensino, que deixaria de se preocupar com a acumulação, pelo aluno, de informações sobre isto ou aquilo, para estimular nele o desenvolvimento de competências. Trata-se, portanto, de uma avaliação com uma pretensão amplamente corretiva de práticas de ensino a serem superadas, como também de hábitos de estudo e de aprendizagem que, supostamente, apenas privilegiavam a memorização.

Nesses termos, quem ousaria se opor a um tal avanço educacional? (Haja vista que as universidades públicas estaduais renderam-se à "força das evidências" das novas práticas avaliativas e atribuíram um significativo peso nos seus procedimentos seletivos aos resultados do Enem). O assunto, porém, não é tão simples. John Dewey, já em 1938, num texto famoso (*Experiência e educação*, CEN, 1979, p. 10), advertia os progressivistas exaltados, cujo entusiasmo estava comprometendo a renovação da escola básica americana, iniciada com a difusão das suas próprias idéias. Dizia ele:

"Não será demais lembrar que uma filosofia da educação que professe basear-se apenas na idéia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir. Toda teoria, como qualquer regra de prática faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais. Digamos que a educação nova deve dar ênfase à liberdade do aluno. Muito bem. Temos então um problema: que significa liberdade e quais as condições pelas quais poderá a escola ser capaz de efetivá-la?"

Citamos Dewey apenas como um exemplo de alerta da sensatez contra a trêfega idéia de que a retórica fervorosa repe-

titiva é suficiente para alterar práticas consolidadas, utilizando-se de espertezas semânticas. Para percebê-la, basta que, com relação à passagem transcrita, faça-se o exercício de substituição da palavra "liberdade" pela palavra "competência".

Na França, por exemplo, num estudo feito durante os anos de 1992 e 1993, Isambert-Jamati ("O apelo à noção de competência na revista *L'orientation scolaire et professionnelle*", in *Saberes e Competências* - Ropé, F. e Tanguy, L. Papirus, 1997, p. 108) a propósito de uma "pedagogia das competências" disse o seguinte:

"(...) foram os responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional que a introduziram e a fizeram intencionalmente, mas sem pretender com isso lançar uma noção erudita: não citaram nenhuma pesquisa, não estabeleceram uma definição rigorosa (...). Ao mesmo tempo, as declarações assumem um ar erudito, inspirando com isso uma certa confiança".

A semelhança com a situação brasileira é notável e desalentadora. Tanto na França como no Brasil aqui, de uma forma talvez mais grave omitiram-se as dúvidas e os impasses que cercam o assunto e que têm emergido em discussões internacionais.

Na revista do Enem, e em outros textos oficiais, a palavra "competência" corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves conseqüências educacionais porque, em alguns textos, "competências" são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e médio) devessem se preocupar mais com a constituição daquelas do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se competente em matemática pelo desenvolvimento de uma "coisa" que se chama "competência matemática" distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin, sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos evidenciam que "competência" referê-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade (prática ou teórica) do que à posse de algo nebuloso (como "modalidades estruturais da inteligência") que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral.

José Mário Pires Azanha é professor da Faculdade de Educação da USP