



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**CELINA MARIA BARBOSA PALHARES**

**O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS  
DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira

**Belo Horizonte  
2014**

**CELINA MARIA BARBOSA PALHARES**

**O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS  
DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira

Dissertação apresentada como requisito de avaliação do curso de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento do Centro Universitário UNA para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local.

Linha de pesquisa:

Processos educacionais: tecnologias sociais e desenvolvimento local

Professor orientador: Dr. Cláudio Márcio Magalhães

**Belo Horizonte  
2014**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO**  
**MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Dissertação intitulada “O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira”, de autoria da mestranda **Celina Maria Barbosa Palhares**, aprovada pela banca examinadora, constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Cláudio Márcio Magalhães – orientador - UNA

---

Profª Dra. Eloisa Helena Santos - UNA

---

Profª Dra. Suzana dos Santos Gomes - UFMG

---

Profª Dra. Lucília Regina de Souza Machado  
Coordenadora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local

Belo Horizonte, 27 de março de 2014

Esta pesquisa é dedicada ao meu querido irmão, *Manoel Barbosa Palhares (in memoriam)*, que nos deixou durante a elaboração deste trabalho.

Sua vida, permeada de muita alegria, sempre será exemplo para os que tiveram a felicidade do seu convívio com demonstrações de fé, solidariedade e amor ao próximo.

Saudades eternas.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS,  
pela sua presença constante em minha vida.

Ao meu pai, Dirceu (*in memoriam*),  
por me ensinar a ser perseverante e nunca desistir.

À Celina, minha mãe,  
pela sua calma e serenidade.

Ao Marco Túlio, amor da minha vida,  
pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus filhos, Caio e Davi,  
razão de toda essa caminhada e a certeza da chegada.

Ao Cláudio, meu orientador,  
pelo incansável incentivo e apoio.

À minha irmã, Eliane,  
pelo exemplo e preciosa orientação.

À professora Matilde,  
por valorizar a interação entre professor e aluno,  
sempre com muito carinho.

Aos professores Carlos e Patrícia,  
pela valiosa contribuição na revisão do texto.

Aos profissionais do Colégio Tiradentes,  
por permitirem a realização desta pesquisa.

À direção do Colégio Nossa Senhora das Graças  
e colegas de trabalho, por entenderem minhas ausências.

O esforço é grande e o homem é pequeno.  
A alma é divina e a obra é imperfeita.  
Este padrão sinala ao vento e aos céus  
Que, da obra ousada, é minha a parte feita:  
O por-fazer é só com Deus.

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem e sua influência no ensino médio numa escola mineira. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar a influência do ENEM, como um instrumento avaliativo para ingresso no ensino superior, na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores do ensino médio, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG. O estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, foi o caminho metodológico escolhido para a investigação, combinando a utilização de fontes orais e escritas. Foi necessário, para tanto, retomar a trajetória da educação e dos processos avaliativos no Brasil até 1998, ano da criação desse exame, bem como as mudanças pelas quais ele passou nas suas 15 primeiras edições. Fez-se necessário, também, tratar da política atual da educação para entender em que contexto o ENEM está inserido. O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas serviu como objeto de pesquisa por conter os elementos importantes para uma análise frente ao referencial teórico-metodológico e, com base nos resultados encontrados, analisaram-se os critérios de avaliação dos alunos do ensino médio adotados para ingresso na universidade por meio do ENEM, bem como a influência nas práticas da avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos professores no ensino médio. Ao final, após a conclusão deste estudo, ficou claro que, embora apresentem questões condizentes com a proposta do ENEM, as avaliações adotadas na instituição alvo da pesquisa não seguem as diretrizes adotadas pelo ENEM, seja por desconhecimento das mesmas pela maioria dos sujeitos da pesquisa, seja por descrença de alguns desses sujeitos nessas diretrizes, o que tem como consequência a dificuldade no ingresso dos alunos no ensino superior. Em função disso, foi proposta a realização de um *workshop* com o objetivo de capacitar os professores na elaboração de avaliações condizentes com a proposta do ENEM.

Palavras chave: Educação, Avaliação da Aprendizagem, ENEM, Desenvolvimento Local.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as its object of study the ENEM and the changes in the methods of evaluation method of learning and its influence in the high school studies in a school in Minas Gerais state. The general objective of this study is to analyze the influence of the ENEM as an evaluative instrument for entrance into higher education, the learning evaluation performed by teachers of middle school education at Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas – MG. The case study was descriptive, with qualitative approach, was the methodological path chosen for research, combining the use of written and oral sources. It was necessary to resume the path of education and of processes in Brazil by the ENEM, since its creation and the changes that have occurred from 1988 to 2012. It is necessary, also, to deal with the current policy of education to understand in what context the ENEM is inserted. The school served as object of studying by contain the elements that are important for an analysis forward to theoretical-methodological framework and, based on the results found, examined whether the criteria for the evaluation of middle school students adopted for getting into the university through the ENEM and the influence in the practices of evaluation of learning developed by teachers in high school. In the end, after the conclusion of this study, it became clear that the evaluations adopted at the institution the search target does not follow the guidelines adopted by ENEM by ignorance of these guidelines by the majority of the research subjects and by disbelief of some these guidelines and, as a consequence, hinders the entrance of students in higher education. Due to it, it has been proposed to carry out a workshop with the aim to empower teacher in preparation for the evaluation were consistent with the proposal of the ENEM. .

Key words: Education, Evaluation of Learning, ENEM, Local Development.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Organização do ENEM 1998-2012.....	50
TABELA 2 – Participantes do ENEM 1998-2013 .....	52
TABELA 3 – Nota do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas e maior nota do ENEM no Brasil 1998-2013 .....	62

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Competências e algumas habilidades a serem avaliadas no ENEM...47	
QUADRO 2 – Categorias e subcategorias de análise.....	63

## **LISTA DE GRÁFICO**

GRÁFICO 1 – Evolução do número de participantes no ENEM 1998-2013 .....	52
---	----

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

FOTOGRAFIA 1 – Vista frontal CTPM.....	56
FOTOGRAFIA 2 – Vista Lateral CTPM .....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

CTPM – Colégio Tiradentes de Patos de Minas

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>1</sup>

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos PCN

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PROUNI – Programa Universidade para Todos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

---

<sup>1</sup> LDB nº 5.692/1971 citada no início do texto e, ao longo do mesmo, a lei consultada foi LDB nº 9.396/1996.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 DA NAU AO ENEM: COMO APRENDEMOS E AVALIAMOS</b> .....	21
2.1 Avaliamos assim: caminhando até o ENEM .....	29
2.2 Contextualizando o ENEM.....	34
2.3 O ensino por competências e habilidades.....	39
2.4 ENEM: criação e mudanças .....	41
<b>3 O ENEM E O COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS</b> .....	55
3.1. Análise documental .....	59
3.2. Análise do conteúdo empírico .....	63
3.2.1. Categoria 1 – Avaliação da aprendizagem .....	64
3.2.1.1. Subcategoria 1 – Conceitos .....	64
3.2.1.2. Subcategoria 2 – Instrumentos .....	67
3.2.1.3. Subcategoria 3 – Tipos de questões.....	68
3.2.1.4. Subcategoria 4 – Estratégias diferenciadas .....	69
3.2.2. Categoria 2 – Momentos da avaliação no processo ensino aprendizagem.....	70
3.2.2.1. Subcategoria 1 – Momentos para avaliar .....	70
3.2.2.2. Subcategoria 2 – Dificuldades encontradas.....	71
3.2.2.3. Subcategoria 3 – Habilidades e competências nas avaliações.....	72
3.2.3. Categoria 3 – ENEM .....	74
3.2.3.1. Subcategoria 1 – Concepção de avaliação.....	74
3.2.3.2. Subcategoria 2 – Preparação para o ENEM .....	75
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	82
<b>6 ANEXOS</b> .....	85
6.1. Anexo A - Portaria Ministerial 318 de 22 de fevereiro de 2001 .....	86
6.2. Anexo B – Matriz de referência para o ENEM 2009 .....	90
6.3. Anexo C – Termo de Cumprimento da Resolução CONEP 196/96.....	93
6.4. Anexo D - Termo de Autorização do estabelecimento de ensino para a coleta de dados.....	99
6.5. Anexo E - Termo de Autorização de uso de imagem e depoimentos.....	100
6.6. Anexo F - Termo de Consentimento livre e esclarecido .....	101
6.7. Anexo G - Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas 2008.....	103
<b>7 APÊNDICES</b> .....	105
7.1. Apêndice A – Roteiro de entrevista semiestruturada para diretor.....	106
7.2. Apêndice B - Roteiro de entrevista semiestruturada para supervisor.....	107
7.3. Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada para professores .....	109
7.4. Apêndice D: Venha bater uma bola com a gente... ..	110

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretendeu analisar a influência do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), instrumento criado inicialmente pelo Ministério da Educação (MEC), para avaliar o ensino médio e, posteriormente, selecionar candidatos ao ensino superior, na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores do ensino médio, do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas (CTPM).

A ideia geral que justifica as mudanças preconizadas pelas políticas educacionais, implantadas a partir da década de 1990, baseia-se na necessidade de formar pessoas com os novos conhecimentos e competências exigidos pelo mundo do trabalho. Tal fato introduz um novo perfil de profissional e, conseqüentemente, um novo modelo de educação. É nítida a influência das transformações verificadas no mercado de trabalho e nas relações sociais nos últimos tempos, apontando para um determinado tipo de educação, capaz de atender às necessidades das novas tecnologias.

Nesse contexto, o ensino médio assume novos contornos e significados, visto que novos objetivos lhe são atribuídos pelas políticas educacionais. Sob essa óptica, a própria concepção do ensino médio como etapa final da educação básica aponta na direção da fixação de diretrizes comuns, que dizem respeito à formação geral e comum, conforme determina a legislação educacional. O Artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.396/1996, determina que

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Em um cenário de um ensino fundamental de baixo desempenho e pressionado para assegurar ao aluno condições de ingresso no ensino superior, o ensino médio enfrenta um novo desafio diante da incumbência de fechar o ciclo da educação básica: preparar o aluno para o prosseguimento de seus estudos e, ainda, para o ingresso no mundo do trabalho.

O conhecimento, então, coloca-se como elemento preponderante para o desenvolvimento social e econômico. Ele justifica a mudança no modelo de educação pretendido. Como parte dessa transformação, impõe-se a necessidade de avaliar, sob

diferentes formas e modalidades, os sistemas educacionais. Nessa perspectiva, paralelamente à reestruturação do papel da educação e da escola, desenvolve-se uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação, já que ele diminui o financiamento na educação, continua com uma atividade de controle e de fiscalização, que lhe é inerente, mas dá mais espaço à iniciativa privada.

A LDB/96 determina no seu Art. 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sendo assim, o ensino médio assume um papel diferenciado na formação e na inserção do profissional no mundo do trabalho, possibilitando o acesso às atividades produtivas e o exercício pleno da cidadania em prol do desenvolvimento pessoal. Com isso, cresce a matrícula no ensino médio, implanta-se um novo currículo e, por fim, um novo sistema de avaliação – o ENEM – é adotado.

Assim, a Matriz de Referência do ENEM representa uma evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orienta sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no ensino médio e, sobretudo, oferece acesso ao ensino superior, fortalecendo o ingresso profissional no mercado de trabalho. A referida matriz se pauta por habilidades e competências consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino. Para tanto, a proposta do ENEM tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, além de caracterizar como um importante instrumento de inclusão social.

A avaliação proposta pelo ENEM está fundamentada em cinco eixos cognitivos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Esses eixos são contemplados em quatro áreas, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Assim, surgem algumas perguntas, tais como, a matriz do ensino médio contempla essas áreas? Baseia-se, realmente, nesses eixos cognitivos? A avaliação no ensino médio se pauta por habilidades e competências?



Desta maneira, o problema aqui circunscrito, a partir do tema da investigação, teve como foco as avaliações da aprendizagem praticadas na escola no ensino médio e como estas respondem ou não às diretrizes do ENEM, visando a atender ao ingresso dos alunos no ensino superior, garantindo o direito do adolescente à continuidade de seus estudos.

Este estudo verificou a influência da avaliação proposta pelo MEC com aquela adotada na instituição pesquisada, além de sinalizar para a necessidade de explicitar a função da avaliação educacional, principalmente, na visão do MEC, mais especificamente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, órgão que centraliza e coordena os principais mecanismos de avaliação da educação brasileira.

Para isso, objetivou-se analisar a influência do ENEM como um instrumento avaliativo do MEC e como mecanismo de seleção para ingresso no ensino superior, nos processos avaliativos da aprendizagem realizados pelos professores do ensino médio, no CTPM. Para alcançar os fins propostos, outros caminhos foram percorridos, tais como relacionar a avaliação da aprendizagem adotada no ensino médio do referido colégio e a do ENEM no contexto político, cultural e socioeconômico em que vivemos, além de verificar se o modelo de avaliação adotado na instituição pesquisada contempla as habilidades e as competências exigidas pelo ENEM. Assim, foi preciso, depois de analisar as concepções de avaliação da aprendizagem adotadas pelo ENEM e aquelas descritas no Regimento Escolar do CTPM, elaborar um projeto de intervenção que venha a capacitar os professores na elaboração de avaliações condizentes com as propostas do ENEM.

Essa discussão, indubitavelmente, diz respeito à melhoria da qualidade de ensino, em que o sistema de avaliação é um dos focos principais do debate entre os educadores, pais e alunos. A partir disso, Hoffmann (2003, p. 17) chama a atenção para o fato de que “os educadores, em geral, discutem muito ‘como fazer a avaliação’ e sugerem metodologias diversas, antes, entretanto, de compreender verdadeiramente “o sentido da avaliação na escola”.

O acompanhamento dos processos de avaliação da aprendizagem incita a necessidade de compreender o sentido da avaliação educacional, suas concepções, fundamentos e implicações sociais. Espera-se com este estudo refletir sobre os modelos de avaliação adotados no ensino médio, assim como, sobre as diretrizes adotadas pelo ENEM, como instrumento de avaliação para ingresso no ensino superior.

Considerando o ENEM instrumento avaliativo que garante o acesso ao ensino público de nível superior em algumas instituições públicas e privadas, necessário se faz conhecer de forma mais detalhada as concepções avaliativas utilizadas no ensino médio e sua relação com esse instrumento. Dessa forma, é importante buscar resposta para o seguinte questionamento: haverá necessidade de mudanças no processo avaliativo utilizado atualmente nas escolas de ensino médio?

Esse procedimento é uma decisão política recente e, por este motivo, ainda são restritos os estudos e as publicações que buscam compreender a complexidade de tal proposta. Ainda não se pensou o bastante acerca dos resultados alcançados em relação ao acesso às universidades públicas, após a adoção do ENEM, ou mesmo sua relação com o desempenho escolar dos estudantes do ensino médio, nem os impactos sobre todo o processo educacional brasileiro. Nesse sentido, espera-se entender esse momento singular que vislumbra novas propostas na educação e, evidentemente, nas práticas avaliativas no ensino médio e, por conseguinte, apontar subsídios, se for o caso, para as mudanças.

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, por isso, deve estar a serviço do desenvolvimento integral do ser humano de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das desigualdades, dos conflitos e das opressões. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem como parte do mundo social interfere na noção de valor e de ética construídos ao longo de séculos, mas para que isso se cumpra, as políticas educacionais devem ser claras e de conhecimento de todos, pois se não o for, de acordo com Dalben,

A ausência de clareza quanto ao sentido das políticas educacionais e aos objetivos e rumos que essas políticas visam, desencadeiam desconfiças em relação às propostas pedagógicas apresentadas, e também desconfiças em relação à capacidade da escola de promover a educação do povo. (DALBEN, 2008, p.14-15).

A relevância social dessa investigação possibilita contribuir com a produção de novos conhecimentos no que diz respeito à avaliação da aprendizagem no ensino médio; promover inovações educacionais no campo da avaliação da aprendizagem; melhorar os processos educacionais nesse campo; contribuir na melhoria da qualidade das aulas e das avaliações; interagir com tecnologias contemporâneas; compartilhar valores e ações e valorizar a formação docente.

Considerando que a avaliação está presente em todos os domínios da atividade humana, seja através de reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões, a escolha por determinados valores, crenças e princípios que orientam as práticas pedagógicas escolares tem origem num universo muito amplo que reflete a própria construção histórica, política e social da escola. Este campo referencial está presente nos currículos, nas formas de organização do ensino, nos padrões de comportamento esperados dos alunos e nos mecanismos formais de avaliação, dentre outros e se preserva através das relações cotidianas na escola, dando sentido e significado à realidade e às práticas docentes, por isso compreender um de seus componentes, a avaliação, pressupõe a análise de todo o processo.

Sabendo-se que um dos eixos de formação do curso de mestrado do Centro Universitário UNA é “Educação, Processos de Inovação e Desenvolvimento Local”, segundo a Resolução Nº 1077 Port. MEC /2008, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação do referido Centro Universitário<sup>2</sup>, escolheu-se um campo de investigação científica que visa à produção de conhecimentos envolvendo estudos sobre os saberes e as práticas escolares e, sendo a avaliação escolar uma dessas práticas que envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como o ENEM, é que se considerou pertinente a realização dessa pesquisa, pois compreender todo esse liame, por certo, implicará em modificações ou manutenção de práticas de avaliação que sejam mais produtivas.

Por isso, a temática proposta está diretamente ligada à área de concentração escolhida – Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local – uma vez que está focada na análise de processos educacionais de uma escola pública de nível médio e oferece uma proposta de intervenção voltada para a melhoria desses processos educacionais e de sua gestão, articulados com o desenvolvimento local no qual a escola está inserida, visando garantir a qualidade da educação de uma escola pública.

Este estudo tornou-se relevante pela atuação profissional da autora, inserida no contexto da formação educacional de nível médio e que, na sua prática, participou e participa da definição de diretrizes da avaliação da aprendizagem, sobretudo, visando ao ingresso dos alunos no ensino superior.

---

<sup>2</sup> Disponível em <<<http://www.una.br/org> acessado em 20/08/2011.

Durante vinte anos de prática na educação básica, a autora percebeu uma inadequação do que é ensinado pelos professores e do que é cobrado nas avaliações, sejam elas elaboradas pelos professores ou pelos órgãos responsáveis pelas avaliações externas. Nesse caso, o foco parece estar em preparar os alunos para fazerem avaliações, sem perceber que elas são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, por esse motivo, devem estar condizentes com o que foi construído nas aulas. Assim, entender todo esse processo é fundamental para propor mudanças, se for o caso.

Os sujeitos envolvidos, diretores e professores, buscam cada vez mais se qualificar para que possam oferecer aos alunos um ensino de qualidade e uma avaliação compatível com esse ensino e com o que é cobrado nos vestibulares. Os alunos, por sua vez, esperam que os professores os ajudem a se preparar para os processos seletivos para ingresso no ensino superior em condições de concorrer com os demais candidatos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos como Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, planos de curso e avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção, supervisão e professores do ensino médio (apêndices A, B e C). Tudo isso, objetivando verificar se o ENEM influencia ou não na elaboração das avaliações da aprendizagem.

Para fundamentar a análise dos dados coletados por meio desses procedimentos metodológicos, foi necessário revisitar a história da educação no Brasil e os modelos de avaliação adotados em cada período para entender em que contexto o ENEM foi criado, quais são seus objetivos e que mudanças foram provocadas nos métodos de avaliação no ensino médio.

Após todo este estudo e coleta de dados, a pesquisa apontou a existência de iniciativas por parte de alguns professores em conhecer e elaborar avaliações condizentes com a proposta do ENEM, pois consideram que esse instrumento avaliativo é uma maneira de os alunos ingressarem no ensino superior, buscarem uma carreira e, futuramente, ingressarem no mercado de trabalho, melhorando suas condições de vida e do local onde estão inseridos. Por outro lado, alguns professores desconhecem o que seria avaliar por competências e habilidades e apenas inserem questões do ENEM em suas avaliações porque são cobrados pela coordenação e pela direção, talvez influenciados pelo regime militar seguido pela instituição, repleto de regras e normas.

## 2 DA NAU AO ENEM – COMO APRENDEMOS E AVALIAMOS

Para se compreender a avaliação da aprendizagem, é preciso conhecer o processo ensino-aprendizagem no seu período histórico, ou seja, no tempo e no local onde ocorreu esse processo educativo. Portanto, foi necessário retomar a trajetória da educação e dos processos avaliativos no Brasil a partir da Escola Tradicional, passando pela Escola Nova, Escola Tecnicista, Escola Construtivista/Cognitivista chegando à Escola Progressista. Para isso, recorreu-se a alguns autores como Aranha (2006), Fausto (2007), Libâneo (2006). A história da educação de uma nação é permeada e, ao mesmo tempo, reflete a história política e econômica dessa nação. Sem querer fazer uma opção positivista durkheimiana, não há como desvincular por completo uma história da outra. A identidade educacional que o Brasil tem hoje é fruto de um processo, marcado por subjugações internacionais, arcaísmos internos, movimentos de recrudescimentos políticos, como também dos processos de democratização, compreendendo assim, momentos de avanços e momentos de retrocessos.

Se hoje, no segundo decênio do século XXI, comemora-se a promulgação do Plano Nacional da Educação - PNE que permite um avanço para patamares mais desenvolvidos da educação mundial, compreender esse momento em toda a complexidade e possibilidades que ele representa é um convite para voltar ao passado do processo educacional centrado em uma ideologia eurocêntrica adaptada aos trópicos.

Voltando às origens dessa nação, quando Cabral aqui aportou no ano de 1500, o povo que habitava o território, dividido em inúmeras tribos, cada uma com elementos culturais próprios e diversos, foi subjugado a modelos de informações culturais próprios da Europa. A Companhia de Jesus, fundada, em 1534, na Europa no contexto da Contra-Reforma com a função de conter o avanço da Reforma Protestante, aqui chegou em 1549 com a missão de difundir a fé católica e, ao mesmo tempo, educar e, em vista disso, conforme Maria Lúcia de Arruda Aranha<sup>3</sup> fundou escolas elementares, secundárias, seminários e missões.

Nos 210 anos de história, de 1549 a 1759, os jesuítas promoveram, em massa, a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além de controlarem a fé e a moral dos habitantes dessa nova terra.

---

<sup>3</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Ed Moderna, 2006, p.140 ss.

Enfrentaram muitos desafios, devido às dificuldades de instalar um sistema de educação em terra estranha, tendo, de um lado, os indígenas com a língua e os costumes desconhecidos e, do outro, os colonizadores portugueses que vieram sem suas mulheres e famílias com hábitos desaprovados pelos religiosos. Esses desafios, que se agravavam cada dia mais, são perceptíveis ao ler o fragmento abaixo:

O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses, que ora se complementavam, ora se chocavam: a metrópole desejava integrá-lo ao processo colonizador; o jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho. (ARANHA, 2006 p.141)

Para realizar a ação missionária e também consolidar as conversões, foram criadas as missões, em que os índios eram divididos por aldeias, determinando locais para o trabalho, o culto, a família e o descanso. Havia atividade agrícola, criação de gado, artesanato, fabricação de instrumentos musicais e construção de templos. Os missionários achavam que estavam prestando um serviço aos índios, disciplinando-os, promovendo a organização, mas ao sedentarizar o indígena, os jesuítas contribuíram também para facilitar seu apresamento pelos colonos. O que pode ser comprovado, segundo Aranha, nos seguintes termos:

O confinamento facilitava aos colonos capturar tribos inteiras. Durante o século XVII, os bandeirantes realizaram diversas expedições de apresamento e destruíram muitas povoações, inclusive as dirigidas por jesuítas espanhóis. (ARANHA, 2006 p.142)

O período da colonização brasileira em que a educação esteve sob a influência jesuítica era de domínio dos senhores de engenho, com uma sociedade escravagista e patriarcal no Nordeste e, mais tarde, na região de mineração das “Gerais”, onde a sociedade urbana possibilitava maior acesso da população às escolas. A pedagogia jesuítica que pretendia ter caráter humanista, visando à formação do homem universal, na verdade, devido à rigorosa organização promovia constantes castigos dados pelos mestres através de palavras e admoestações. Por sua vez, os processos avaliativos eram engessados, pautados em exames orais, exigência de boas notas, castigos e humilhações. Embora tivesse um currículo com disciplinas que se complementavam, não estava voltado para uma educação ampla e geral, mas para atender às necessidades daquele momento.

Quando no século XVIII, os ventos dos ideais liberais sopraram forte sobre a Europa absolutista, a metrópole portuguesa se viu obrigada a repensar o destino e as funções da colônia. Para atender as demandas de um mundo mais liberal sem a perda do poder centralizado, o governo português envia para o Brasil seu primeiro-ministro, Marquês de

Pombal, no ano de 1759. Ao chegar, percebeu que o modelo educacional desenvolvido não atendia os interesses metropolitanos, pois se baseava na doutrinação promovida pelos jesuítas, e os interesses daquele momento estavam voltados para a valorização dos fundamentos do Iluminismo: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, de grande efervescência na Europa do século XVIII; então, tratou de expulsar os jesuítas da colônia para impor um novo modelo educacional.

A expulsão dos jesuítas no ano de 1759 trouxe um grande abalo para a educação colonial, pois valores e idéias inovadores se instalaram sob a ingerência de Marquês de Pombal que pretendia livrar Portugal de uma grave crise econômica à custa de uma maior exploração da colônia. Tratava-se, portanto, de uma “recolonização”. Nesse contexto, escolas fundamentadas em princípios religiosos não atendiam nem os interesses e muito menos as necessidades da metrópole. Era preciso produzir e competir comercialmente para aumentar os lucros e o poder do Estado Português. Apesar de ter sido um período rico em reflexões pedagógicas<sup>4</sup>, havia alguns questionamentos, como por exemplo, a criação das chamadas “aulas régias”, por Marquês de Pombal, sistema em que as disciplinas não se articulavam entre si. Esse sistema contribuiu para o enfraquecimento da educação na colônia por quase meio século até a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, visto que o modelo pombalino não foi aplicado de imediato e, além do mais, permaneceu, segundo Cardoso (2004), “restrito à elite e em grande descompasso entre o que pretendeu os governos monárquicos português e brasileiro e nossas reais condições econômicas, sociais e territoriais”. O referido enfraquecimento trata-se da desmontagem de uma estrutura educacional jesuítica existente desde os princípios da colonização para implantação de um novo modelo, proposto pela reforma pombalina. A reforma ocorreu de maneira lenta, por exemplo, a contratação dos primeiros professores leigos só se deu algum tempo depois e as primeiras aulas se efetivaram após quase duas décadas, por isso, a educação brasileira passa por um retrocesso até a chegada da Família Real.

Com a vinda da Família Real, instala-se um novo momento para a educação que, de acordo com os interesses da corte, poderia ser chamado de avanço, pois era preciso atender as necessidades da corte enquanto a mesma permanecesse no Brasil. Para isso, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e criou a Imprensa Régia. A circulação de ideias trouxe a consciência sobre os movimentos que

---

<sup>4</sup> cf ARANHA, 2006, p. 176 ss.

estavam ocorrendo na Europa, juntamente com todas as demais adaptações pelas quais a colônia teve que passar. Esses movimentos interferiram no processo educativo, mesmo que a educação ainda se mantivesse em segundo plano e restrita à elite. Todo esse cenário de mudanças ainda não repercutiu na forma de ensinar e avaliar, pois, no campo pedagógico, ocorreram poucas alterações, continuam ainda aulas expositivas, provas orais e escritas.

Em 1821, a Família Real retorna a Portugal, mas as ideias, que geraram modificações, combinadas com interesses políticos locais, conduziram a colônia para a emancipação política. O período que se estende entre os anos de 1822 e 1888 corresponde ao Regime Imperial Brasileiro que, politicamente, é repleto de incoerências e rupturas, pois fora do contexto das demais nações latino-americanas que, ao se tornarem independentes, adotaram o regime Republicano, a Independência brasileira não representou mudanças significativas no processo educacional mesmo que na Constituição Outorgada em 1824 dissesse, em seu Artigo 179, que a "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos"<sup>5</sup>, esta continuou restrita às elites, sofrendo com a carência de professores em uma jovem nação escravista. Somente em 1835 é criada a primeira Escola Normal, ato que não representou a solução para a defasagem de profissionais num país de dimensões continentais. Foi mais de meio século sem apresentar um projeto concreto para a criação de um sistema educacional para o Brasil.

O avanço da economia cafeeira que promoveu o desenvolvimento urbano do Sudeste em função da economia de exportação que necessitava de novos equipamentos urbanos, propiciando o surgimento de uma burguesia com tendências mais liberais que, aos poucos, foi se libertando da influência religiosa nas escolas. O índice de analfabetismo beirava os 70% da população. Segundo Fausto (2007, p. 237), “um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar”.

Em um Brasil de desigualdades tão gritantes, os eventos capazes de mudar os rumos do país são obras de poucos. É dessa forma que se funda em 1889, através de um movimento militar com nenhuma participação de forças populares, a República Federativa Presidencialista do Brasil e o poder continuou nas mãos da elite. A educação sofre algumas reformas importantes sob a influência positivista, defende o ensino laico, a gratuidade nas escolas primárias, de acordo com a Primeira Constituição da República de 1891 que seguia o modelo norte-americano.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em 31/01/2014.



As reformas implementadas tinham como intenção preparar os alunos para cursos superiores e dar a essa formação um caráter mais científico. Com o país vivendo um período de várias reformas a nível estadual e passando por situações conflituosas no campo político e ideológico, pouca coisa mudou do tradicional ensino academicista. Reformas mais profundas só viriam acontecer na Era Vargas.

O período conhecido na história do Brasil como Era Vargas, estende-se de 1930 a 1945 e pode ser dividido em três fases distintas, sendo que, em cada uma delas, ocorrem mudanças no foco dado à educação. No entanto, o objetivo principal do novo grupo no poder era “formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2007, p. 336). Para isso, foi criado, ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde, que é a centralização do processo educativo partindo para um autoritarismo em relação aos princípios a serem seguidos de cima para baixo. A educação no governo Vargas esteve relacionada aos movimentos da sociedade, especialmente a duas vertentes: a dos reformadores liberais e a dos pensadores católicos.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, liderado pelos reformadores liberais, defendia um federalismo de fato, com a descentralização da educação sob a bandeira de que a “unidade não significa uniformidade”. Propunha a implantação de um ensino público e gratuito com mudanças qualitativas e quantitativas já que,

O manifesto constatava a inexistência no Brasil de uma “cultura própria” ou mesmo uma “cultura geral”. Marcava a distância entre os métodos atrasados de educação no país e as transformações profundas realizadas no aparelho educacional de outros países latino-americanos, como o México, o Uruguai, a Argentina e o Chile. A partir de uma análise das finalidades da educação, propunha a adoção do princípio da “escola única”, concretizado, uma primeira fase, em uma escola pública gratuita, aberta a meninos e meninas de sete a quinze anos, onde todos teriam uma educação igual e comum. (FAUSTO, 2007, p. 337)

Do outro lado, a Igreja Católica apoiava o ensino religioso nas escolas em geral, posição que ficou estabelecida na Constituição de 1934; defendia, ainda, o ensino diferenciado para meninos e meninas, evidenciando um tradicionalismo, além de valorizar a importância da escola privada. Diante disso,

O resultado foi um sistema de ensino que se expandia, mas controlado pelas elites, com o Estado agindo mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar. (LIBÂNEO, 2006, p.136)

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, o Brasil vive um período democrático entre 1946/1963. Inserido no contexto de um mundo pós Segunda Guerra e de retomada da industrialização, da competição Leste/Oeste que colocava em confronto, capitalismo e socialismo, o Brasil tende para uma política de educação voltada para o desenvolvimento. A nova Constituição de tendência liberal e democrática reconhece a educação como direito de todos<sup>6</sup>, determina a obrigatoriedade do ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Somente em 1961, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, institui a descentralização e concede a cada estado o direito de organizar seu sistema de ensino. Com o golpe de estado de 1964 e a instalação de um governo ditatorial, a política educacional passa a ser definida novamente pelo governo federal.

O regime militar, que vigorou entre 1964 e 1985, representou uma ruptura não só na história política do país, mas também na história da educação. Os anos da ditadura militar são marcados pela centralização das decisões das políticas educacionais, embora o discurso fosse de descentralização. As responsabilidades pela educação eram repassadas aos municípios, o que caracteriza o discurso descentralizador, mas os recursos concentravam-se em âmbito federal, criando uma relação de dependência, típica de governos centralizadores. Nesse período sombrio da história do Brasil, ocorre um crescimento do número de universidades e, em contraponto, as mesmas são invadidas pelas tropas do exército sob qualquer pretexto, professores eram presos e demitidos; estudantes eram feridos, mortos ou presos nos confrontos com a polícia, a União Nacional dos Estudantes era proibida de funcionar.

No auge do regime militar, foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, com ela, estados e municípios ficavam dependentes das decisões do governo central mesmo que ela tenha estipulado a passagem do ensino fundamental para os municípios, os recursos eram concentrados em âmbito federal.

Pensando nos reflexos da ditadura na educação, nota-se que a representação estudantil foi enfraquecida com a queda da União Nacional dos Estudantes – UNE, em 1967. O objetivo de tal ação fica claro visto que:

A intenção era evitar a representação em âmbito nacional, permitindo a atuação do Diretório Acadêmico – DA, restrito a cada curso, e do Diretório Central dos Estudantes – DCE, para cada universidade. Foi proibida qualquer tentativa de ação política: estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar. (ARANHA, 2006 p. 314)

---

<sup>6</sup> Cf. Constituição Federal, art. 205

As escolas de ensino médio foram controladas pelo governo autoritário, os grêmios foram transformados em centros cívicos, sendo o professor de educação Moral e Cívica o orientador, escolhido pela direção escolar.

Aliás, segundo Aranha,

A intenção explícita da ditadura em educar politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. (ARANHA, 2006 p. 314)

No ensino médio, as aulas com o caráter ideológico e manipulador do governo faziam parte da disciplina de Organização Social e Política Brasileira – OSPB e, no curso superior, Estudos dos Problemas Brasileiros – EPB.

Após a redemocratização política, o país se insere em um cenário mundial, em que os ventos do neoliberalismo já começavam a soprar no hemisfério Norte. A partir da década de 1970, tornaram mais intensas as ideias neoliberais que combatiam o Estado intervencionista e retomavam os princípios do liberalismo que fundamentam o Estado mínimo. Nessa direção,

Os neoliberais culpam o Estado intervencionista e os sindicatos pelos problemas atuais da economia de mercado: os sindicatos, por pressionarem as empresas por aumento de salário e benefícios, e o Estado por ceder às pressões sociais, aumentando seus gastos. (ARANHA, 2006 p.331)

Nesse momento, vivendo uma certa instabilidade econômica, o Brasil assim como outros países se viram na obrigação de buscar recursos para financiar a educação, estimulando a política do ensino pago. A contenção de gastos acabou refletindo no congelamento dos salários dos professores, na retirada de vantagens adquiridas e na falta de investimento na pesquisa e pós-graduação. Apesar disso, proliferavam ideias de uma educação em que todos aprendem, cada um a seu tempo e a aprendizagem era vista como um processo de construção em que os ritmos de cada indivíduo devem ser respeitados.

Mesmo diante das mudanças e das expectativas, no Brasil, ainda é forte o exercício da avaliação classificatória com uso intenso dos testes e das notas como elementos que movem a educação.

Os ventos da democracia, nos anos 1980, trazem grandes transformações, dentre elas a descentralização, a busca da qualidade, da quantidade e da corrida para sair do atraso técnico-científico. Nos anos de 1990, ao discurso democrático, aliam-se elementos essenciais à construção de uma escola pública de qualidade que agregue também quantidade, amparada

pelos direitos constitucionais de acesso de todos à educação. Essas mudanças acontecem no contexto do neoliberalismo que, com a onda de privatizações, atingiu também a educação. Qualidade passa a ser associada em parte à iniciativa privada, capaz de oferecer uma educação que atenda às necessidades das inovações tecnológicas, livre das greves e de um ensino público deficiente e pouco competitivo.

Nesse sentido, uma educação escolar pública e democrática no âmbito da revolução técnico-científica, capaz de enfrentar o embate com o ensino privado, deve ser aquela que busca o conhecimento como força motriz do desenvolvimento econômico do país e oportuniza a todos o acesso ao saber. Porém, pelo viés do modelo capitalista, educação combina com qualificação, flexibilidade, humanização e versatilidade, com intuito de atender as demandas do mercado. O grande desafio na ótica do capitalismo contemporâneo é a capacitação de trabalhadores/consumidores elevando não só a qualidade, mas também a competitividade que gera produtividade. Visto pelo prisma da qualidade/competitividade/produtividade, o ensino corre o risco de se distanciar dos princípios da equidade e da formação cidadã, tornando-se cada vez mais focado no desempenho individual.

O cenário que se instala no Brasil, após o fim do Regime Militar em 1985, é de reconstrução da ordem democrática. Na educação, o momento crucial é o da construção da nova constituição. Promulgada em 1988, a Constituição Federal, nos incisos de I a VII do Art. 208, trata do dever do Estado com a educação. A LDB/96 em seu Título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, Art 4º transcreve a Constituição Federal e disciplina a educação escolar no Brasil. Esse momento democrático é reforçado por Aranha (2006, p. 324) ao afirmar que “pela primeira vez, uma lei não resultaria de exclusiva iniciativa do Executivo, e sim do debate democrático da comunidade educacional”.

A sociedade da informação que se instaurou no século XX decorrente da revolução técnico-científica se estabelece sobre o mundo do conhecimento. Acredita-se, então, consoante à estudiosa, que

o computador entrou nos mais diversos campos do mundo contemporâneo, e certamente na era da informática a escola não tem como permanecer artesanal nem ficar à parte, reclusa, em plena época de globalização da informação. (ARANHA, 2006, p.254).

Isso fez com que a escola se adaptasse rapidamente ao volume crescente da informação e à velocidade com que ela acontece. Conduzir o Brasil para esse caminho é um processo que exige não só reformas na educação e no processo de produzir, mas, sobretudo, na maneira de pensar e agir de cada cidadão. Cabe à educação a tarefa da conscientização, da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. É importante a formação de hábitos que conduzam os estudantes ao desenvolvimento de competências básicas que lhes permitam aprimorar a capacidade de continuar aprendendo.

## **2.1 Avaliamos assim: caminhando até o ENEM**

Fazendo uma retrospectiva histórica da avaliação da aprendizagem, percebe-se desde uma avaliação apresentada meramente como medida cuja preocupação era apenas selecionar e classificar os sujeitos até uma perspectiva mais crítica, na qual é encarada como parte de um processo educativo mais amplo.

Nos tempos bíblicos, Jephtah usava a palavra Shibboleth como teste e, com ela, distinguia os Ephraimites dos Gileadites. Os Ephraimites não conseguiam pronunciar o sh, assim eles eram facilmente identificados e não passando no teste, decapitados. No ano de 2.205 a.c, o imperador chinês Shun, testava os seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de promover ou demitir. Na Idade Média, embora não haja registro, há indícios da existência de exames nas escolas gregas e romanas. Nos Estados Unidos da América, a avaliação adquire com Horace Mann (1850) uma natureza formal, como uma prática para se coletar dados para fundamentar as decisões políticas.

Já no Brasil, a preocupação em ressaltar a importância da avaliação do desempenho escolar foi registrada na década de 30, principalmente por Isaias Alves (1930), quando defendia os testes pedagógicos, alegando que sua objetividade seria mais adequada que as avaliações subjetivas até então realizadas. Em 1931, a Docimologia, ciência do estudo sistemático dos exames, ganha lugar de destaque e, também, começa a ser questionada a partir dos escritos de Tyler e Smith em o Estudo dos Oito Anos que defende a inclusão de instrumentos como, testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamentos entre outras formas de coleta de dados sobre o rendimento dos alunos. Para

Tyler (1986) a avaliação deve ser considerada como a determinação de um objetivo a ser alcançado.

O desenvolvimento de uma teoria de avaliação de forma mais sistematizada aparece com Tyler (1949). Outros autores, posteriormente, como Bloom (1971), Gagné (1967), Mager (1962), Popham (1973), ampliaram e aperfeiçoaram o modelo avaliativo proposto por Tyler, sem, contudo, modificar sua estrutura e fundamentação básica.

Seguindo a trajetória da avaliação da aprendizagem, encontramos estudos de Robert F. Mager (1977) e Benjamim S. Bloom (1971) que apresentam relativo consenso quanto à importância da formulação de objetivos para fins avaliativos, uma vez que permitem ao professor determinar o que será avaliado em termos de comportamentos, conhecimentos, capacidades, interesses ou até mesmo habilidades.

Citado por ALMEIDA (1997), MAGER (1977), em seus estudos, organizou uma sistemática para a operacionalização de objetivos educacionais. Esses objetivos especificam comportamentos desejados, as condições e suas manifestações bem como os padrões de desempenho suficientes. O teórico considera dois tipos de avaliação: a chamada avaliação dos resultados do ensino, que procura verificar se o interesse dos alunos ao final das disciplinas é, pelo menos, o mesmo que existia no início, e a chamada avaliação do processo de ensino que procura verificar o que deve ser feito para melhorar a ação pedagógica. Acredita ser importante a operacionalização dos objetivos para verificar o êxito do ensino, através da avaliação.

Segundo o mesmo autor, BLOOM (1971) acredita que todo indivíduo é capaz de aprender, desde que se respeite seu ritmo. Pensando nisso, juntamente com seus colaboradores, criou uma taxinomia de objetivos educacionais para o domínio de operações cognitivas, afetivas e psicomotoras, defendendo a ideia de que cada vez mais é necessária uma avaliação contínua, durante toda a vida do sujeito.

Um ponto de vista interessante é o seguinte:

Até a década de 70, quando comecei a trabalhar com avaliação, as concepções presentes em toda a área educacional tinham como suporte um paradigma positivista e eram fortemente orientadas pela produção de avaliadores norte-americanos. Avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Para realizar uma boa avaliação, era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar, além disso, em que situação seria possível observá-los. Só poderia ser avaliado o que fosse observável,

ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida. Preconizava TYLER que, como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados - os objetivos educacionais - forneceriam possibilidade de uma avaliação apropriada. (SOUSA, 1998, p. 162)

A autora supracitada, em conjunto com outros teóricos brasileiros, questionaram a confiança que havia até então numa metodologia de caráter racional, praticamente comportamental da avaliação. Assim, buscaram referência em outros autores, como Michael Scriven, Robert Stake, Daniel Stufflebeam, David Hamilton, Malcom Parlett, Barry Macdonald.

Citado por Sousa (1998), Scriven (1967) propunha que junto com as aprendizagens predeterminadas no programa de ensino, outras deveriam ser estabelecidas. Não se deveria partir de objetivos determinadas, mas chegar até esses objetivos através da produção dos alunos e perceber outros objetivos que surgem ao longo desse processo, o que possibilitaria intervenções ainda durante esse processo. Scriven apresentou entre 1963/7 o conceito de avaliação somativa e formativa, muito difundido nos anos 70 do século passado, trazendo a importância de se considerar não apenas o caráter somativo, terminal da aprendizagem, quem passa ou não passa, mas o caráter formativo, permitindo determinar ações de intervenção durante o processo de aprendizagem. Reconhecia que a avaliação incluía a interpretação do próprio avaliador.

Stake (1967 apud SOUSA, 1998, p.163) amplia o processo de interpretação do avaliador, ao afirmar que a avaliação envolvia a emissão de juízos de valor dos professores, dos especialistas em avaliação, dos pais e outros.

Stufflebeam (1971, apud SOUSA, 1998, p.163) definia avaliação como um processo de delinear, de obter e de fornecer informações úteis para subsidiar a tomada de decisões. Uma verdadeira avaliação, segundo esse autor, seria aquela que permitiria subsidiar, em tempo hábil, o aperfeiçoamento de um programa.

Também Parlett e Hamilton (1977), já referenciados em Sousa (1998), desenvolveram a avaliação iluminativa que se baseava no paradigma socioantropológico, voltada mais para a descrição e interpretação de um processo educativo do que na medida e previsão de comportamentos. A avaliação deveria considerar como os objetivos estão sendo percebidos, vividos por aqueles responsáveis por sua execução.

Sousa (1998) ainda cita MacDonald (1977) que introduz a classificação política dos estudos avaliativos; o avaliador vai utilizar uma metodologia que permita a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo a negociação entre eles e a tomada de decisões coletivas.

Diante dessa perspectiva,

Os estudos de autores brasileiros, que procuraram desenvolver novos modelos avaliativos em uma abordagem de natureza mais qualitativa - dentre os quais se encontram ANDRÉ (1978), SAUL (1985), GATTI (1981), GOLDBERG & PRADO DE SOUSA (1979), LUCKESI (1984), GOLDBERG & FRANCO (1980) - ou quantitativa, como os estudos de VIANA (a partir de 1973), ampliaram a temática, o objeto e as funções da teoria da avaliação educacional, mas havia ainda muito a caminhar. Na verdade, o questionamento mais relevante a respeito da avaliação educacional somente vai ser construído no Brasil na década de 80, quando as contribuições da sociologia se tornam mais efetivas na área educacional. (SOUSA, 1998, p. 164)

Na década de 1980, os educadores brasileiros, juntamente com educadores europeus, analisando o desempenho dos sistemas de ensino, comprovaram a reprodução das desigualdades sociais no interior das escolas. Mas, segundo Gramsci (1978), Snyders (1977) e Saviani (1980) (apud Sousa, 1998, p.165) para a elevação do nível cultural das classes populares, a escola é fundamental. Para isso, é preciso modificar a educação, rever seus objetivos, remodelar a educação, voltando-a para a formação de sujeitos que aprendam coletivamente, construindo maiores alternativas de enfrentamento de suas situações adversas e buscando uma transformação social. Nesta época, Freire (1974/75 apud Sousa, 1998, p.165), já havia desenvolvido uma pedagogia que buscava conscientizar o aluno de sua condição de subordinação social e, assim, libertá-lo para a construção de uma nova perspectiva de vida social.

Percebe-se que, mesmo com bases epistemológicas diferenciadas, os autores desse período tinham um pensamento progressista que evidenciava a desigualdade da educação oferecida nas escolas e se comprometiam com a busca de justiça social. Os conhecimentos de filosofia e sociologia contribuíram para se desenvolver uma análise crítica do papel da avaliação no cotidiano escolar, pois, até então, os fundamentos da avaliação tinham uma vertente psicológica de orientação comportamental.

Avaliadores brasileiros, como Jussara Hoffman, Celso dos S. Vasconcelos, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Thereza Penna Firme, buscaram construir uma nova teoria de avaliação que redirecionasse a função da avaliação e sua prática nas escolas.



Enfatizou-se a análise dos processos de aprendizagem em detrimento das avaliações de produto. Esclarecendo esse momento da avaliação, assume-se que

Embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar aprovação e reprovação do aluno. A decisão de reprovação deveria ser tomada coletivamente por todos os profissionais da escola, sendo que neste contexto a avaliação teria função apenas subsidiária, dependendo sempre das possibilidades da escola em recuperar o aluno e oferecer condições que garantissem sua aprendizagem. (SOUSA, 1998, p. 166)

A década de 90 do século XX, segundo Sousa (1998), veio como um momento de desafio: integrar as contribuições críticas das décadas anteriores e construir instrumentos que possibilitassem analisar o rendimento escolar, compreender os processos de construção de desigualdade social para se buscar alternativas de superação. Preconizava-se uma avaliação útil, no sentido de possibilitar aos envolvidos analisar o que está bom e o que precisa ser mudado no processo avaliativo; ética, no sentido de comprometer-se com os direitos dos participantes e com a validade dos resultados; factível, no sentido de garantir a utilização de procedimentos compatíveis com a situação e as condições, sem perder o rigor; e exata, garantindo o rigor na aplicação dos instrumentos e no julgamento dos resultados. Ademais, Sousa (1998) sugere que se acrescente a esses princípios a equidade, no sentido de se avaliar a qualidade da educação que está sendo oferecida e se ela atende a todos os setores sociais e o princípio do comprometimento, ou seja, a responsabilização dos agentes educativos.

O redirecionamento da avaliação educacional na década de 90 encontrou suporte na área de ciências humanas o que perduram até hoje, procurando compreender todo o sistema educacional dentro de uma estrutura política, econômica e social construído pelos atores sociais. Ainda em consonância com estudos já empreendidos,

A proposta que orienta esse tipo de avaliação é a identificação dos conteúdos e habilidades dominados pelo aluno e a busca de elementos que possam subsidiar o planejador na perspectiva de levar a escola e os professores a superar as defasagens flagrantes nos alunos, fruto de um ensino desigual, consequência de recursos e condições contraditórias a que têm sido submetidos os nossos alunos. (SOUSA, 1998 p. 167-68)

Vários instrumentos avaliativos foram criados para se avaliar a qualidade do ensino oferecido e compreender todo o sistema educacional. Dentre eles, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o ENEM, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, alguns estados criaram sistemas de avaliação específicos, todos com o mesmo objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

Paralelo a isso, a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores em sala de aula também seguia os mesmos princípios: identificar as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos e garantir uma escola que realize uma educação com justiça, prevista na LDB/96 como direito de todos.

Ao longo dos anos, percebe-se que os métodos foram sendo aprimorados até que, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes Curriculares de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série a ser avaliada.

O MEC, INEP e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB - criaram essas matrizes

...cuja metodologia contemplou ampla consulta nacional, de um lado, conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, e de outro, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se torna objeto de conhecimento escolar. (INEP, 1997, p.8)

As avaliações do ENEM são elaboradas tendo como base as matrizes de referência em consonância com a LDB, com os PCN e com as orientações educacionais complementares, que serão detalhadas a seguir.

Os resultados obtidos em todo o Sistema de Avaliação da Educação Básica servem de subsídio para o MEC formular e implementar políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e de equidade, bem como fornecer informações aos gestores, pesquisadores, educadores e demais interessados.

## **2.3 Contextualizando o ENEM**

Nesta seção, fez-se necessário tratar da política atual da educação para entender em que contexto o ENEM está inserido. Para isso, considerou-se documentos como a Lei n. 9394 (LDB/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Educacionais Complementares aos PCN (PCN+) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

A LDB, lei que regulamenta o sistema educacional brasileiro, foi criada em 1961 e dez anos depois, 1971, foi publicada uma nova versão. Em 1996, depois de sua reformulação, foi promulgada no governo do Fernando Henrique Cardoso, vigorando até hoje. Ela trouxe alterações que corroboraram para a reforma do ensino médio, dando uma nova identidade a esse segmento da Educação Básica, que até 1971, de acordo com a LDB/71, o 2º grau tinha uma dupla função: habilitar para o exercício de uma profissão técnica e preparar para o prosseguimento dos estudos.

A LDB/96 confere caráter de norma legal à condição do ensino médio como parte da Educação Básica, quando, por meio do Art. 21, estabelece:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II – Educação superior;<sup>7</sup>

O ensino médio, com essa característica de terminalidade da educação básica, passa a fazer parte do processo educacional, considerado como fundamental para o exercício da cidadania, além de propiciar o acesso às atividades produtivas e permitir o prosseguimento da escolaridade, elevando os níveis educacionais, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, através da inserção e participação na sociedade.

A LDB/96, em seu artigo 35, preconiza novas finalidades do ensino médio. Para melhor esclarecer, segue textualmente o que reza a referida lei.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

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

O artigo 36 determina as diretrizes para o currículo do ensino médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e

---

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 02/02/2014.

da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

Embasados na LDB/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN tem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

Segundo os PCN, “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (BRASIL, 2000, p.5)

Para o ensino médio, propõe-se que

a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000 p.5)

Nos PCN, encontram-se as várias informações que servem de subsídios para a reforma do ensino médio. De acordo com o MEC, eles partiram de princípios definidos na LDB/96 num trabalho conjunto com educadores de todo o país, chegando-se a um novo perfil para o currículo, apoiando-se em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta. Essa reforma do ensino médio partiu da constatação de que o nosso ensino era

descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Com a reforma, buscou-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização através da interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Nos PCN+<sup>8</sup> também se percebe a intenção de dar novos rumos à educação básica no Brasil, trazendo orientações aos professores, aos coordenadores e aos dirigentes escolares para trabalharem na direção de um ensino médio com caráter de formação geral em oposição a uma formação específica, o que pode ser percebido nos seus objetivos:

Este texto é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente dos seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e aperfeiçoamento da educação básica. Sem pretensão normativa. Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as orientações educacionais aqui apresentadas têm em vista a escola em sua totalidade. (BRASIL, 2000, p. 4)

As DCNEB, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, através da Câmara de Educação Básica - CEB, Parecer nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011, indicam a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº15 e Resolução nº 3/98, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da acelerada produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho e no interesse dos adolescentes e jovens que fazem parte desse período escolar.

Segundo o previsto nas DCNEB, para levar adiante todas as ideias preconizadas na LDB/96,

a educação no Ensino Médio deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. (BRASIL, DCNEB, 2013 p.145).

Esse documento do CNE faz referência a uma educação com qualidade social, ou seja, uma educação escolar comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e

---

<sup>8</sup> PCN+: orientações educacionais complementares aos PCN são recomendações que, apesar de não terem força de lei, são textos legitimados no meio acadêmico escolar.

especialmente aos grupos da população em desvantagem na sociedade. Sugere para isso colocar no centro da escola o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos<sup>9</sup>:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;

VII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;

IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 152-153)

A educação vista pelo ângulo da qualidade social significa compreender a educação como um processo de socialização, no qual se mantêm ou se transformam conhecimentos e valores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, instituídas pela resolução CEB, nº 3, de 26 de junho de 1998, são definidos uma série de princípios que deverão ser observados na organização curricular do ensino médio, em atendimento a LDB/96. As DCNEM apresentam diretrizes curriculares com o objetivo de estruturar um ensino médio que corrobore com a reforma educacional já explicitada anteriormente.

---

<sup>9</sup> DCNEB/MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013.

Essas diretrizes trazem o currículo do ensino médio organizado por áreas do conhecimento, o que também é feito no ENEM, evitando assim uma organização com disciplinas estanques. Não existe no ENEM uma separação de questões por disciplinas e sim questões interdisciplinares envolvendo mais de uma disciplina por área de conhecimento.

A implantação do ENEM, reformulado a partir de 2009 pelo governo, tem a intenção de corroborar com a proposta de um novo ensino médio, visto que o Comitê de Governança do novo ENEM, pelas representações do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED - e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou, como um de seus princípios que o “novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio.” (BRASIL, 2009<sup>a</sup>, p.1)

A seguir, discute-se brevemente o ensino por competências e habilidades, que faz parte da reforma do ensino médio e pelo qual se baseia toda a estrutura do ENEM.

### **2.3 O ensino por competências e habilidades**

Até pouco tempo, o discurso sobre a educação tinha como foco a aprendizagem, exclusiva ou preferencialmente, de conceitos. Aprender era acumular conceitos. De 1990 para cá, esse discurso tem mudado, pois a sociedade atual vem exigindo das instituições de ensino mudanças nas suas práticas educativas pela necessidade de se formar um aluno apto para responder às exigências do mundo do trabalho, capaz de solucionar problemas, buscar soluções, interpretar informações.

Perrenoud (1999) defende a ideia de que a competência surge na escola como resposta ao antigo problema da transferência de conhecimentos. Ele critica a escola por não fazer ligação dos conhecimentos transmitidos com a própria vida do educando. E, para isso, faz referência aos saberes práticos: desenvolvimento de habilidades necessárias a resolução de problemas e os saberes valorativos: saber conviver com as diferenças.

Ainda segundo o pesquisador suíço, a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possa resolver determinadas situações-problema, apresentadas, na escola, no trabalho e

em outros momentos da vida. Ele define competência como “a capacidade latente, interiorizada, de fazer certas coisas consideradas difíceis. A competência não é, a rigor, senão a face escondida do desempenho.” (PERRENOUD, 1999, p. 44)

O modelo de avaliação do ENEM, em sua fundamentação teórica, é descrito como um modelo

desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. (INEP, 2005 p.7)

Há uma dinâmica social que desafia os educadores e educandos a buscar novas formas de solucionar um problema, mobilizando conhecimentos que foram construídos ao longo da vida escolar, da vida pessoal, o que vem de encontro com o conceito de competência, citado anteriormente.

O ENEM focaliza as competências e as habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola. Para melhor compreender, é importante ressaltar o conceito de competência e de habilidade citado no texto das Matrizes de Referência do SAEB, de 2008,

as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

(...) “as habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.” (SAEB, 2008, p. 18)

O cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas leva os educandos a refletirem acerca de valores, atitudes, conhecimentos que pautam a vida em sociedade, e o ENEM busca verificar como o conhecimento construído ao longo dos anos pode ser utilizado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia diante de situações-problema.

O ENEM, ao apresentar nos itens de prova, conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade, contextualização, competência, habilidade traz para a escola a possibilidade de discussão entre educadores, alunos, comunidade dessa nova concepção de ensino, preconizada pela LDB, pelos PCN, pelas DCNEB, documentos norteadores da concepção desse exame nacional.



## 2.4 ENEM: criação e mudanças

O ENEM é um instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, cuja responsabilidade de formulação e direcionamento é do MEC, tendo como órgão federal responsável pela elaboração do exame o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ( INEP).

O ENEM, cuja primeira edição foi em 1998, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, cujos objetivos foram assim descritos em seu artigo 1º:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998, p.5)

Posteriormente, o artigo 2º fala das características dessa avaliação:

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, 1998, p.5)

O ENEM, conforme descrito anteriormente, teve como objetivo inicial avaliar a qualidade do ensino médio e alternativa de autoavaliação para os estudantes. O exame era uma referência individual de avaliação, não era usado como seleção para ingresso no ensino superior. No ano de criação, era uma única prova multidisciplinar com 63 questões de múltipla escolha e uma redação. Os elaboradores do ENEM procuraram avaliar cinco competências básicas dos alunos, articulando conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais das diversas disciplinas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. Além disso, também se propunha a avaliar 21 habilidades, as quais serão citadas mais a frente.

Com o passar do tempo, mais especificamente em 2009, a nota do ENEM começou a ser utilizada como critério parcial de ingresso nas universidades, principalmente nas particulares, que se viram pressionadas a aderirem a esse processo seletivo, garantindo, assim, uma maior procura pelo ensino superior privado.

Em 2004, o MEC criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI, através da medida provisória nº 213, de 10 de setembro. Tal medida virou lei em 2005, Lei nº 11.096. O PROUNI é um programa do governo federal, um meio que os alunos que estudaram em escolas públicas ou em escolas particulares como bolsistas têm para pleitear bolsas integrais ou parciais em universidades privadas. A pré-seleção para o programa é feita pelo ENEM, conforme o artigo 3º desta lei:

Artigo 3º - O estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (BRASIL, 2005, p.1)

Com o uso da nota do ENEM no PROUNI, aumentaram-se as oportunidades de acesso ao ensino superior, o que faz cumprir o inciso III da Portaria Ministerial 438/98 que diz que um dos objetivos do ENEM é “fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior”. O programa fez crescer o interesse dos alunos em fazer o ENEM, principalmente os alunos da escola pública e, também, os bolsistas da rede particular de ensino.

Essa é uma das várias ações consideradas afirmativas pelo governo e que vem se expandindo pelo país, mas que merece a devida atenção, de modo que

Esta ação governamental vem sendo alvo de duras críticas, não só pelos especialistas no assunto, mas também pela imprensa especializada, que alega o fato de algumas dessas vagas disponibilizadas aos alunos serem de matrículas em cursos com baixo aproveitamento na avaliação por desempenho e, as vezes, não credenciados pelas instituições competentes. (CASTRO e ARAÚJO Jr, 2014)<sup>10</sup>

Na opinião da pesquisadora, com o PROUNI, o governo transfere a responsabilidade de oferecer uma educação básica de qualidade para as escolas privadas de ensino superior, justificando, em vista disso, a transferência de recursos públicos para o privado.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.adua.org.br/artigos.php?cod=48>. Acesso em 24 fev. 2014.

Ao ler a Matriz de Referência para o ENEM 2009, publicada pelo INEP, percebe-se que o ENEM foi reformulado com o objetivo de democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior e visando à reestruturação dos currículos do ensino médio com base na discussão da relação entre os conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e as habilidades necessárias para o desempenho acadêmico e a formação humana.

O então ministro, Fernando Haddad, apresentou uma proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES<sup>11</sup>, argumentando que o vestibular tradicional desfavoreceria candidatos que não podem se locomover no território nacional, muitas vezes por problemas financeiros, diminuindo suas chances de concorrer a uma vaga e, ao mesmo, tempo as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES localizadas em estados menores ficam restritas a receberem candidatos próximos às suas regiões. São palavras do MEC a esse respeito:

Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores. (BRASIL, 2009b, p.1)

Com relação à reestruturação dos currículos do ensino médio, o documento da proposta feita pelo MEC às ANDIFES diz que:

O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio. (BRASIL, 2009b, p.1)

Percebe-se, diante disso, que a preocupação do MEC, neste momento, é refletir sobre o real papel desta etapa final da educação básica, tirando o ensino médio dessa posição de refém dos vestibulares tradicionais, o que pode ser percebido no mesmo documento enviado às ANDIFES, nos seguintes termos:

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área de conhecimento. (BRASIL, 2009b, p.4)

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/graduacao/1806> Acesso em 03/11/2013.

Avaliar por competências e habilidades pode ser uma possibilidade de unificar o currículo do ensino médio, diminuindo a distância entre as regiões brasileiras de realidades tão distintas, neste vasto Brasil, visto que o ENEM é um exame nacional.

E, mais do que isso, essas competências e habilidades estão organizadas dentro das áreas de conhecimento, fixadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que já foram explicitadas no texto desta pesquisa. Por esse motivo, o currículo do ensino médio e suas propostas pedagógicas devem ser repensadas, levando-se em consideração essas diretrizes, ou estaremos em descompasso entre o que se ensina e o que se avalia. Sendo assim, os cursinhos pré-vestibulares continuarão ganhando espaço, agora com cursinhos pré-enem, reduzindo a educação básica a apenas uma simples passagem para o ensino superior. Isso é reforçado a partir do ponto que

O Enem, em seu novo formato, trouxe um vigoroso *up grade* comercial e lucrativo aos cursinhos. É impressionante a preocupação deles em divulgar a lista das universidades federais e, segundo dizem, “das melhores faculdades privadas do país”, que usam o Enem como mecanismo complementar ao vestibular. Na verdade, a força da indústria dos cursinhos é o tamanho da fragilidade do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Esta indústria, aliás, vai-se espalhando rapidamente em todos os recantos do país. Criou-se o cenário ideal para tanto e, também, para se impedir de processar adequadamente fragilidades, conflitos e divergências sobre a problemática central do Ensino Médio. No passado, proliferavam os cursinhos pré-vestibulares, hoje, proliferam os cursinhos pró-Enem!! (CARNEIRO, 2012, p.34-35)

Embora esta pesquisa não aprofunde a discussão do tema a seguir, é bom lembrar que, ao mesmo tempo, é necessário pensar se, apesar de o ENEM proporcionar uma unificação dos currículos do ensino médio, essa não seria uma maneira de camuflar um dos grandes problemas que temos no ensino médio: a falta de profissionais qualificados, principalmente para as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia; visto que o número de egressos dos cursos de licenciatura é cada vez menor, e o processo de seleção de candidatos não demonstra índice de crescimento. Além do mais, sem seleção de ingresso, a qualidade dos profissionais tem demonstrado ser insuficiente para aplicar as mudanças necessárias na educação brasileira. Com a proposta de reformulação do ENEM no ano de 2009, uma nova Matriz de Referência para o exame foi apresentada, mais completa, com as competências e respectivas habilidades definidas por área do conhecimento, junto com uma relação de objetos de conhecimento a ela associados, que foram aprovados pelo Comitê de Governança do ENEM, pelas representações da ANDIFES e do MEC que se reuniram em 13 de maio de 2009. O exame tornou-se, então, um processo de seleção unificado para ingresso no ensino

superior. De 1998 até 2008, a estrutura do ENEM era uma, e, de 2009 para cá, o ENEM teve outra formulação, com diferenças significativas, apresentadas logo adiante nesta pesquisa.

O artigo 1º da Portaria Ministerial 438/98 traz um sinal dessas mudanças, pois foi alterado, acrescentando-se dois incisos, tendo como objetivo avaliar o desempenho do aluno do ensino médio, para que através de seu resultado, fosse avaliada a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. Textualmente, a portaria diz o seguinte:

V – promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente;

VI – avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação. (BRASIL, 2009d, p.1)

Nesse mesmo período, em 27 de maio de 2009, o INEP publicou a Portaria nº 109, que determinou os objetivos do ENEM, reformulado:

Artigo 2º - Constituem objetivos do ENEM:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, parágrafos 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VI – promover avaliação ao desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2009e, p.1)

A partir de 2009, o ENEM ampliou suas finalidades, podendo ser utilizado como certificação do ensino médio para os alunos que não concluíram essa etapa do ensino ou, até mesmo, não fizeram esse nível de ensino<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf artigo 38, parágrafos 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O ENEM é utilizado, também, como indicador para avaliar o nível acadêmico dos ingressantes no ensino superior, uma vez que, através dos resultados obtidos por eles, é possível perceber a qualidade da educação básica que tiveram. Além disso, o referido exame passou a ser utilizado como meio para certificação dos estudantes dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, proporcionando aos estudantes com mais de 18 anos uma oportunidade de concluir o ensino médio.

Por atender a tantas realidades diferenciadas, como a certificação do ensino médio para os que não concluíram essa etapa de ensino, a certificação para os alunos do EJA, o ingresso nas universidades, dentre outras, o ENEM recebeu críticas, o que pode ser percebido, em parte, na seguinte fala:

Como se vê, há Enem para tudo. Transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda! As conseqüências destas novas medidas são duplamente desastrosas. De um lado, com o enfoque de instrumento complementar ou substitutivo do vestibular, o MEC/Inep desfoca a prova do Enem. O primeiro efeito destas medidas foi empurrar as escolas de Ensino Médio para o abismo do enciclopedismo. Em todo país as reuniões de planejamento se multiplicaram para a incorporação de novos conteúdos a um currículo já sobrecarregado, reconhecidamente obeso e descontextualizado. Ou seja, com estas mudanças o Enem reforçou a idéia entranhada na sociedade brasileira de que o Ensino Médio não é parte da educação básica, mas mera etapa de transição para a universidade. CARNEIRO, (2012, p.31-32)

Outra mudança importante, ocorrida a partir de 2011, é que o estudante ingressante em curso superior poderá utilizar a nota do ENEM para não ser preciso se submeter a prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, que consta de uma prova aplicada com o objetivo de avaliar a qualidade desses cursos, aos alunos matriculados em cursos superiores no Brasil. O artigo 33-F, inciso 3º do Manual do ENADE 2011 trata desse assunto:

§ 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o ENEM, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do ENADE, mediante apresentação do resultado válido. (BRASIL, 2011, p.93)

Em suas onze primeiras edições, conforme já adiantado, o ENEM foi organizado com uma prova de sessenta e três questões objetivas e uma redação, baseada em cinco competências e vinte e uma habilidades, sendo a prova realizada em um único dia. As habilidades e competências não eram separadas por áreas de conhecimento e cada habilidade era testada três vezes durante a prova.

A parte objetiva da prova da primeira versão do ENEM era estruturada com cerca de 20% de questões com baixo nível de dificuldade, 40% de nível médio e 40% de nível alto de

dificuldade. As 63 questões tinham igual valor numa escala de 0 a 100 pontos e eram corrigidas por meio eletrônico. A parte objetiva gerava uma nota global que correspondia ao número de questões acertadas pelo candidato.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 318, de 22 de fevereiro de 2001 (anexo A), as cinco competências e as vinte e algumas habilidades da primeira versão do ENEM que vigorou até 2008 são as seguintes:

### Quadro 1: Competências e algumas habilidades a serem avaliadas no ENEM

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	I - Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	II - Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema	III - Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	IV - Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	V - A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

Fonte: Portaria Ministerial nº 318, de 22 de fevereiro de 2001.

A partir de 2009, em sua décima segunda versão, foram dez horas de prova, realizada em dois dias, com 180 questões objetivas, divididas em quatro partes. Cada área de conhecimento teve 45 questões objetivas de múltipla escolha. Embora com mudanças estruturais, a prova continua fundamentada nas cinco competências iniciais, dividida em quatro áreas:

- Em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias são cobrados conhecimentos de língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna.
- Em Ciências Humanas e suas Tecnologias são cobrados conhecimentos de geografia, história, filosofia e sociologia.
- Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, questões de biologia, física e química.
- Em Matemática e suas Tecnologias, questões de álgebra e geometria.

Além disso, a redação foi mantida, um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema da atualidade.

Toda esta sistemática foi trazida pela Portaria Ministerial nº 462, de 27 de maio de 2009, que alterou a redação dada ao artigo 2º da Portaria nº 438/98, que instituiu o exame. O Artigo 2º da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 2º - O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha de cada área do conhecimento, e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, 2009d, p.54)

A partir de 2009, na Matriz de Referência do ENEM, permanecem as cinco competências, porém passaram a ser chamadas de Eixos Cognitivos, e competências específicas foram agregadas às áreas de conhecimento, além de o número de habilidades ter aumentado para 120, sendo 30 em cada área do conhecimento, conforme descrito no anexo B.

Até 2008, o ENEM concentrava suas questões em temas próximos da atualidade, preferindo testar a capacidade de analisar textos dos enunciados das questões. Em seu novo papel, o sistema passou a selecionar um maior número de alunos para ingressos nas universidades e, portanto, os conteúdos das disciplinas passaram a ter mais destaque.

Outra mudança significativa foi a forma de análise dos resultados, utilizando a Teoria de Resposta ao Item – TRI, que permite mapear o padrão de respostas do candidato, atribuindo uma pontuação diferenciada para os diferentes níveis de dificuldade das questões e também exigindo uma coerência nas respostas, podendo ser atribuída uma pontuação menor ao candidato que demonstra que seus acertos foram aleatórios.

Até 2009, o exame não avaliava as habilidades relacionadas à língua estrangeira sendo que, a partir de 2010 foi incluída a cobrança da língua estrangeira.



Algumas mudanças, a partir do ENEM 2012, ocorreram na prova de redação, que existiu desde os primórdios do exame, mas que era corrigida de forma diferente<sup>13</sup>. A partir dessa data, tem-se um novo sistema de correção, sendo avaliada por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. Permaneceu-se a avaliação das cinco competências citadas anteriormente, do parágrafo 3º da Portaria Ministerial nº 318, de 22 de fevereiro de 2001.

Na Matriz de Referência do ENEM 2009, além das habilidades e competências, consta uma lista de objetos de conhecimento associados à matriz anterior, que seriam os conteúdos de cada disciplina a serem cobrados no exame. Segundo o MEC:

A nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. (...) Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e Habilidades. (BRASIL, 2009b, p.4)

Esses objetos de conhecimento poderão sofrer alterações com o passar dos exames, em vista de:

A lista de objetos de conhecimento apresentada no anexo expressa a realidade atual das escolas de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que respeita o estágio atual do aprendizado dos alunos concluintes. Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do ENEM, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior. (BRASIL, 2009c, p.1)

A existência desses objetos de conhecimento vem demonstrar que o ENEM não deixou de cobrar conteúdos, no entanto, são cobrados de forma contextualizada, levando os participantes a demonstrarem além do conhecimento, a compreensão da aplicação desses conhecimentos, deixando de valorizar a popular “decoreba”.

As universidades, no gozo de sua autonomia, podem utilizar o exame de quatro formas diferentes: como seleção unificada; como primeira fase de seleção dos candidatos; utilizar a nota do exame para atribuir um percentual de pontos na avaliação final do estudante; usar a nota para preencher vagas remanescentes.

---

<sup>13</sup> O MEC divulgou, no dia 30/07/2012, o manual “A redação do ENEM 2012 – Guia do Participante” com o objetivo de detalhar os critérios utilizados na correção e tornar o processo mais transparente.

Na medida em que o ensino médio busca cumprir seu papel de possibilitar aos alunos a continuidade de seus estudos, a inserção no mercado de trabalho e o exercício da cidadania, o ENEM aponta como uma política de fomento à melhoria da qualidade de nossas escolas.

O grande desafio, em contrapartida, situa-se na melhoria dos processos educativos, incluindo a avaliação da aprendizagem, buscando torná-la mais inclusiva, democrática e humana, ou seja uma avaliação que proporcione ao aluno um momento de aprendizagem, de autoavaliação, de interação com o professor, em um processo de descoberta coletiva, privilegiando o diálogo entre professor e aluno.

Com o objetivo de se fazer um resgate histórico dos momentos do ENEM desde a sua criação, optou-se por apresentar em tabelas e gráficos os dois principais momentos:

**Tabela 1 Organização do ENEM – 1998 a 2012**

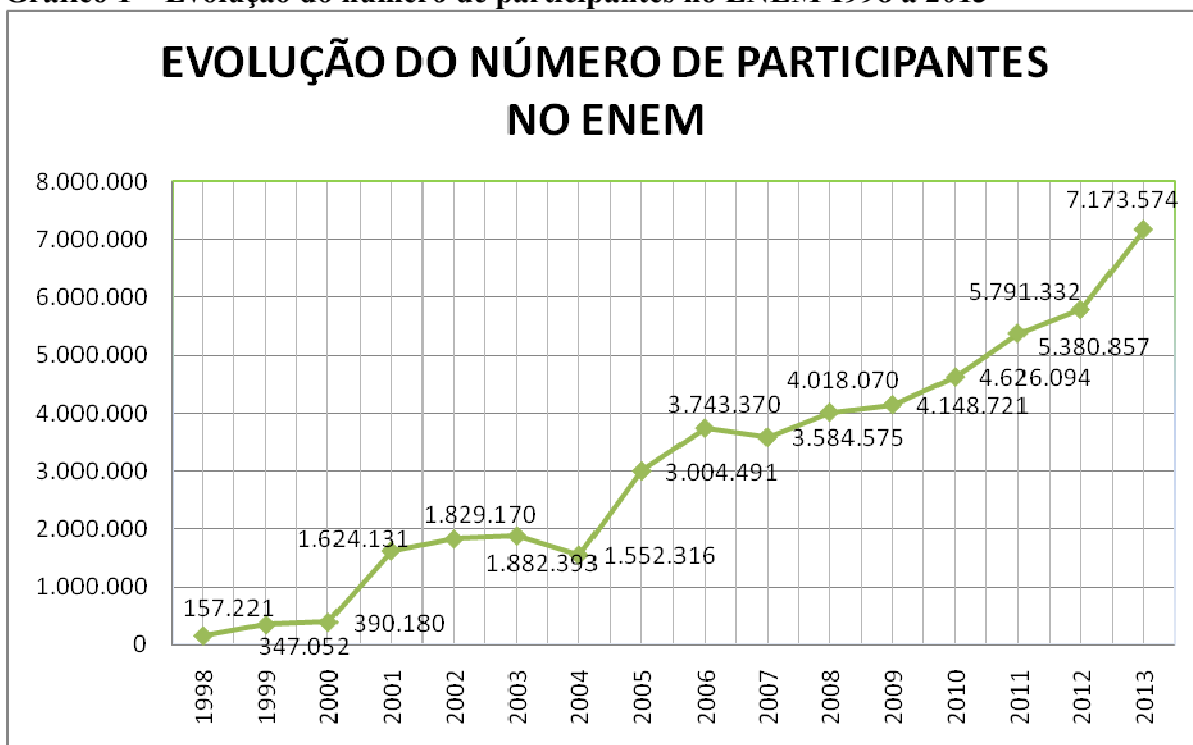
	<b>1998 - 2008</b>	<b>2009 - 2012</b>
<b>Objetivos</b>	I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	Além dos objetivos anteriores, foram acrescentados mais dois: V - promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente; VI – avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.
<b>Disciplinas cobradas</b>	Português, geografia, história, biologia, matemática, física, química, além da redação.	Áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática, além da redação.
<b>Duração</b>	5 horas em um único dia.	Dois dias de prova: 4 horas e meia no primeiro dia e 5 horas e meia no segundo dia, quando há a redação.

<b>Características</b>	Exame consta de uma prova de múltipla escolha com 63 questões e uma redação. Questões com temas próximos do presente, preferindo testar a capacidade de analisar textos dos enunciados das questões, mas também explorando as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico, avaliando a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens.	Exame consta de uma prova com 180 questões, sendo 45 para cada área do conhecimento e uma redação. O sistema passou a selecionar um maior número de alunos para ingressos nas universidades portanto os conteúdos das áreas do conhecimento passaram a ter mais destaque, levando-se em consideração a interdisciplinaridade e contextualização.
<b>Principais acontecimentos</b>	Em 2004, o MEC criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI.  Forma de análise dos resultados: as 63 questões tinham igual valor numa escala de 0 a 100 pontos e eram corrigidas por meio eletrônico. A parte objetiva gerava uma nota global que correspondia ao número de questões acertadas pelo candidato.	Forma de análise dos resultados: Teoria de Resposta ao Item – TRI, que permite mapear o padrão de respostas do candidato, atribuindo uma pontuação diferenciada para os diferentes níveis de dificuldade das questões e também exigindo uma coerência nas respostas, podendo ser atribuída uma pontuação menor ao candidato que demonstra que seus acertos foram aleatórios. 2010 – Acrescentou a prova de língua estrangeira moderna com o objetivo de levar o aluno a conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. 2011 - o estudante ingressante em curso superior poderá utilizar a nota do ENEM para não ser preciso se submeter a prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. 2012 – Tem-se um novo sistema de correção, sendo avaliada por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro.
<b>Competências</b>	Cinco competências básicas para todas as áreas.	Eixos cognitivos comuns a cada área do conhecimento; competências específicas para cada área. Além das habilidades e competências, consta uma lista de objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência, que seriam os conteúdos de cada disciplina a serem cobrados no exame.
<b>Habilidades</b>	Vinte e uma habilidades	Cento e vinte habilidades

**Tabela 2 – Participantes no ENEM – 1998 a 2013**

ANO DO EXAME	NÚMERO DE PARTICIPANTES	% DE AUMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR
1998	157.221	-
1999	347.052	121
2000	390.180	012
2001	1.624.131	316
2002	1.829.170	013
2003	1.882.393	003
2004	1.552.316	-018
2005	3.004.491	094
2006	3.743.370	025
2007	3.584.575	-004
2008	4.018.070	012
2009	4.148.721	003
2010	4.626.094	012
2011	5.380.857	016
2012	5.791.332	008
2013	7.173.574	024

Fonte: INEP (1998 – 2013)

**Gráfico 1 – Evolução do número de participantes no ENEM 1998 a 2013**

Fonte: INEP (1998 – 2013)

É pertinente a preocupação do governo e dos educadores em geral, ao analisarem o ENEM pelo número de participantes que já realizaram as provas, ele tem sido o maior processo seletivo para ingresso ao ensino superior público e privado. Porém, é fundamental que ele não seja usado apenas com esse fim, perdendo o seu objetivo principal de avaliar a qualidade da educação básica para, assim, propor caminhos visando a sua melhoria.

Uma das grandes contribuições do ENEM é fomentar a discussão a respeito do currículo do ensino médio e é imprescindível que essa discussão adentre os muros da escola, chegando àqueles que, no dia a dia, trabalham com os conteúdos, as competências e habilidades estruturantes do ENEM. Essa parece ter eco nas reflexões de outros estudiosos, pois,

Na verdade, o que vem ocorrendo no Brasil é avaliação demais e mudanças de menos. A questão é o que o Estado brasileiro tem feito cada vez que os exames de avaliação apontam que os alunos não sabem ler nem calcular? Como diz a psicopedagoga Neide Noffs, da PUC-SP, o acompanhamento contínuo é mais importante que avaliações contínuas. (CARNEIRO, 2012, p. 40)

Sabe-se que o ENEM, assim como qualquer processo seletivo dessa magnitude, ainda precisa ser aprimorado, seja na sua logística de organização e de aplicação, seja na elaboração das questões condizentes com a sua fundamentação teórico-metodológica, mas, sem dúvida, é um instrumento de transformação do ensino médio e de transformação social, uma vez que democratiza o acesso, principalmente das camadas populares, ao ensino. Alguns especialistas em educação reforçam a importância do ENEM, como Luckesi, especialista em avaliação da Universidade Federal da Bahia, ao dizer que

Se o exame for levado a sério e as escolas se adaptarem às suas matrizes de conteúdo, ele não será um gargalo como a Fuvest. A intenção do MEC com o novo Enem é transformar o Ensino Médio. As habilidades devem ser construídas a longo prazo e não num cursinho efêmero. Mas infelizmente é assim que acontece. (LUCKESI apud CARNEIRO, 2012, p.34)

Alípio Casali, professor da pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concorda: “O ENEM entrou na rota do mercado educacional, que é agressivo por natureza e tenta, a todo custo, suprir o que a escola deveria ter feito e não fez.” (CASALI apud CARNEIRO, 2012 p.34)

Diante do que foi exposto aqui nesta pesquisa, concluiu-se que o ENEM, se bem compreendido pelos educadores, em especial pelos diretores, pelos supervisores pedagógicos e pelos professores do ensino médio, poderá ser uma ótima ferramenta para impulsionar as mudanças que se fazem necessárias nesse segmento de ensino, como currículo, metodologia de ensino e métodos de avaliação da aprendizagem.

### **3 O ENEM E O COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS**

Esta investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, realizando, em um primeiro momento, levantamento e análise dos documentos referente às diretrizes da avaliação (crenças, valores e princípios) no Regimento Escolar do colégio em estudo e no Programa de Avaliação do Ensino Médio (ENEM). No estudo dos documentos, como material primordial, foi extraída a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação, para identificar a influência do ENEM, adotado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, na prática avaliativa do ensino médio, especificamente, no caso estudado.

A opção pelo método de estudo para qualquer investigação deve manter uma relação de coerência entre o marco referencial (teórico) que norteia a discussão do objeto de estudo, a população estudada, os objetivos almejados e os recursos disponíveis para realização da investigação. Corroborando com essa afirmativa, Trujillo Ferrari citado por TRIVIÑOS (1994, p. 37) afirma que as teorias “(...) proporcionam a adequada definição de conceitos, bem como o estabelecimento de sistemas conceituais e explicam, generalizam e sintetizam os conhecimentos e sugerem a metodologia apropriada para a investigação”.

Neste estudo, o referencial teórico tem como finalidade subsidiar a identificação das características do processo avaliativo e as concepções em que se fundamentam o Regimento Escolar da escola pesquisada e do ENEM, permitindo a adoção de um método de estudo que apontasse para a observação mais próxima dos fatos tal como eles ocorrem e o estabelecimento das relações entre eles. Para tanto, adotou-se como definição de estudo de caso a investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, discutida por YIN (2005), por perceber que, a partir dos resultados encontrados, é possível, sob uma óptica crítica, oferecer uma valiosa contribuição aos gestores da instituição que será objeto desta pesquisa e das instituições de ensino médio em geral, no sentido de diagnosticar para (re)significar, construindo novas possibilidades de avaliação do processo educativo, adequando-o à concepção de avaliação adotada pelo ENEM. E, para isso, propõe-se o desenvolvimento de uma metodologia para capacitar os professores na elaboração das avaliações de acordo com as diretrizes do ENEM.

O cenário de estudo escolhido foi uma escola pública de ensino médio da Polícia Militar de Patos de Minas, sendo esta opção justificada pela vivência da autora como supervisora pedagógica do ensino médio na referida unidade. Foram objetos deste estudo as avaliações aplicadas pelos professores da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, por serem estes os que lidam diretamente com os processos avaliativos e, em consequência disso, seriam responsáveis por preparar os alunos para se submeterem à avaliação aplicada pelo MEC.

O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG é uma instituição do governo estadual em parceria com a Polícia Militar que oferece ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio gratuito aos seus 730 alunos, na maioria filhos de militares. Possui oito salas de aula, um laboratório de Física e Química, um laboratório de Ciências e Biologia, um auditório, um ginásio coberto, uma sala de direção e vice-direção, uma sala de supervisão e orientação educacional, uma sala dos professores, uma cantina, uma secretaria, uma tesouraria, uma reprografia e uma biblioteca num espaço de 3.509 m<sup>2</sup>, sendo 2.825 m<sup>2</sup> de área construída, localizado à Rua Dona Luiza, 850, bairro Lagoa Grande.



Foto – vista frontal - acervo da pesquisadora – 27/01/2014



Foto – vista lateral – acervo da pesquisadora 27/01/2014

A força de trabalho da instituição é composta, na sua maioria, por profissionais contratados e uma pequena porcentagem por profissionais efetivos.<sup>14</sup> Em decorrência desse fato, a capacitação dos professores fica comprometida, pois a rotatividade dos mesmos na instituição é muito grande. Percebe-se o desinteresse de muitos em buscar a melhoria da qualidade do seu trabalho, pois ficarão na instituição por um período curto.

<sup>14</sup> Funcionários contratados são aqueles que prestam serviços temporários, ou seja, através de um contrato com duração de 01 ano; por outro lado, os efetivos são aqueles aprovados em concurso público, com estabilidade empregatícia. No caso da escola em questão, apenas 10% são efetivos, enquanto que 90% são contratados.



Os professores, direção, vice-direção, supervisores e orientadores são formados em curso superior e alguns possuem especializações. Também fazem parte do quadro de profissionais, seis militares designados para funções administrativas.

O contato para realização da pesquisa iniciou-se com os encaminhamentos necessários para aprovação do projeto de pesquisa, pelo colegiado do Centro Universitário UNA, ficando os pesquisadores comprometidos em cumprir as determinações da Resolução 196/96 (anexo C).

O projeto foi cadastrado na PLATAFORMA BRASIL<sup>15</sup>, sistema desenvolvido para intermediar a tramitação dos protocolos de pesquisa entre pesquisadores, Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - e foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - nº 12489013.1.0000.5098.

Para a realização da pesquisa foi encaminhada à direção do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas, pedido de autorização para realizar a pesquisa no âmbito institucional e para a coleta de dados (anexo D) e, ainda, para uso de imagem e depoimentos (anexo E). Para definição dos sujeitos, foi estabelecido contato individual e pessoal, com cada um dos professores que atuam no ensino médio, para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação da colaboração de cada um como sujeito participante do estudo. Nessa oportunidade, foi esclarecido que a forma de participação seria por meio de entrevista, guiada por roteiros (apêndices A, B e C), realizada no campo e no horário de trabalho do profissional. Foi informado também que, caso aceitassem participar do estudo, deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo F), conforme Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde.

Na expectativa de garantir a confiabilidade dos dados coletados e o rigor científico da pesquisa, estabeleceu-se, como critério, a validação dos dados pelos sujeitos informantes. Da transcrição das entrevistas, os dados registrados foram lidos e avaliados pelos informantes com o objetivo de reconhecerem se os dados registrados retratavam o trabalho realizado por eles junto aos alunos do ensino médio. Nenhum informante solicitou modificar ou acrescentar alguma informação.

---

<sup>15</sup> (<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>)

Os sujeitos desse estudo foram os profissionais que desenvolvem ações pedagógicas na instituição, diretor pedagógico, supervisora pedagógica e professores do ensino médio. Para participação na pesquisa, os sujeitos foram consultados pessoal e individualmente quanto ao seu interesse e disponibilidade para participar do estudo. Optou-se por trabalhar com professores de todas as disciplinas do Ensino, exceto Educação Física, por ter outra forma de avaliação. O diretor pedagógico e a supervisora pedagógica também participaram desse estudo, por entender que a função exercida por eles está diretamente ligada às diretrizes de avaliação adotadas na instituição.

Obteve-se a colaboração de um diretor, uma supervisora pedagógica e treze professores. É importante ressaltar que dois professores contatados para participarem da pesquisa não responderam ao chamado da pesquisadora, por questões de ordem pessoal. Diante do fato, decidiu-se substituí-los por outros dois profissionais.

Os dados coletados nas entrevistas com o diretor e supervisora pedagógica foram computados junto ao dos professores para que se mantivesse o sigilo das mesmas, preservando, assim, a identidade dos mesmos.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos sobre o tema Avaliação da Aprendizagem e ENEM, por meio de análise documental dos documentos elaborados pelo MEC e INEP a respeito do ENEM, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN (2000), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), das Avaliações do ENEM (2008 - 2012), do Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG (anexo G), dos planejamentos anuais e planos de aula elaborados pelos professores, das avaliações adotadas no ensino médio e de entrevista semiestruturada com diretor, supervisora e professores possibilitando a caracterização do processo avaliativo no ensino médio. Foram identificadas e comparadas as diretrizes adotadas pela instituição de ensino para avaliação do aprendizado e, do ENEM, para ingresso no ensino superior.

A organização dos dados permitiu uma análise frente ao referencial teórico-metodológico e, com base nos resultados encontrados, analisou-se os critérios de avaliação dos alunos do ensino médio adotados para ingresso na universidade por meio do ENEM e a

influência nas práticas da avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos professores no ensino médio.

Espera-se, com esse método de estudo, compreender, por meio das falas dos participantes, as práticas avaliativas adotadas por eles e sua relação com o Regimento Escolar da escola em estudo bem como com a concepção de avaliação adotada pelo ENEM.

Em um segundo momento, a análise dos dados deverá permitir a descrição do processo de avaliação da aprendizagem, adotado até o momento, frente ao referencial teórico-metodológico, considerando o conteúdo e o registro das informações obtidas nas entrevistas.

### **3.1 Análise documental**

Nesse estudo, fez-se necessária a análise de alguns documentos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas, a saber: Regimento Escolar, Planos de Curso, avaliações elaboradas pelos professores, simulados; isso com o intuito de caracterizar a escola pesquisada e de compreender o processo de avaliação da aprendizagem adotado pela escola. Os documentos acima referidos foram escolhidos a partir das teorias de Laurence Bardin (1977) em que a pré-análise é a fase de organização do material e tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2000, p.95). A autora destaca que esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, além da elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Na escolha dos documentos, o universo de análise foi demarcado, formando-se um corpus, definido por Bardin (1977, p.96) como o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A escolha e a seleção dos documentos são feitas seguindo-se regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência de maneira que correspondam ao propósito da análise. Para esta pesquisa, foi necessário levantar possíveis documentos que fixassem modelos avaliativos. Dos documentos

pré-analisados mereceram destaque, conforme citado, o Regimento Escolar, os Planos de Curso e as avaliações elaboradas pelos professores que serão detalhadas mais a frente.

Nessa fase, coube ao pesquisador formular as hipóteses que seriam confirmadas ou infirmadas, recorrendo aos procedimentos de análise. É importante ressaltar que a formulação de hipóteses não é obrigatória para se proceder à análise. Além das hipóteses, formulou-se o objetivo que, segundo Bardin (1977, p.98), é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados e, também, os índices e indicadores. Considerando os textos como uma manifestação contendo índices, a escolha destes se deu de acordo com as hipóteses levantadas e, em seguida, a organização dos indicadores. Desde a fase de pré-análise, foi recomendável que se fizesse o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de categorização para o registro dos dados.

Ao final dessa fase, a mesma autora recomenda que se faça a preparação do material, transcrevendo na íntegra as entrevistas para que se forme o corpus do trabalho. Para preservar o anonimato dos sujeitos, utilizou-se a letra E para a identificação dos educadores entrevistados e números. Os números apenas representam a singularidade dos sujeitos e para que se possa identificar o discurso de cada um deles.

O capítulo IV do Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG (2008) que trata do desempenho escolar prevê em seus artigos 107 – 112 (anexo G) os critérios para a verificação do desempenho escolar, os objetivos da avaliação, como ocorrerá o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e as formas de avaliação adotadas para subsidiar o processo de aprendizagem. É reforçada, nesse documento, a necessidade de a avaliação levar em conta, de preferência, a compreensão dos fatos, a percepção de relação, a aplicação do conhecimento e automatismo adquiridos, evitando a aferição de dados apenas memorizados. A autoavaliação do aluno deverá também ser adotada por constituir instrumento indispensável ao seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o Regimento Escolar, percebe-se que a escola prevê que se faça uma avaliação qualitativa, tendo como foco a aprendizagem do aluno, suas habilidades e suas dificuldades, porém pela fala dos professores e da especialista a prática tem sido diferente, mais voltada para o aspecto normativo. Os depoimentos a seguir elucidam essa questão:

Quando a gente tem uma escola que permite uma distribuição de pontos um pouco mais flexível, eu tento utilizar algumas formas diferentes de avaliação. Agora numa escola que tem uma estrutura um pouco fechada na distribuição de pontos, não tem assim como a gente fugir de um padrão de avaliação. (E2)

Nós temos que seguir umas normas na escola, então normalmente a minha primeira avaliação são mais questões subjetivas e depois no simulado são só questões objetivas. (E5)

Nós temos uma padronização no colégio, nós seguimos orientações expressas que envolve a avaliação escrita, com questões objetivas e questões subjetivas com um número padronizado. (E9)

Percebe-se, pela fala dos professores, que há uma busca por padrões objetivos de mensuração. Essa percepção está de acordo com Hoffmann, ao dizer que

Parece-me que a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando. Assim, considero que a tomada de consciência do educador precisa se dar justamente sobre o caráter subjetivo da avaliação. Pois se formos conscientes do nosso envolvimento nos juízos de valor estabelecidos, iremos encarar com maior seriedade as nossas decisões. HOFFMANN (2011, p.15),

O Art. 110, do Regimento Escolar, ressalta que as avaliações adotadas deverão subsidiar o processo de aprendizagem, porém, no parágrafo 2º desse mesmo artigo, fica claro que o objetivo da avaliação é classificar e atribuir notas e conceitos. Na entrevista com os professores e especialista, percebe-se essa dicotomia estabelecida entre, o que se pensa e o que se faz, e esta dicotomia está presente na prática avaliativa. O professor gasta mais tempo em atribuir notas do que pensar em estratégias que possibilitarão o aluno a aprender mais e melhor.

Além do Regimento Escolar, o estabelecimento de ensino estudado possui o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e o Plano Anual de Ação da Direção Pedagógica, os quais não continham dados diferentes do Regimento Escolar no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, já que apenas reforçam que a direção deverá fazer cumprir o Regimento Escolar.

Os Planos de Curso elaborados pelos professores do ensino médio refletem o modelo de avaliação descrito no Regimento Escolar, apontando as formas de avaliação que serão adotadas para subsidiar o processo de aprendizagem como avaliação diagnóstica, no início do processo ensino-aprendizagem, para que se perceba o nível de conhecimento e as necessidades da turma; avaliação formativa, ao longo do processo e do desenvolvimento dos conteúdos e com maior ênfase; a avaliação somativa que reforça como os cem pontos serão distribuídos ao longo do ano letivo. Além disso, nos Planos de Curso aparecem os objetivos

das disciplinas que serão ministradas, os recursos metodológicos que o professor utilizará e os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano.

Ao analisar as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores, vê-se que mostram iniciativas de elaboração de acordo com a Matriz de Referência do ENEM, definindo em cada questão a competência e as habilidades que estão sendo avaliadas. Grande parte dos professores utiliza, em suas avaliações, questões cobradas nas várias versões do ENEM. Por outro lado, há professores que elaboraram questões descontextualizadas, sem a preocupação com a aplicabilidade do conteúdo ministrado e sem sua ligação com outros conhecimentos.

No que tange aos resultados dos alunos que fizeram a prova do ENEM, os mesmos apontam para um crescimento, como pode ser visualizado pela Tabela 2.

**Tabela 3 – Participantes no ENEM – 1998 a 2013**

<b>ANO DO EXAME</b>	<b>NOTA DO COLÉGIO TIRADENTES</b>	<b>MAIOR NOTA OBTIDA NO BRASIL</b>
2008*	58,35	80,58
2009	614,10	749,70
2010	639,26	761,7
2011	561,34	737,15
2012	567,69	740,81

Fonte: INEP (1998 – 2012)

\*Obs: 2008 - notas em 100 pontos. A partir de 2009 – notas em 1000 pontos.

O Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas participa do ENEM desde a sua primeira edição, em 1998. De lá para cá, mais especificamente a partir de 2011, algumas estratégias foram adotadas objetivando a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. Foram realizados simulados e mais recentemente, em 2012, foi criado o cursinho pré-enem e outros vestibulares. Apesar de considerar que essas iniciativas ainda estão desvinculadas da fundamentação teórico-metodológica do ENEM, houve um pequeno crescimento dos resultados alcançados pelos alunos de 2011 para 2012, em contrapartida houve uma queda nos resultados de 2009 para 2012. Vale lembrar que nos anos de 2009 e 2010, estão incluídas as notas de redação nestes resultados, enquanto que em 2011 e 2012, as notas obtidas são referentes apenas às questões objetivas.

### 3.2 Análise do conteúdo empírico

Após um período longo de organização e análise dos dados, iniciado na transcrição das entrevistas e leitura exaustiva das mesmas, foram extraídas as categorias e subcategorias temáticas, a partir da transformação dos dados brutos do material, por meio de recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação de conteúdo para o início da análise.

Dos dados brutos, foram extraídas as unidades de contexto que servem de unidades de compreensão para codificar o significado exato da unidade de registro. Após este recorte, foram identificadas as unidades de registro, que correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização.

De posse dessas unidades, procedeu-se à identificação dos núcleos de sentido que representam a unidade de compreensão, melhor dizendo, o que o pesquisador conseguiu extrair das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, por fim, o agrupamento em categorias e subcategorias. Para melhor visibilidade das diversas etapas de categorização, foram organizados quadros, nos quais registraram-se as unidades extraídas das entrevistas e aquelas de compreensão da pesquisadora.

A seguir, as categorias e as subcategorias delineadas para análise estão esquematizadas:

**Quadro 2: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias de análise</b>
<b>Categoria 1</b> Avaliação da aprendizagem	<b>Subcategoria 1</b> - Conceitos <b>Subcategoria 2</b> - Instrumentos <b>Subcategoria 3</b> – Tipos de questões <b>Subcategoria 4</b> – Estratégias diferenciadas
<b>Categoria 2</b> Momentos da avaliação no processo ensino-aprendizagem	<b>Subcategoria 1</b> – Momentos para avaliar <b>Subcategoria 2</b> – Dificuldades encontradas <b>Subcategoria 3</b> – Habilidades e competências nas avaliações;
<b>Categoria 3</b> ENEM	<b>Subcategoria 1</b> – Concepção de avaliação <b>Subcategoria 2</b> – Preparação para o ENEM

### 3.2.1 Categoria 1 - Avaliação da aprendizagem

#### 3.2.1.1 Subcategoria 1: Conceitos

Nas entrevistas com os professores, nos relatos dos especialistas e dos pesquisadores da educação, percebe-se uma contradição entre o processo realizado e as intenções proclamadas. Certamente isso possa ser explicado, no caso específico da avaliação da aprendizagem, por notar que a escola encontra-se presa entre duas correntes de duas concepções pedagógicas antagônicas. De um lado, as teorias educacionais intituladas progressistas e, de outro, os ideais competitivos, classificatórios e meritocráticos, em que a pedagogia adotada só revela as desigualdades entre os sujeitos.

Discorrendo sobre a avaliação da aprendizagem escolar, o especialista em avaliação menciona que

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo. (LUCKESI 2003, p.33).

Vale destacar que até a década de 1960, as avaliações ainda não tinham o caráter de ajuizamento da qualidade do ensino, ressaltado por Luckesi, as avaliações eram utilizadas para testar e separar os alunos, os que sabem e os que não sabem e não para tomada de decisão no sentido de fazer com que os alunos avancem, aprendam.

Na perspectiva da taxionomia de Bloom, Dalben (2008) relembra as três dimensões da avaliação:

1- diagnóstica: a função diagnóstica permite situar habilidades e/ou pré-requisitos para a aprendizagem e fornece elementos para o professor planejar o ensino, baseando-se na prontidão dos alunos, nos conhecimentos adquiridos.

2- formativa: o professor verifica, continuamente, se os alunos estão aprendendo. Ela indica a situação de cada aprendiz individualmente, seus progressos, seus avanços, suas dificuldades e seus problemas, de modo a possibilitar a continuidade ou reformulação dessa prática.

3- Somativa: verifica-se a eficácia do ensino em face aos objetivos. É o momento em que se evidencia o rendimento conseguido pelo aluno em relação ao seu próprio progresso e em relação ao progresso da classe. (DALBEN, 2008 p.182-183)

Dalben (2008) relembra as dimensões da avaliação fundamentais para que o educador possa direcionar o seu trabalho com os alunos, sabendo claramente de onde partir e onde quer chegar, verificando se eles estão realmente aprendendo, superando dificuldades,



possibilitando continuar no caminho escolhido ou escolher outras estratégias para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz.

Nessa direção,

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (SANT'ANNA, 2010, p.31)

No paradigma educacional centrado nas aprendizagens significativas, avaliação é conceituada como um

Processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão (como intervir para promover o desenvolvimento das aprendizagens significativas). (SILVA, 2010 p.15)

Na avaliação formativa reguladora, que é um instrumento educativo que informa e faz uma valorização do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, Perrenoud (1999, p.14) diz que “a avaliação é um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas.”

Hoffmann (2009) diz que avaliar no sentido de acesso a um nível superior de conhecimento e de vida significa compreender a função da prática tendo como foco a aprendizagem, a melhora das ações pedagógicas, visando o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

Diante disso,

a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer uma diversidade de situações. (FERNANDES, 2009, p.20)

Ademais,

a avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, nesse caso, um processo de mútua educação. (ROMÃO, 2011, p.106)

A avaliação, no contexto da escola que foi alvo desta pesquisa, para alguns sujeitos da pesquisa, resume-se à ação de atribuir notas ao aluno, reforçando o aspecto quantitativo, como mostram os seguintes depoimentos:

Avaliação é um processo feito para medir os conhecimentos que o aluno vai adquirindo ao longo do processo de aprendizagem, ensino-aprendizagem, na verdade. (E3)

Avaliação para mim é diagnosticar se o aluno tá aprendendo quantitativamente as questões abordadas na avaliação. (E4)

Avaliar é atribuir quantitativamente a nota pro aluno. (E5)

É uma forma de medir o que foi adquirido pelo aluno. (E7)

Avaliar é apenas um método que nós temos de observar a compreensão do nosso aluno. (E10)

A avaliação, diante dos cinco recortes, versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou melhor, sobre as informações que lhe são repassadas, limitando-se a verificar o alcance dos objetivos propostos na área cognitiva, desprezando-se os aspectos social, ético e político de uma prática libertadora, voltando-se para o sujeito que apenas conhece, em detrimento do sujeito que conhece, atua e reconhece.

Percebe-se, também, que alguns sujeitos buscam uma prática avaliativa menos centralizadora, tentando reestruturar a forma de conduzir o seu trabalho, o que pode ser percebido na fala a seguir:

Eu vejo o processo de avaliação como algo necessário para que se verifique se o percurso pelo qual se está passando, se ele está realmente sendo proveitoso, se os alunos estão engajando nesse processo. Eu vejo muito a avaliação na questão do processo de uma verificação mesmo de aprendizagem, o momento de rever o que foi bom e ruim pra prosseguir. (E8)

A avaliação, no recorte acima, é vista como um processo, parte integrante de todo ensino-aprendizagem e não apenas como algo isolado, que acontece apenas no final. Nota-se que o aluno é colocado como centro desse processo, numa visão dialógica da avaliação, levando-se em consideração a subjetividade do sujeito no ato de aprender.

### 3.2.1.2 Subcategoria 2 – Instrumentos

No que diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação, nota-se que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa lançam mão de diversos instrumentos no processo de avaliação na disciplina que lecionam, o que pode ser notado nas falas a seguir:

Eu busco várias formas de trabalhar com os alunos e eu gosto da prova escrita, prova objetiva, mas faço uma correlação com o cotidiano dos alunos. Outra forma são os seminários dentro da sala de aula. Fazemos pôsteres, fazemos cartazes e até peças teatrais, mesas redondas, debate em sala de aula, apresentação dos alunos. (E1)

A gente procura diversificar o máximo possível, eu utilizo a prova escrita, prova oral de vez em quando, o trabalho individual e em grupo, os simulados e ainda nós temos o laboratório e essa avaliação diária que é feita mesmo com os questionamentos dos meninos, exercícios também, a gente acaba avaliando muito pelos exercícios que são realizados em sala de aula. (E3)

Alguns professores demonstram ter dificuldade em diversificar as formas de avaliação preferindo seguir “orientações expressas”, como pode ser percebido na fala a seguir:

Nós seguimos orientações expressas que envolve a avaliação escrita com questões objetivas e questões subjetivas com um número padronizado de questões. (E9)

Uma das dificuldades desse processo relaciona-se, em parte, com a ausência de orientações claramente explicitadas para criação de um programa de avaliação que trouxesse respostas do tipo: O que deve ser avaliado? Quando avaliar? Como avaliar? Que instrumentos utilizar? O que fazer com os resultados obtidos?

Apenas diversificar a forma de avaliar, sem planejamento específico em função do grupo de alunos a que se destina a avaliação, do conteúdo, do tempo disponível, do ambiente físico, entre outros aspectos, não é suficiente para que se tenha uma situação de aprendizagem que provoque modificação de comportamento, confirmando a construção de um conhecimento. A partir desses princípios, Sant’Anna reforça que

a verificação dos resultados se processará através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, autoavaliação, avaliação-cooperativa, feedback constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa permitir um domínio do conhecimento pretendido. (SANT’ANNA, 2010, p.14)

Com isso, percebe-se que a utilização de instrumentos variados é justificada para que a interação entre aluno e objeto da aprendizagem possa se constituir num vínculo ativo e reforçador de várias vivências de aprendizagem.

### 3.2.1.3 Subcategoria 3 – Tipos de questões

O professor deve ter em mente que ele é quem organiza a aprendizagem e para tanto deverá ter claro os critérios que adotará para a elaboração das questões, procurando alcançar o objetivo proposto para cada questão.

É preciso, também, saber diferenciar uma questão objetiva de uma questão dissertativa e perceber quais níveis de pensamento estão envolvidos nos processos mentais para a resolução das mesmas.

Percebe-se, na fala dos entrevistados, que a única diferenciação que é feita em relação ao tipo de questão é se elas são fechadas ou abertas:

Trabalho com uma prova de dez questões, sendo três fechadas e sete abertas. (E1)

A gente tem seguido uma prática de 70% de questões abertas e 30% de questões fechadas. (E2)

Nós temos 70% de questões abertas e 30% de questões fechadas numa prova. O simulado é todo fechado, todas as questões são fechadas. (E3)

Nós temos que seguir umas normas na escola, normalmente a primeira avaliação são mais subjetivas do que objetivas e depois no simulado são só questões objetivas. (E5)

Por uma questão de normatização das escolas, predominam as questões discursivas. (E8)

Nós temos uma padronização no colégio, temos dez questões na avaliação mensal sendo que sete são abertas e três questões são fechadas. (E9)

A maioria das questões são questões abertas, subjetivas, 70% delas são subjetivas e 30% delas são objetivas. (E12)

Apesar disso, nas avaliações elaboradas pelos entrevistados, nota-se uma relação das questões com as habilidades que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas na grande maioria das vezes, os professores utilizam questões que já foram aplicadas no ENEM ou em outros vestibulares, sem se preocupar se as competências e habilidades exigidas foram realmente trabalhadas em sala de aula.

Acredita-se que a definição do tipo de questão que será utilizada na avaliação deverá estar pautada nas competências e habilidades que se espera do aluno ao final de uma etapa escolar, no caso, o ensino médio. Pensar que tipo de questão levaria o aluno a identificar, relacionar, inferir, comparar, associar, ordenar, reconhecer, entre tantas outras habilidades, tendo em mente que todas são importantes para que se tenha um conhecimento significativo e menos fragmentado.

#### **3.2.1.4 Subcategoria 4 – Estratégias diferenciadas**

Em se tratando das estratégias que os professores podem utilizar, é preciso esclarecer que elas não seriam apenas os instrumentos dos quais os professores irão lançar mão, mas sim da sistemática que será adotada para atender uma metodologia própria que envolve a prática de avaliar. Em síntese, é compreender todo o processo que envolve a avaliação.

Ao serem perguntados sobre as estratégias diferenciadas que utilizam para avaliar, os sujeitos da pesquisa, muitas vezes, voltam-se aos instrumentos de avaliação:

Eu gosto muito, talvez seja um pouco antigo, mas eu gosto de avaliar o caderno. (E1)

As estratégias que eu utilizo, acredito que sejam as mesmas da maioria dos meus colegas, provas, observações, portfólio. (E3)

Diversificar não seria simplesmente adotar vários instrumentos de avaliação de forma aleatória. Mais do que isso, seria uma maneira intencional de se compreender todo o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando as possíveis dificuldades para propor formas de melhoria da educação. Isso é reforçado por Silva quando diz:

Vale ressaltar que esse esforço de diversificar e sistematizar o processo avaliativo intenciona melhor compreender o objeto avaliado para melhorar sua qualidade e não classificá-lo, diagnosticar e intervir e não selecionar e excluir. (SILVA, 2010, p.17)

Em menor índice, foram apontados alguns caminhos para nortear metodologias mais eficazes em prol da aprendizagem, o que é notado nos dizeres:

Eu coloquei um monitor para ajudar os alunos que têm dificuldade e isso tem feito com que os alunos entendam a linguagem do colega e eles conseguem responder o que eu pergunto. (E6)

Para sanar um pouco a dificuldade dos alunos, nós dividimos a turma, uma parte fica comigo em sala, outra parte vai pro laboratório fazer a prática. (E10)

Eu peço um aluno pra fazer a sua resolução no quadro, mostrar como chegou ali, assim eu posso entender, incentivá-lo, parabenizá-lo. (E11)

Embora alguns caminhos tenham sido traçados, um longo caminho ainda precisa ser percorrido no sentido de superar a visão restrita que muitos educadores ainda têm da avaliação, desconsiderando todo o processo de ensino que a envolve.

### **3.2.2 Categoria 2 - Momentos da avaliação no processo ensino-aprendizagem**

#### **3.2.2.1 Subcategoria 1 – Momentos para avaliar**

Os professores parecem concordar que não existe um momento único para se avaliar os alunos, a aula, o trabalho dos próprios professores. Isso faz notar que a avaliação está sendo percebida como um processo contínuo, porém a incoerência parece estar centrada nos aspectos quantitativos da avaliação, no acerto e erro, nas notas, pois pelo Regimento da escola não são valorizadas as observações dos professores no que diz respeito a resultados, o conhecimento é apenas medido, atendendo a um aspecto da avaliação, mas o que fazer com esses resultados não está previsto.

Não existe um momento X para avaliar, as aulas são a todo momento avaliadas, os alunos são avaliados, isso é muito importante porque a aula não se torna uma aula monótona, ela se torna uma aula extremamente participativa, onde todos têm uma forma diferente de pensar, formas diferentes de observar e de também falar. (E1)

É justamente aquele momento que eu consigo abrir um diálogo com os alunos, que é meio um estilo que eu acabei adotando de aulas. (E2)

Não existe um momento único. A gente quando prepara uma aula, você já imaginando assim, a forma que você quer trabalhar determinado conteúdo, então você espera que o aluno participe desse conteúdo, seja com olhares, seja com questionamentos, do início ao fim. (E3)

Em todos os momentos eu estou avaliando o meu aluno, desde o momento que ele entra na sala, o momento que ele pergunta, o momento que ele questiona, que ele tem dúvida já é uma forma de avaliar. (E6)

Eu acredito que na hora que eu consigo perceber que ele me traz uma informação de uma forma espontânea, aí eu vejo que o que eu ensinei, ele aprendeu e que aquilo fixou pra ele. (E7)

Eu acredito que todo processo é avaliativo, então eu avalio a todo momento. (E8)

Eu acredito que a avaliação nas minhas aulas é do princípio ao fim. Eu verifico a participação desses alunos com relação ao conteúdo, eu avalio a sua socialização com os demais. (E9)

Eu acredito que a avaliação começa desde o momento que você entra na sala de aula, que você começa a explicar, você já consegue avaliar aquele que está compreendendo, aquele que simplesmente está absorvendo e aquele que consegue ter uma visão mais ampla do que você está falando e consegue relacioná-la, consegue ligar a física à geografia, à matemática, à química. (E10)

Uma das preocupações dos professores parece ser em avaliar não só o conteúdo, mas a participação do aluno, a relação dos alunos com a aprendizagem. Fernandes nos diz que:

A escola é lugar de socialização, de formação de hábitos, de compreensão e de intervenção no mundo que nos cerca. Intervenção responsável, compromissada e consciente. Sendo assim, os conteúdos relativos a atitudes e valores não só devem ser trabalhados de forma planejada, como também avaliados. FERNANDES (2010, p.100)

### 3.2.2.2 Subcategoria 2 – Dificuldades encontradas

Em se tratando de avaliação, tema tão amplamente debatido, mas não esgotado, a busca dos educadores é sempre por novos caminhos, novas práticas, apesar das diversas dificuldades vivenciadas pelos educadores nas escolas. Nas falas a seguir fica claro que as dificuldades são muitas:

A questão de alguns não quererem participar, achar que aquilo ali não é interessante, achar que aquilo ali não vai servir para nada. (E1)

Eu acredito que as dificuldades são inúmeras porque a gente tem aluno de todo tipo, você tem aquele aluno que sempre participa, que presta atenção nas aulas e você tem também aqueles alunos que são mais dispersos, têm dificuldade de concentração e as vezes conversam bastante. Então eu acho que as dificuldades estão sempre em torno daqueles que não se dedicam muito à escola. (E2)

O mais difícil é avaliar aquele aluno que é calado o tempo todo e que você não consegue tirar dele nenhum olhar diferenciado, esse é o aluno complicado para avaliar. (E3)

Nossos alunos trabalham muito em conjunto, então a primeira dificuldade é eu detectar a individualidade do aluno. (E4)

A dificuldade maior é prender, saber prender esse aluno, a atenção desse aluno. (E5)

A minha dificuldade é aquele aluno que não pergunta, que não participa da aula, chega na hora da prova ele não consegue colocar a ideia em prática, o aluno tímido. (E6)

As dificuldades que eu tenho elas começam primeiramente no tempo que me é dado pra eu expor um conteúdo de uma forma que em cinquenta minutos eu tenho que dar um monte de coisas, dar a parte teórica e a parte prática e muitas vezes eu dou a parte teórica nos cinquenta minutos, bate o sinal e eu só vou ter condições de dar essa prática nos próximos cinquenta minutos de uma semana depois, então eu vejo que os alunos ficam prejudicados e o meu ensino também. (E7)

A dificuldade que eu encontro é ver a falta de envolvimento do aluno pra fazer o trabalho, a falta de envolvimento do aluno pra fazer a prova. A falta de envolvimento é uma questão assim que eu sinto que eu tenho dificuldade pra lidar. (E8)

As minhas dificuldades estão assentadas principalmente no que diz respeito ao padrão que a avaliação tem que seguir. Alguns alunos não estão no determinado nível, estão ainda num estágio inferior a de alguns colegas e eles estão submetidos a uma mesma avaliação, não existe uma diferenciação para esse aluno que tem uma dificuldade, um tempo maior para adquirir o aprendizado. (E9)

Uma das dificuldades hoje seria o número de alunos por sala que infelizmente não dá para dar um atendimento individualizado. Eu acho que o sistema é um pouco defasado em relação a isso, porque eles acabam dando maior atenção para aquele aluno que tem mais dificuldade, nós temos que voltar demais nos conteúdos, só que em contrapartida aqueles alunos que, apesar de uma minoria ter uma grande facilidade, eles ficam no déficit. Então acho uma grande dificuldade, primeiro o número de alunos por sala e depois o quanto as salas são heterogêneas. (E10)

As dificuldades encontradas pelos educadores sinalizam para a necessidade de se repensar constantemente todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual a avaliação é parte integrante, problematizando a ação do professor em sala de aula. Como ele pode melhorar seus métodos de avaliação, mesmo com salas cheias, turmas heterogêneas, avaliações padronizadas?

Pensar numa mudança do processo de avaliação requer pensar numa mudança das políticas educacionais, da proposta de educação da instituição de ensino e nas mudanças pretendidas pelos professores na sala de aula.

A dificuldade no processo de avaliação é a questão da falta de apoio da família em casa. O aluno tem deixado muito a desejar a questão das atividades que nós propomos pra casa. O aluno toma muito tempo em casa com essas tecnologias voltadas pro prazer próprio ou entretenimento e não a cultura em si, o conhecimento. (E13)

A participação da família acontecerá na medida em que as escolas privilegiarem a sua participação, a participação da comunidade, dos professores, dos alunos, dos funcionários da instituição, através do diálogo, da reflexão sobre qual sujeito a escola quer formar: um cidadão crítico, participativo, autônomo?

### **3.2.2.3 Subcategoria 3 – Habilidades e competências nas avaliações**

Mudar a avaliação não é tarefa fácil, os professores se sentem desestabilizados em suas práticas, pois entendem que mexer na avaliação é mexer em todo o processo de ensino-



aprendizagem. Quanto perguntados sobre as habilidades e competências cobradas no ENEM e se as avaliações elaboradas por eles contemplam essas habilidades e competências, percebe-se que eles estão sendo cobrados para elaborarem avaliações condizentes com a proposta do ENEM e as fazem, mas sem compreender realmente o que isso significa. Veja o que eles dizem a esse respeito:

As avaliações são feitas em cima de habilidades e competências. Eu busco, é claro, a teoria, dentro daquilo que vai ser importante para a cobrança de vestibulares, o ENEM, entre outras coisas, mas eu também trabalho com os alunos a questão do eu, a questão pessoal, da visão que ele tem de determinado assunto. (E1)

Eu costumo pegar essas habilidades e competências e jogar em cima de uma questão, colocar para eles, dar vários exemplos e depois jogar no quadro para ver se eles realmente entenderam. (E2)

Todo professor quando ele senta para elaborar uma prova, pra elencar questões, a gente já busca charges, procurando trabalhar com as diversidades, com diversas habilidades e atender o máximo possível das competências dos alunos. (E3)

As minhas avaliações são feitas em cima dos descritores, a gente tem que colocar as habilidades, o descritor, o que eu quero com aquela questão. (E6)

As habilidades e competências estão muito relacionadas a nossa vivência, ao nosso cotidiano, isso nos permite avaliar em um todo e conseguimos avaliar a habilidade que o aluno está desenvolvendo nas questões, assim como as competências que vão nortear pra que ele possa desenvolver um conhecimento mais concreto, tentando produzir uma aplicabilidade disso no nosso dia a dia. (E10)

Quando você está elaborando as suas questões de avaliação você tem em mente essas habilidades, o que você quer atingir com aquela questão, qual a competência que vai ser contemplada ali naquela questão, você tem essa visão, essa preocupação. (E11)

Na questão das habilidades e competências, nós temos a matriz de referência, dentro de cada conteúdo a ser avaliado eu tento buscar qual a competência, qual a habilidade o aluno deve conseguir atingir e dentro disso eu monto os itens, as questões voltadas exclusivamente para aquelas habilidades e competências que realmente o aluno deve ter ao final de cada conteúdo. (E12)

As avaliações elaboradas dessa forma, fazem com que se pense que o processo de ensino não foi modificado, que as discussões sobre a qualidade da educação no ensino médio não têm ocorrido, visto que para se mudar a avaliação é preciso mudar a escola, mudar a maneira de ver a educação.

### 3.2.3 Categoria 3 - ENEM

#### 3.2.3.1 Subcategoria 1 – Concepção de avaliação

Existe uma preocupação de alguns sujeitos da pesquisa que o ENEM venha deixar de lado o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina, o que pode ser percebido na fala a seguir:

Eu estou três anos na sala de aula, ensinando um monte de questão para o menino, ensinando um monte de conteúdo pra ele e ele vai ver 70% da prova de ecologia, questões que qualquer pessoa que nunca sentou numa sala de aula, lê e faz, cadê o conteúdo que me foi cobrado durante três anos e que eu tava ali exaustivamente tentando ensinar, não tem. (E3)

Essa visão é reducionista, pois tende a entender os alunos como objetos e exaltar o professor como detentor e transmissor do conhecimento. “Sem desfazer os momentos de aprendizagem, o contexto deve ser o do aprender a aprender, base da autonomia emancipatória”. (Demo, 1993, p.98).

Essa ideia é reforçada também por Romão (2011, p.53), quando diz “o mais importante do que a informação, a escola deve propiciar ao aluno a aprendizagem do aprender, isto é, o domínio dos conhecimentos, habilidades e posturas que o capacitem para a atualização”. Alguns sujeitos apontam nessa direção, quando dizem:

O ENEM é nada, nada que uma reflexão da vida social, da filosofia de vida do educando. (E1)

São lançados temas transversais, conteúdos um dentro do outro, um permeando o outro. (E2)

Eu sei que o ENEM é uma avaliação que busca uma contextualização muito grande nas questões e ele busca também uma interdisciplinaridade muito grande entre todos os conteúdos, as questões do ENEM deixam um pouco de lado a questão conteudista. (E3)

Ela é aquela avaliação que não é decoreba, é o raciocínio, é o conceito, é a aprendizagem. (E6)

As respostas acima expressam vivências que talvez os próprios sujeitos da pesquisa tenham tido na sua vida escolar, na qual o conhecimento estava atrelado à aquisição de conceitos, sem a preocupação com a contextualização e aplicabilidade dos mesmos. Parece que eles percebem que o ENEM procura trabalhar de forma interdisciplinar, sem a fragmentação dos conteúdos.

A concepção de avaliação do ENEM é muito mais ampla, englobando a compreensão do mundo em que vivemos num cenário de transformação imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas e, também, a reflexão acerca de valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade. A respeito disso, veja o que dizem alguns sujeitos:

É uma avaliação interdisciplinar, holística, que requer uma análise contextual e que traz para o aluno a sua capacidade intervencionista do seu cotidiano, de percepção de fenômenos no cotidiano. (E9)

No meu entendimento as questões são bem interdisciplinares, cobrando uma visão mais ampla, uma visão mais prática do conteúdo, fazendo a aplicabilidade no seu dia a dia, uma coisa mais palpável para o seu dia a dia. (E11)

O ENEM tem avaliado por habilidades e competências, tem valorizado muito o conhecimento de vida do aluno, o conhecimento amplo, não está simplesmente voltado à fórmulas, a conceitos feitos, mas investe muito no sentido de buscar do aluno essa capacidade de conseguir colocar soluções para determinadas situações, o aluno apresentar hipóteses ou apresentar soluções para determinados problemas que são lançados dentro dessas habilidades e competências. (E12)

Pelas falas acima, percebe-se que os educadores compreendem a concepção de avaliação do ENEM e o significado das habilidades e competências que direcionam as avaliados desse exame.

### **3.2.3.2 Subcategoria 2 – Preparação para o ENEM**

A preparação para o ENEM envolve alunos, familiares, professores e diversos profissionais da escola, durante toda a vida escolar. Essa preparação não pode ocorrer apenas no ensino médio ou na reta final para se fazer as provas, pois requer disciplina, hábito de estudo, hábito de leitura e conhecimento de mundo, que envolvem habilidades e competências construídas ao longo de todo esse processo. Nas falas dos entrevistados, alguns desses apontamentos são citados:

Essa preparação não é feita de um dia para o outro, ela é feita diariamente. Estudando, dedicando, participando das aulas principalmente, fazendo leituras, dedicando ao que estamos trabalhando. (E1)

Trabalhar o emocional dos alunos, demonstrar como é que pode ser feita uma avaliação dessas e tentar trazer temas atuais que são cobrados, bastante atualidades, depende da performance deles no decorrer dos anos, alunos que realmente levam a sério, aqueles que tem um grupo de estudos, aqueles que se preocupam. (E2)

O que eu percebo é que eles têm um interesse muito grande e devido a esse interesse que eu vejo nas perguntas, quando eles estão resolvendo os exercícios, na participação nas aulas, no correr atrás, na leitura que eles fazem constantemente eu acredito que eles estão preparados, têm uma leitura de mundo muito boa e eles estão buscando. (E3)

Eles têm o cursinho, fazem muita pesquisa, a biblioteca é equipada, o professor em sala está auxiliando, ajudando, indicando leitura, site, eles fazem monitorias, estudam em casa. (E5)

Toda a prova do ENEM é baseada grande parte na questão da leitura e interpretação, se ele não tiver uma percepção da leitura muito apurada provavelmente ele não vai sair bem. O preparo pro ENEM está relacionado com essa capacidade, de fazer uma boa leitura e interpretação e ser capaz, nesse processo de interpretação, identificar os pontos ali da questão. (E8)

Eu acredito que os alunos se preparam para o ENEM estando atualizados, tendo embasamento conceitual, embasamento teórico, acompanhando as mídias, as notícias que elas oferecem, as informações, as consequências, as repercussões dessas informações num contexto global, nacional. (E9)

Aquele aluno que tem um conhecimento mais amplo, uma experiência de vida maior, que consiga ligar o que é aprendido em sala de aula com o que é visto no seu dia a dia, desde a coisa mais simples que acontece na cozinha da sua casa, até a construção de edifícios, de prédios, nas indústrias, no dia a dia, na rua e que ele consiga mensurar e consiga qualificar isso fazendo um conhecimento mais abrangente e não um conhecimento restrito por um conteúdo direcionado em sala de aula. (E10)

Tem que realmente estudar, tem que ter esse acompanhamento da família. (E13)

É nesse sentido que se propõe uma ação conjunta, envolvendo aluno, família, escola em prol de uma educação de qualidade, possibilitando aos alunos a continuidade de seus estudos e a inserção no mercado de trabalho. Tal ação é apresentada no formato de *workshop* ao final deste estudo (apêndice D).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve a pretensão de dar respostas conclusivas a todas as questões geradas pela avaliação da aprendizagem, não só por causa de sua complexidade, mas também por entender que o processo ensino-aprendizagem é algo contínuo, que não tem um fim em si mesmo.

As mudanças preconizadas pelas políticas educacionais, implantadas a partir da década de 1990, baseiam-se na necessidade de formar pessoas com os novos conhecimentos e competências exigidos pelo mundo do trabalho. Tal fato introduziu um novo perfil de profissional e, conseqüentemente, um novo modelo de educação. É nítida a influência das transformações verificadas no mercado de trabalho e nas relações sociais nos últimos tempos, apontando para um determinado tipo de educação, capaz de atender às necessidades das novas tecnologias. Nesse contexto, o ensino médio assumiu novos contornos e significados, visto que, a ele, novos objetivos foram atribuídos pelas políticas educacionais, como a incumbência de fechar o ciclo da educação básica, preparar o aluno para o prosseguimento de seus estudos e, ainda, para o ingresso no mundo do trabalho. Com isso, cresceu a matrícula no ensino médio, implantou-se um novo currículo e, por fim, um novo sistema de avaliação – o ENEM.

Para visualizar esse momento da educação e ter bases para analisar a prática pedagógica desenvolvida no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, lançou-se mão das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, como o Regimento Escolar, os planos de curso e as avaliações da aprendizagem elaboradas pelos professores. Além desses documentos, foram analisados, também, os documentos oficiais do MEC e INEP a respeito do ENEM, os quais foram amplamente detalhados nesta dissertação.

Em relação às avaliações da aprendizagem, nas entrevistas com os professores, nos relatos dos especialistas e pesquisadores da educação, percebe-se uma contradição entre o processo realizado e as intenções proclamadas. Talvez isso possa ser explicado, no caso específico da avaliação da aprendizagem, por notar que a escola encontra-se prensada entre duas concepções pedagógicas antagônicas. De um lado, as teorias educacionais intituladas progressistas e de outro lado os ideais competitivos, classificatórios e meritocráticos, em que a pedagogia adotada só revela as desigualdades entre os sujeitos.

A avaliação, para alguns sujeitos da pesquisa, resume-se à ação de atribuir notas ao aluno, reforçando o aspecto quantitativo. Nesse contexto, a avaliação incide apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou melhor, sobre as informações que lhe são repassadas, limitando-se a verificar o alcance dos objetivos propostos na área cognitiva, desprezando-se os aspectos social, ético e político de uma prática libertadora, voltando-se para o sujeito que conhece, em detrimento do sujeito que conhece, atua e reconhece.

Percebe-se, também, que alguns sujeitos buscam uma prática avaliativa menos centralizadora, tentando reestruturar a forma de conduzir o seu trabalho. Nesse sentido, para esses sujeitos, a avaliação é vista como um processo, parte integrante de todo ensino-aprendizagem e não apenas como algo isolado, que acontece apenas no final. E, percebe-se, que o aluno é colocado como centro desse processo, numa visão dialógica da avaliação, levando-se em consideração a subjetividade do sujeito no ato de aprender.

No que diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação, nota-se que os sujeitos lançam mão de diversos instrumentos no processo avaliativo da disciplina que lecionam, como seminários, trabalhos em grupo, autoavaliação, prova escrita, peças teatrais, mesas redondas, debates, entre outros, porém alguns professores demonstram ter dificuldade em diversificar as formas de avaliação preferindo seguir “orientações expressas”, passadas pela direção da escola. Uma das dificuldades disso, em parte, relaciona-se com a ausência de orientações claras para criação de um programa de avaliação que traga respostas a perguntas como: O que deve ser avaliado? Quando avaliar? Como avaliar? Que instrumentos utilizar? O que fazer com os resultados obtidos?

Apenas diversificar a forma de avaliar, sem planejamento específico em função do grupo de alunos a que se destina a avaliação, do conteúdo, do tempo disponível, do ambiente físico, entre outros aspectos, não é suficiente para que se tenha uma situação de aprendizagem que provoque modificação de comportamento, confirmando a construção de um conhecimento.

Em se tratando dos tipos de questões, percebe-se, na fala dos entrevistados, que a única diferenciação que é feita em relação ao tipo de questão é se elas são fechadas ou abertas. É preciso, também, saber diferenciar uma questão objetiva de uma questão dissertativa e perceber quais níveis de pensamento estão envolvidos nos processos mentais para a resolução das mesmas. A definição do tipo de questão que será utilizada na avaliação

deverá estar pautada nas competências e habilidades que se espera do aluno ao final de uma etapa escolar, no caso, o ensino médio. Pensar que tipo de questão levaria o aluno a identificar, relacionar, inferir, comparar, associar, ordenar, reconhecer, entre tantas outras habilidades, tendo em mente que todas são importantes para que se tenha um conhecimento significativo e menos fragmentado.

Ao serem perguntados sobre as estratégias diferenciadas que utilizam para avaliar, os sujeitos da pesquisa, muitas vezes, voltam-se aos instrumentos de avaliação. Diversificar não seria simplesmente adotar vários instrumentos de avaliação de forma aleatória. Mais do que isso, seria uma maneira intencional de se compreender todo o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando as possíveis dificuldades para propor formas de melhoria da educação.

Em relação aos momentos para se avaliar, os professores parecem concordar que não existe um momento único para se avaliar os alunos, a aula e o trabalho dos próprios professores. Esta observação permite concluir que a avaliação está sendo percebida como um processo contínuo, porém a incoerência parece estar centrada nos aspectos quantitativos da avaliação, no acerto e no erro, nas notas, pois pelo Regimento da escola não são valorizadas as observações dos professores no que diz respeito a resultados, o conhecimento é apenas medido, atendendo a um aspecto da avaliação, mas o que fazer com esses resultados não está previsto. Uma das preocupações dos professores parece ser em avaliar não só o conteúdo, mas a participação do aluno e sua relação com a aprendizagem.

No que diz respeito às dificuldades encontradas pelos professores ao avaliar, destacam-se algumas, tais como desinteresse dos alunos pelo estudo, turmas heterogêneas, modelo unificado de avaliação, tempo reduzido para se desenvolver um conteúdo, número elevado de alunos por sala. As dificuldades encontradas pelos educadores sinalizam para a necessidade de se repensar constantemente todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual a avaliação é parte integrante, problematizando a ação do professor em sala de aula. Como ele pode melhorar seus métodos de avaliação, mesmo com salas cheias, turmas heterogêneas, avaliações padronizadas?

Quando perguntados sobre as habilidades e competências cobradas no ENEM e se as avaliações elaboradas por eles as contemplam, percebe-se que os professores estão sendo cobrados para elaborarem avaliações condizentes com a proposta do ENEM e as fazem, mas

sem compreender realmente o que isso significa. As avaliações elaboradas dessa forma, fazem com que se pense que o processo de ensino não foi modificado, que as discussões sobre a qualidade da educação no ensino médio não têm ocorrido, visto que para se mudar a avaliação é preciso mudar a escola, mudar a maneira de ver a educação.

Com relação à concepção de avaliação adotada pelo ENEM, existe uma preocupação de alguns sujeitos da pesquisa que esse processo seletivo venha deixar de lado o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. A concepção de avaliação do ENEM é muito mais ampla, englobando a compreensão do mundo em que se vive num cenário de transformação imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas e, também, a reflexão acerca de valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.

No que diz respeito à preparação para o ENEM, os sujeitos da pesquisa concordam que essa preparação envolve os alunos, familiares, professores e diversos profissionais da escola, durante toda a vida escolar. Ademais, acrescentam que essa preparação não pode ocorrer apenas no ensino médio ou na reta final para se fazer as provas, pois requer disciplina, hábito de estudo, hábito de leitura e conhecimento de mundo, que envolvem habilidades e competências construídas ao longo de todo esse processo.

Assim, após o término deste estudo, ficou claro que, embora apresentem questões condizentes com a proposta do ENEM, as avaliações adotadas na instituição alvo da pesquisa não seguem as diretrizes adotadas pelo ENEM, seja por desconhecimento das mesmas pela maioria dos sujeitos da pesquisa, seja por descrença de alguns desses sujeitos nessas diretrizes, o que tem como consequência a dificuldade no ingresso dos alunos no ensino superior. Além disso, deixa-se de oferecer um ensino de qualidade indubitável, baseado na interdisciplinaridade, contextualização, resolução de problemas, que são eixos estruturantes do ENEM.

Pensar numa mudança do processo de avaliação requer pensar numa mudança das políticas educacionais, da proposta de educação da instituição de ensino e nas mudanças pretendidas pelos professores em sala de aula. É, nesse sentido, que se propõe uma ação conjunta para melhor avaliar, envolvendo aluno, família e escola em prol de uma educação de qualidade, possibilitando aos alunos a continuidade de seus estudos e a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, ao final deste estudo, é apresentada uma ação de intervenção no



formato de *workshop* (ver apêndice D) que tem como objetivo capacitar os professores na elaboração de avaliações condizentes com a proposta do ENEM.

Certamente, algo de novo foi acrescentado com a realização desta pesquisa. No entanto, fica aqui o desejo de um progresso no campo da educação, que talvez refletindo sobre ideias apresentadas por autores consagrados no campo da avaliação e, também, da contribuição dos sujeitos desta pesquisa, espera-se que conceitos significativos de avaliação sejam lembrados, analisados e colocados em prática.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. **A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos.** Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, v.2, n.2, p.37–50, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. Ed. – rev e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília. MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. PESTANA, M. I. G. de S. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.** Brasília: MEC/SEM, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame nacional do ensino médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de jun. 1998.P.5. Disponível em:  
<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>  
Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre Alterações da Portaria nº 438/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 fev. 2001. P.74. Disponível em:  
<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=74&data=23/02/2001>.  
Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa universidade para todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005<sup>a</sup>. P.7. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm) Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica.** Brasília: INEP, 2005. 121 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. : il.Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Matriz de Referência para o ENEM 2009 . Brasília, Distrito Federal, 2009a. 26p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota de aprovação da matriz de referência do Enem 2009**. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota\\_consed\\_novoem.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoem.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta à associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior**. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/graduacao/1806> Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre Alterações da Portaria nº 438/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de maio. 2009d. p.54. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=54&totalArquivos=152> Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre objetivos do Enem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de maio, 2009e. p.56-58. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=56&totalArquivos=152> Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do Enade**. Brasília: MEC, 2011<sup>a</sup>. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/manuais/manual\\_enade\\_18\\_07\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_18_07_2011.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%BE57A3D8A-B535-470E-ADOC-1089028BA212%7D-documento\\_basico\\_enem\\_2002\\_353.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%BE57A3D8A-B535-470E-ADOC-1089028BA212%7D-documento_basico_enem_2002_353.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Brasília, 2009f. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/Enem2009\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf) Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CASTRO, Rubens da Silva; ARAÚJO Jr, Francisco Chagas Parente de. **Prouni**: o público a serviço do privado. Disponível em: <http://www.adua.org.br/artigos.php?cod=48>. Acesso em 24 fev. 2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação Educacional**: memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Pontos & Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 12ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI. **Educação escolar**: Políticas, estruturas e organização. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Décima Região. **Regimento Escolar**. Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Patos de Minas. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?** critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. HOFFMANN, Jussara. ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de. **Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional**. Série Ideias nº 30. São Paulo: FDE, 1998. P. 161-174.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **ANEXOS**

## **Anexo A**

### **Portaria Ministerial nº 318, de 22 de fevereiro de 2001.**

Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo art. 87, § único, inciso II, da Constituição Federal e tendo em vista o disposto no art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995,

Resolve:

Art. 1º O art. 2º da Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º São as seguintes competências a serem avaliadas:

I Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

§ 2º São as seguintes habilidades a serem avaliadas:

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

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

III - Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XX - Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.



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

E as cinco competências avaliadas na redação são as seguintes:

§ 3º São as seguintes cinco competências avaliadas na redação:

I Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;

III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

V Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

## Anexo B



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

# MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

## EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

## Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

### Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

- H1** - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
- H2** - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
- H3** - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
- H4** - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

### Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.

- H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
- H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
- H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
- H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

**Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

**Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.**

**H12** - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

**H18** - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

**H20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

**H21** - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

**H23** - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

**H24** - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

**Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.**

**H25** - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

**H26** - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

**H27** - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

**Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

## **Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.**

**H1** - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

**H2** - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

**H3** - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

**H4** - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

**H5** - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

**Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.**

**H6** - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

**H7** - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

**H8** - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

**H9** - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

**Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.**

**H10** - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

**H11** - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

**H12** - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

**H13** - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

**H14** - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

**Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.**

**H15** - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

**H16** - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

**H17** - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

**H18** - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

**Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.**

**H19** - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

**H20** - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

**H21** - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

**H22** - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

**H23** - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

**Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.**

**H24** - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

**H25** - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

**H26** - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

**Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.**

**H27** - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

**H28** - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

**H29** - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

**H30** - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

**Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.**

**H1** – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

**H2** – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

**H3** – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

**H4** – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

**Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.**

**H5** – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

**H6** – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

**H7** – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

**Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.**

**H8** – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

**H9** – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

**H10** – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

**H11** – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

**H12** – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

**Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.**

**H13** – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

**H14** – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

**H15** – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

**H16** – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

**Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.**

**H17** – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

**H18** – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

**H19** – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

**Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.**

**H20** – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

**H21** – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

**H22** – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

**H23** – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

**Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.**

**H24** – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

**H25** – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

**H26** – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

**H27** – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

**Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.**

**H28** – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

**H29** – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

**H30** – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

## **Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades**

**H1** - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

**H2** - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

**H3** - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

**H4** - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

**H5** - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

**Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.**

**H6** - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

- H7** - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- H8** - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
- H9** - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- H10** - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

**Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.**

- H11** - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
- H12** - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
- H13** - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudança ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- H14** - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.
- H15** - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

**Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.**

- H16** - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.
- H17** - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.
- H18** - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.
- H19** - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
- H20** - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

**Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.**

- H21** - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.
- H22** - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.
- H23** - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.
- H24** - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.
- H25** - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

**Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.**

- H26** - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.



**H27** - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

**H28** - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

**H29** - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

**H30** - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

## ANEXO C

### TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO 196/96

Nós, Celina Maria Barbosa Palhares, pesquisadora, RG. M3357674, e Dr. Cláudio Márcio Magalhães, orientador, RG. M2516335, responsáveis pela pesquisa intitulada O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) na pesquisa;
- O material e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a nossa responsabilidade;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos em periódicos científicos e/ou em encontros, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa, não havendo qualquer acordo restritivo à divulgação;
- Assumimos o compromisso de suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, conseqüente à mesma, a qualquer um dos sujeitos participantes, que não tenha sido previsto no termo de consentimento.
- O CEP do Centro Universitário UNA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa, por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da interrupção da pesquisa;
- As normas da **Resolução 196/96** serão obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Celina Maria Barbosa Palhares  
CPF 533.998.546-68

---

Dr. Cláudio Márcio Magalhães  
CPF 467517266-00

## **ANEXO D**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS**

Eu, José Jorge Vieira, ocupante do cargo de Diretor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas – MG, **AUTORIZO** a coleta de dados da pesquisa intitulada O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira, realizado pela pesquisadora Celina Maria Barbosa Palhares sob a orientação do Professor Dr. Cláudio Márcio Magalhães para fins de pesquisa do mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, nas instalações físicas do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas – MG, após a aprovação do referido projeto pelo CEP do Centro Universitário UNA.

Patos de Minas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Diretor

## ANEXO E

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, à pesquisadora **Celina Maria Barbosa Palhares** do projeto de pesquisa intitulado “O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Patos de Minas, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável pelo projeto

## ANEXO F



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira

Nome do Pesquisador Principal: Celina Maria Barbosa Palhares

Nome do Orientador: Professor Dr. Cláudio Márcio Magalhães

#### **Esclarecimentos sobre a pesquisa:**

- 1. Natureza da Pesquisa:** o Sr.(a) José Jorge Vieira está convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar se o ENEM, como um instrumento avaliativo para ingresso no ensino superior, influencia na avaliação da aprendizagem realizada pelos professores do ensino médio, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas – MG, na perspectiva da gestão social e desenvolvimento local.
- 2. Participantes da Pesquisa:** Um diretor, um coordenador pedagógico, treze professores de todas as disciplinas que compõe o ensino médio, trinta e dois alunos do ensino médio, perfazendo o total de cinquenta sujeitos da pesquisa.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o Sr (a) permitirá que a pesquisadora colete dados que ofereça subsídios para fundamentar a pesquisa. O Sr (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o Sr (a). Sempre que quiser, pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4. Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar, acontecerão separadamente utilizando-se de uma metodologia interativa e qualitativa.
- 5. Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

**6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados.

**7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga contribuições importantes para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, quanto para subsidiar as práticas de avaliação de professores de ensino médio na perspectiva da gestão social com vistas ao desenvolvimento local. O pesquisador se comprometerá a divulgar os dados obtidos.

**8. Pagamento:** o Sr (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

---

Orientador

**Pesquisador Principal: Celina Maria Barbosa Palhares – Tel.: (34) 9909-9003 e-mail [celinapalharesporto@gmail.com](mailto:celinapalharesporto@gmail.com) Orientador: Dr. Cláudio Márcio Magalhães –Tel.:(31) 2551-4302 e-mail: [claudiomagalhaes@uol.com.br](mailto:claudiomagalhaes@uol.com.br) Comitê de Ética em Pesquisa: Rua Guajajaras, 175, 4º andar – Belo Horizonte/MG – Tel.: (31) 3508- 9136 / 3508- 9108. Contato: [cephumanos@una.br](mailto:cephumanos@una.br)**

## **Anexo G**

### **Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas. 2008**

#### **CAPÍTULO IV DO DESEMPENHO ESCOLAR**

Art. 107 – A verificação de desempenho escolar observará os seguintes critérios:

- I- avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os eventuais exames finais;
- II- possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- III- possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação da aprendizagem;
- IV- aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- V- estudos de recuperação.

#### **SEÇÃO I DA AVALIAÇÃO**

Art. 108 – Os objetivos da avaliação escolar são:

- I- determinar o nível de aprendizagem do aluno, presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos;
- II- identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem;
- III- observar e identificar o progresso do aluno, para complementação e redimensionamento do processo de ensino;
- IV- determinar a extensão em que as mudanças de comportamento ocorrem nos educandos ensejando, replanejando e/ou continuidade do processo de ensino;
- V- classificar o nível de desenvolvimento do aluno, conhecer dificuldades e possibilidades, a fim de programar as ações educacionais necessárias;
- VI- possibilitar ao professor feedback para correção de sua ação e adequação do seu trabalho às necessidades identificadas nos seus alunos;
- VII- possibilitar ao Serviço de Orientação Escolar e Supervisão – SOESP – o ajustamento dos conteúdos programáticos, das estratégias pedagógicas e métodos de ensino mais adequados às turmas.

Art. 109 – No acompanhamento da aprendizagem dos alunos serão adotados:

I- **Processo sistêmico** – implica em observação planejada e monitorada do desempenho do aluno.

II- **Processo contínuo** – durante todo ano letivo e não apenas ao final da unidade ou período.

III- **Processo integral** – o aluno deverá ser avaliado como um todo nos aspectos cognitivos, afetivo e psicomotor.

Art. 110 – As formas de avaliação adotadas para subsidiar o processo de aprendizagem são:

I- Sondagem – avaliação diagnóstica;

II- Acompanhamento – avaliação formativa;

III- Sistema de pontos cumulativos – avaliação somativa.

§ 1º - No início do ano far-se-á diagnose da aprendizagem, cujo resultado servirá para verificar os aspectos programáticos já vencidos e possibilitará continuidade do desenvolvimento do programa.

§ 2º - Na avaliação formativa vários procedimentos de medida poderão ser realizados, com o objetivo de classificar e atribuir notas e conceitos aos diversos componentes curriculares.

§ 3º - Na avaliação somativa vários instrumentos de medida poderão ser realizados, como provas ou testes, com o objetivo de classificar e atribuir notas e conceitos de acordo com o desempenho.

§ 4º - O aluno que faltar a uma avaliação, por motivo justo e comprovado, poderá requerer segunda chamada, no prazo máximo de 48 horas.

§ 5º - O não cumprimento do prazo mencionado, implicará na perda dos pontos destinados àquela avaliação.

Art. 111 – A avaliação deverá levar em conta, de preferência, a compreensão dos fatos, a percepção de relação, a aplicação do conhecimento e automatismo adquiridos, evitada a aferição de dados apenas memorizados.

Art. 112 – A autoavaliação do aluno deverá também ser adotada, por constituir instrumento indispensável ao seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A



### **CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

#### **Roteiro de entrevista semiestruturada para Diretor**

1. Qual é o objetivo da avaliação do processo ensino-aprendizagem para você?
2. Qual é a concepção de avaliação da aprendizagem prevista pelo Projeto Político Pedagógico da escola?
3. Como é, na prática, o processo de avaliação nessa escola?
4. Quais diretrizes orientam o processo de avaliação nessa escola?
5. As avaliações elaboradas pelos professores do ensino médio são pautadas por habilidades e competências?
6. Como você pode comprovar isso?
7. Os professores do ensino médio conhecem a concepção de avaliação adotada no ENEM?
8. Quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores?
9. Qual a importância que você vê na avaliação da aprendizagem no ensino médio em relação à preparação para o ENEM?
10. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar do ENEM e a avaliação adotada na escola no ensino médio?
11. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem no ensino médio nesta escola?
  - a. por parte dos docentes
  - b. por parte dos discentes

## APÊNDICE B



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada para Supervisor**

1. Qual é o objetivo da avaliação do processo ensino-aprendizagem para você?
2. Como é, na prática, o processo de avaliação nessa escola?
3. Quais diretrizes orientam o processo de avaliação nessa escola?
4. Quais diretrizes você passa para os professores das diversas disciplinas em relação à avaliação no ensino médio?
5. As avaliações elaboradas pelos professores do ensino médio são pautadas por habilidades e competências? Como você pode comprovar isso?
6. Quais iniciativas a escola já teve para proporcionar capacitação para os professores?
7. Os professores do ensino médio conhecem a concepção de avaliação adotada no ENEM?
8. Em sua opinião, de qual modo os conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem poderiam favorecer a formação dos professores?
9. Como os professores, através do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, poderiam viabilizar formas de intervenção e inovações no processo avaliativo no ensino médio favorecendo uma melhor preparação dos alunos para o processo seletivo do ENEM?
10. Como você, supervisor pedagógico, poderia mobilizar o corpo docente em um movimento de busca por uma avaliação de qualidade pautada nas diretrizes do ENEM?

11. Que dificuldades você identifica no processo de avaliação da aprendizagem no ensino médio nesta escola?

- a. por parte dos docentes
- b. por parte dos discentes

12. Você acha que o processo de avaliação da aprendizagem da escola mudou a partir do ENEM? Como?

13. Você acha que o ENEM tem influenciado nas práticas de avaliações dos docentes desta escola? Justifique.

14. Você percebe alguma semelhança do modo de avaliar do ENEM e a avaliação adotada na escola no ensino médio?

## APÊNDICE C



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada para Professores**

1. Qual é o conceito de avaliação para você?
  
2. Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza no processo de ensino/aprendizagem na disciplina que você leciona?  
( ) prova escrita   ( ) prova oral   ( ) trabalho individual   ( ) trabalho em grupo  
( ) seminário   ( ) simulado   ( ) outras avaliações
  
3. Quais os tipos de questões predominam em suas avaliações (provas) escritas?
  
4. Nas suas aulas, quais são os momentos que você acredita estar avaliando?
  
5. Quais dificuldades você encontra para avaliar seus alunos?
  
6. Você utiliza de alguma estratégia diferente da usual para avaliar? Qual?
  
7. As suas avaliações são pautadas por habilidades e competências? Como você pode comprovar isso?
  
8. O que você conhece sobre a concepção de avaliação do ENEM?
  
9. Como você sabe se os alunos estão preparados para fazer a avaliação do ENEM?
  
10. Como você acredita que os alunos se preparam para o ENEM?

**APÊNDICE D**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO  
MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

**CELINA MARIA BARBOSA PALHARES**

*Workshop*

**VENHA BATER UMA BOLA COM A GENTE...**

**Belo Horizonte  
2014**

**CELINA MARIA BARBOSA PALHARES**

*Workshop*

**VENHA BATER UMA BOLA COM A GENTE...**

Contribuição técnica elaborada a partir da dissertação de mestrado intitulada “O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira”, apresentado como requisito de avaliação do curso de Mestrado, área de concentração: Inovações Sociais, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UMA para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa:

Processos educacionais: tecnologias sociais e desenvolvimento local

Professor orientador: Dr. Cláudio Márcio Magalhães

**Belo Horizonte  
2014**

“Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver naqueles  
cujos olhos aprenderam a ver o mundo  
pela magia da nossa palavra.  
Professor, assim, não morre jamais.”

***Rubem Alves***



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 JUSTIFICATIVA.....	7
3 PÚBLICO ALVO.....	9
4 OBJETIVOS.....	10
4.1 Geral.....	10
4.2 Específicos.....	10
5 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	11
6 RECURSOS.....	16
6.1 Humanos.....	16
6.2 Materiais.....	16
7 RESULTADOS ESPERADOS.....	17
8 AVALIAÇÃO.....	18
9 REFERÊNCIAS.....	19

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um campo de estudos bastante abrangente com diferentes abordagens teóricas e, também, práticas variadas. Porém, pouco trabalhada nos cursos de formação de professores, que, em decorrência disso, ocorre, muitas vezes, na escola em que o profissional inicia sua carreira docente.

Um passo importante na formação do professor do ensino médio é o estímulo à renovação e adaptação aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, como o ENEM. É fundamental que o professor analise de modo crítico seus velhos hábitos ao avaliar, procurando aprimorar ou desenvolver processos avaliativos que revelem a capacidade de o aluno construir seu conhecimento, verificar se os objetivos da aprendizagem foram atingidos e que novas estratégias deverão ser utilizadas.

A partir da vivência percebida neste estudo de caso, a investigação apontou para a necessidade de proporcionar momentos de capacitação para os professores e demais educadores do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, propondo caminhos para a melhoria da avaliação da aprendizagem na escola estudada, tornando-a compatível com a concepção de avaliação adotada no ENEM. E, também, para os alunos e seus pais, no sentido de conhecerem o funcionamento do ENEM.

Para isso, propõe-se um *workshop* com o tema “Venha bater uma bola com a gente”, dentro do espírito da Copa do Mundo, com duração de 9 horas, para os professores do Ensino Fundamental e Médio, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, direção, vice-direção, pais e alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, cujo certificado de conclusão será emitido e registrado por esse estabelecimento de ensino. O objetivo geral desse *workshop* é propiciar atualização sobre avaliação da aprendizagem e o ENEM, capacitar os professores na elaboração de avaliações condizentes com a concepção desse processo seletivo para ingresso no ensino superior e proporcionar aos pais e alunos um momento de esclarecimento sobre as principais dúvidas que surgem sobre esse processo seletivo e, também, o contato dos alunos, pais, professores, educadores em geral com as diversas profissões oferecidas pelas universidades do Brasil.

O referido *workshop* constará de três momentos presenciais e será ministrado pela pesquisadora e alguns educadores da Fundação Educacional de Patos de Minas – FEPAM e desenvolvido nas dependências do Colégio Tiradentes, localizado à Rua Dona Luiza, 850, bairro Lagoa Grande, Patos de Minas.

O primeiro momento, intitulado “Venha bater uma bola com a gente”, terá duração de 2 horas e 30 minutos e será destinado aos professores, supervisores, direção e vice-direção do colégio, que constará de uma abertura e acolhida do grupo com um esclarecimento sobre a programação do *workshop* (30 minutos) e, em seguida, uma palestra sobre o contexto atual do ENEM e sua influência nas práticas pedagógicas, principalmente na maneira de avaliar (1 hora).

O segundo momento, “Marque um gol de placa”, com duração de 2 horas e 30 minutos, corresponde a uma oficina com o objetivo de capacitar os participantes na elaboração de questões baseadas nas competências e habilidades cobradas nas avaliações do ENEM. Essa oficina será destinada aos professores, supervisores, direção e vice-direção do colégio, em que os professores serão divididos por áreas do conhecimento, conforme atuação na escola. Os demais participantes poderão escolher uma área para participarem. São as seguintes: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

O terceiro momento, “Passe essa bola”, com duração de 2 horas e 30 minutos, tratará, num primeiro momento, das principais dúvidas que os pais e alunos têm a respeito do ENEM e, em seguida, haverá uma feira das profissões, com *stands* de diversas faculdades e cursos que elas oferecem.

Ao final do *workshop*, os participantes avaliarão o mesmo, por escrito, através de uma ficha elaborada pela pesquisadora.

## 2 JUSTIFICATIVA

Os rumos da avaliação da aprendizagem têm oscilado em nossas escolas. As reformas em busca de uma educação de qualidade se sucedem e, com elas, as práticas avaliativas vão sendo modificadas na direção de um destino incerto. Ora com o objetivo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, ora para avaliar o ensino fundamental e médio, ora para ingresso no ensino superior.

Assuntos como concepção de ensino, práticas avaliativas, ingresso no ensino superior, competências, habilidades vão se tornando comuns, embora, muitas vezes, mal aplicados e, geralmente, não entendidos. A escola poderia ser o lugar onde esses assuntos fossem apresentados e tratados de modo sistematizado, no entanto, isso normalmente não acontece.

Conversar sobre avaliação não é tarefa fácil, visto que para muitos o assunto é complicado, para outros entediante ou ainda considerado desafiante. Pensar sobre avaliação requer relacionar uma série de fatores, tanto do ponto de vista das políticas públicas, da instituição de ensino e da sala de aula. Dentre esses fatores, podemos destacar: formação dos professores, filosofia da instituição, tipo de clientela da escola, condições de trabalho.

Mudar as práticas é algo demorado que envolve uma série de disposições incorporadas pelos sujeitos envolvidos, como crenças, conhecimentos e valores. Pensar a avaliação implica também pensar nos métodos de ensino, na política institucional, nos planejamentos de ensino, nas questões curriculares, nas questões pessoais que envolvem os educadores, tornando a avaliação fonte de preocupação e desgaste, principalmente, para os professores, alunos e pais dos alunos.

Pela pesquisa intitulada “O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira” foi possível evidenciar a necessidade de se criar um espaço de discussão sobre as diretrizes que norteiam a elaboração das avaliações do ENEM, as concepções de avaliação abordadas por diversos autores, a necessidade de formação exigida hoje pela sociedade, para que os sujeitos envolvidos tenham maior consciência do papel que exercem enquanto educadores. Quanto mais conscientes estiverem os educadores, mais facilmente ocorrerão as mudanças necessárias em prol de uma educação de qualidade.

A proposta de estender este workshop para os alunos e seus pais, justifica-se pelo fato dos professores reclamarem a falta de parceria dos pais na vida escolar dos filhos e, também, pelas observações da pesquisadora nas escolas em que atua, em que a escolha de uma profissão gera muitas dúvidas e angústias, muitas vezes por falta de informações importantes e que envolve toda a família do educando.

### **3 PÚBLICO ALVO**

Esta contribuição técnica elaborada a partir da dissertação de mestrado intitulada, “O ENEM E AS MUDANÇAS NOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira” tem como público alvo os professores do ensino fundamental e médio, a direção, vice-direção, supervisores, orientadores educacionais, pais e alunos do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem.

## **4 OBJETIVOS**

### **4.1 Geral**

- Capacitar os professores na elaboração de avaliações condizentes com a proposta do ENEM.

### **4.2 Específicos**

- Analisar a concepção de avaliação adotada pelo ENEM, no contexto da educação vigente.
- Proporcionar momentos de reflexão sobre a prática cotidiana da avaliação da aprendizagem realizada na escola.
- Refletir sobre o papel da avaliação na educação escolar, tendo em vista a inovação nas práticas pedagógicas.
- Construir subsídios relativos ao tema da avaliação da aprendizagem, juntamente com professores, direção, vice-direção e supervisores.
- Propiciar aos alunos e a seus pais um momento de esclarecimento sobre o funcionamento do ENEM e o contato com algumas universidades e os cursos que elas oferecem.

## 5 METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

O *workshop* terá a seguinte organização:

### PROGRAMAÇÃO DO 1º *WORKSHOP* PARA OS EDUCADORES, PAIS E ALUNOS DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS/MG

#### VENHA BATER UMA BOLA COM A GENTE...

DATA	HORÁRIO	TEMA	DINAMIZADOR	LOCAL
29/05 – quinta-feira	19h às 19h30min	Abertura e acolhida “Venha bater uma bola com a gente”	Celina (pesquisadora) e José Jorge (diretor)	Salão nobre
29/05 – quinta-feira	19h30min às 20h30min	Palestra “O ENEM e os métodos de avaliação da aprendizagem”	Celina	Salão nobre
29/05 – quinta-feira	20h30min às 21h30min	Oficinas “Marque um gol de placa”	Linguagens – Carlos Roberto Ciências da Natureza – Rejane Matemática – Belchior Ciências Humanas - Valdinei	Sala 101 Sala 102 Sala 201 Sala 202
30/05 – sexta-feira	19h às 21h30min	Continuação das Oficinas “Marque um gol de placa”	Linguagens – Carlos Roberto Ciências da Natureza – Rejane Matemática – Belchior Ciências Humanas - Valdinei	Sala 101 Sala 102 Sala 201 Sala 202
31/05 – sábado	8h às 9h	Momento com os pais e alunos – principais dúvidas sobre o ENEM “Passe essa bola”	Celina José Jorge Ana Paula e Suzana (vice-diretoras) Supervisores, orientadores e professores	Salão nobre
31/05 - sábado	9h às 12h	Stands das universidades com os cursos que elas oferecem “Passe essa bola”	Celina José Jorge Ana Paula e Suzana (vice-diretoras) Supervisores, orientadores e professores	Ginásio



**FICHA DE INSCRIÇÃO DO 1º *WORKSHOP* PARA PAIS E ALUNOS DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS/MG**

Este ano queremos que você marque um golaço em parceria com a escola de seu (sua) filho(a)!

Você é convidado a participar do 1º *WORKSHOP* PARA OS EDUCADORES, PAIS e ALUNOS DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS/MG - VENHA BATER UMA BOLA COM A GENTE... e conhecer mais sobre o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e algumas das várias universidades e os cursos que elas oferecem.

Não deixe de participar! Reserve estas horas para que seu filho se sinta importante e seja um futuro campeão!

**Caro participante, confirme sua presença até o dia 20/05/2014, preenchendo a ficha abaixo. Qualquer dúvida entre em contato conosco pelo telefone 3821-1500. Devolver a ficha preenchida na secretaria do colégio.**

<p><b>Nome do participante:</b> _____</p> <p><b>Aluno(a)</b> _____ <b>Série</b> _____ <b>Turma</b> _____</p> <p><input type="checkbox"/> Pai    <input type="checkbox"/> Mãe    <input type="checkbox"/> Outro responsável</p>
<p><b>Acompanhantes Sim (...)</b> <b>Não (...)</b></p> <p><b>Quantos?</b> ( )</p>
<p><b>Workshop - 31/05/2014</b></p> <p><input type="checkbox"/> 8h às 9h – Principais dúvidas sobre o ENEM</p> <p><input type="checkbox"/> 9h às 12h – Stands das universidades</p>
<p><input type="checkbox"/> Não irei participar</p>

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO 1º *WORKSHOP* PARA OS EDUCADORES, PAIS E ALUNOS DO COLÉGIO TIRADENTES DA POLÍCIA MILITAR DE PATOS DE MINAS/MG – 29, 30 e 31/05/2014**

**VENHA BATER UMA BOLA COM A GENTE...**

Prezado participante,

Esta ficha é um instrumento que tem por finalidade a reorganização de outros eventos, visando o aprimoramento dos mesmos. Portanto, pedimos o preenchimento criterioso dos aspectos a seguir:

Emita sua nota, de 1 a 5, para cada um dos itens, marcando um X na opção escolhida:

<b>Organização do evento</b>	<b>Nota</b>				
1-Divulgação	1	2	3	4	5
2-Inscrições e informações gerais	1	2	3	4	5
3-Horário de realização das atividades	1	2	3	4	5
4-Espaços utilizados	1	2	3	4	5
5-Temas e atividades propostas	1	2	3	4	5
6-Equipamento de audiovisual e som	1	2	3	4	5
7-Material fornecido (panfletos, textos, etc)	1	2	3	4	5
8-Tempo utilizado para o evento	1	2	3	4	5

<b><i>Workshop dia 29/05/2014</i></b>					
<b>Critérios de avaliação</b>	<b>Avaliação do <i>Workshop</i></b>				
<b>a) Objetividade</b>	1	2	3	4	5
<b>b) Relação do dinamizador X público</b>	1	2	3	4	5
<b>c) Recursos utilizados</b>	1	2	3	4	5
<b>d) Qualidade do conteúdo apresentado</b>	1	2	3	4	5
<b>e) Atendimento às suas expectativas</b>	1	2	3	4	5

<b>Workshop dia 30/05/2014</b>					
<b>CrITÉrios de avaliaÇão</b>	<b>AvaliaÇão do <i>Workshop</i></b>				
<b>a) Objetividade</b>	1	2	3	4	5
<b>b) RelaÇão do dinamizador X pÙblico</b>	1	2	3	4	5
<b>c) Recursos utilizados</b>	1	2	3	4	5
<b>d) Qualidade do conteÙdo apresentado</b>	1	2	3	4	5
<b>e) Atendimento às suas expectativas</b>	1	2	3	4	5

<b>Workshop dia 31/05/2014 – Passe essa bola</b>					
<b>CrITÉrios de avaliaÇão</b>	<b>AvaliaÇão do <i>Workshop</i></b>				
<b>a) Objetividade</b>	1	2	3	4	5
<b>b) RelaÇão do dinamizador X pÙblico</b>	1	2	3	4	5
<b>c) Recursos utilizados</b>	1	2	3	4	5
<b>d) Qualidade do conteÙdo apresentado</b>	1	2	3	4	5
<b>e) Atendimento às suas expectativas</b>	1	2	3	4	5

**Outras observaÇões:**

---



---



---



---

**A equipe do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG agradece a sua parceria e apoio neste 1º *Workshop* “Venha bater uma bola com a gente”.**

A tônica deste *workshop* será a parte prática, tendo como objetivo estimular os professores e educadores, envolvidos na avaliação da aprendizagem realizada na escola, à busca de práticas pedagógicas inovadoras, tendo como princípio uma educação de qualidade que privilegia a participação dos alunos, seus familiares, na construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o prosseguimento dos estudos e inserção no mercado de trabalho. A renovação nas metodologias de avaliação empregadas pelos professores será objeto de exposição e reflexão nos vários momentos do curso. Merecerá destaque, também, a participação dos pais, junto com seus filhos, criando um espaço de interação entre família e escola.

### **Cronograma das atividades**

O desenvolvimento do *workshop* está previsto para os dias 29, 30 e 31 de maio de 2014, podendo mudar as datas, em acordo com a direção da escola . Na tabela a seguir será apresentado o desenvolvimento das atividades.

Atividades	2014			
	Março	Abril	Maio	Junho
Organização do <i>workshop</i>	X			
Divulgação		X	X	
Inscrições			X	
Primeiro momento “Venha bater uma bola com a gente”			X	
Segundo momento “Marque um gol de placa”			X	
Terceiro momento “Passe essa bola”			X	
Avaliação			X	X

## 6 RECURSOS

### 6.1 Humanos

Para a realização deste *workshop* será necessária a participação da pesquisadora e diretor do colégio no 1º momento, dia 29/05; no 2º momento, dia 30/05, além da pesquisadora e do diretor, será necessária a participação de quatro professores dinamizadores da Fundação Educacional de Patos de Minas – FEPAM, sendo um para cada área do conhecimento. No 3º momento, dia 31 de maio, serão necessários todos os participantes dos momentos anteriores para auxiliarem os alunos e seus pais, além de representantes das universidades convidadas. Será necessária, também, a eleição de uma recepcionista para receber os participantes e um secretário entre os participantes com a função de organizar o espaço para a realização do curso, a lista de presença, o material que será utilizado, os recursos multimídia, entre outros.

### 6.2 Materiais

Recurso	Quantidade	Preço unitário	Preço Total
<b>Material de consumo</b>			
Papel A4 (pct 500 folhas)	3	15,00	45,00
Tinta para impressora	1	25,00	25,00
Reprografia	500	0,15	75,00
Material de gráfica (cartaz e folheto de divulgação, programação)	500	1,50	1.000,00
<b>Subtotal</b>			1145,00

<b>Material permanente</b>			
Bibliográfico			50,00
Computador			-
Impressora			100,00
Data Show			-
<b>Subtotal</b>			150,00

<b>Serviços de terceiros</b>			
Palestrante	4	150,00	600,00
Telefone			200,00
<b>Subtotal</b>			800,00

<b>TOTAL GERAL</b>			2095,00
--------------------	--	--	---------

## **7 RESULTADOS ESPERADOS**

Espera-se que esta contribuição técnica contribua para a discussão, entre os educadores do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, das diversas práticas de avaliação e a efetivação de um critério de avaliação compatível com o adotado pelo ENEM. E, também, para que os alunos e seus pais se sintam mais motivados e informados sobre a escolha de uma profissão.

## **8 AVALIAÇÃO**

A avaliação ocorrerá a partir das fichas de avaliação que serão preenchidas pelos participantes. Ao término do *workshop*, essas fichas serão organizadas e tabuladas para que se tenha uma análise do evento e possíveis modificações para os próximos que a escola proporcionar.

## 9 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. PESTANA, M. I. G. de S. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: MEC/SEM, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame nacional do ensino médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de jun. 1998.P.5. Disponível em:  
<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>. Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre Alterações da Portaria nº 438/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 fev. 2001. P.74. Disponível em:  
<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=74&data=23/02/2001>. Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa universidade para todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005<sup>a</sup>. P.7. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm) Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005. 121 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. : il.Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Matriz de Referência para o ENEM 2009 . Brasília, Distrito Federal, 2009a. 26p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Nota de aprovação da matriz de referência do Enem 2009**. Brasília, 2009a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota\\_consed\\_novoem.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoem.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta à associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior**. Brasília, 2009b. Disponível em:  
<http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/graduacao/1806> Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre Alterações da Portaria nº 438/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de maio. 2009d. p.54. Disponível em:



<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=54&totalArquivos=152> Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre objetivos do Enem. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de maio, 2009e. p.56-58.

Disponível em:

<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=56&totalArquivos=152> Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do Enade**. Brasília: MEC, 2011<sup>a</sup>. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/manuais/manual\\_enade\\_18\\_07\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_18_07_2011.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em:

[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%BE57A3D8A-B535-470E-ADOC-1089028BA212%7D-documento\\_basico\\_enem\\_2002\\_353.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%BE57A3D8A-B535-470E-ADOC-1089028BA212%7D-documento_basico_enem_2002_353.pdf) Acesso em 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o Enem 2009**. Brasília, 2009f. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2009/Enem2009\\_matriz.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf) Acesso em: 03/11/2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MINAS GERAIS. Polícia Militar. Décima Região. **Regimento Escolar**. Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Patos de Minas. 2008.