

ROSY-MARY MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUSA

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO COM O QUE É
ENSINADO NA ESCOLA - O QUE DIZEM PROFESSORES E
ESTUDANTES.**

**GOIÂNIA-GO
2010**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

ROSY-MARY MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUSA

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O
QUE É ENSINADO NA ESCOLA - O QUE DIZEM PROFESSORES E
ESTUDANTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

**GOIÂNIA-GO
2010**

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSY-MARY MAGALHÃES DE OLIVEIRA SOUSA

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E SUA RELAÇÃO COM O
QUE É ENSINADO NA ESCOLA - O QUE DIZEM PROFESSORES E
ESTUDANTES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

Aprovada em _____ de _____ 2010

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^ª Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (Orientadora)

.....
Prof^ª Dr^ª Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues - UFG

.....
Prof^ª Dr^ª Mirza Seabra Toschi (UNIEVANGÉLICA)

*A Deus,
Com muita fé e devoção.*

*A minha mãe,
Com todo o meu amor.*

*Aos meus filhos Erick e Nicolas,
Com muito amor e carinho.*

Vocês são eternos em meu coração

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela prestimosa e competente orientação.

Às professoras Dr^a Mirza Seabra Toschi e Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, pela leitura cuidadosa e sugestões pertinentes no momento do Exame de Qualificação do trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela prestimosa e competente orientação.

Às professoras Dr^a Mirza Seabra Toschi e Dr^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues, pela leitura cuidadosa e sugestões pertinentes no momento do Exame de Qualificação do trabalho.

SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. **O Exame Nacional do Ensino Médio e a sua relação com o que é ensinado na escola – o que dizem professores e estudantes.** Dissertação 87 f.(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

RESUMO

Atualmente vem sendo feito o aproveitamento dos resultados do desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em cursos de graduação. Enquanto a orientação da Secretaria de Educação do Estado de Goiás é de que os projetos pedagógicos das escolas sejam construídos a partir de interesses e necessidades locais, indicadas por professores e alunos, os conteúdos e objetivos de avaliação do ENEM são delineados como uma proposta homogênea para todo o país. Assim, a questão que se apresenta é: o que dizem professores e alunos acerca da relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM? Em busca de respondê-la realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como objetivo geral analisar o que dizem estudantes e professores acerca da relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM. A pesquisa baseou-se em autores como Hoffman (2000), Esteban (2001), Vallejo (2006), Moretto (2005) Aquino, (1997), Saul (2000), entre outros. Os objetivos específicos foram: - descrever e analisar as relações que professores estabelecem entre o conteúdo que ensinam na escola e o conteúdo avaliado no ENEM; - descrever e analisar as relações que alunos estabelecem entre o conteúdo que aprendem na escola e o conteúdo avaliado no ENEM; - identificar as contribuições do ENEM apontadas pelos estudantes e professores. Os sujeitos da pesquisa foram professores e estudantes de uma escola pública estadual na região metropolitana de Goiânia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. A análise permitiu a identificação de três categorias principais: 1 – Dificuldade de interdisciplinaridade; 2 - ENEM: oportunidade, motivação; 3 – Projeto Pedagógico da escola e o ENEM: tensão entre aproximação e distanciamento. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para melhor compreensão acerca do ENEM e seu papel na melhoria da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: ENEM; avaliação da escola; avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT

Now it has been made the use of the results of the student's acting in the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) for entrance in degree courses. While the orientation of the State General office of Education is that the pedagogic projects of the schools are built starting from interests and local needs, suitable for teachers and students, the contents and objectives of evaluation of ENEM are delineated as a homogeneous proposal to the whole country. Like this, the subject that present is: what do teachers and students say concerning the relationship among the one what is taught at the school and the one what is evaluated in ENEM? In search of answering her he/she took place a research of qualitative nature, tends as general objective to analyze what students and teachers say concerning the relationship among what it is taught at the school and what is evaluated in ENEM. The research based on authors as Hoffman (2000), Esteban (2001), Vallejo (2006), Moretto (2005) Aquino, (1997), Saul (2000), among others. The specific objectives were: - to describe and to analyze the relationships that teachers establish among the content that you/they teach in the school and the appraised content in ENEM; - to describe and to analyze the relationships that students establish among the content that you/they learn in the school and the appraised content in ENEM; - to identify the contributions of pointed ENEM for the students and teachers. The subject of the research was teachers and students of a state public school in the metropolitan area of Goiania. The data were collected through semi-structured interviews. The analysis allowed the identification of three main categories: 1 – Difficulty of interdisciplinarity; 2 - ENEM: opportunity, motivation; 3 – School Educational Project and ENEM: tension between closeness and distance. It is waited that the results of this research can contribute for better understanding concerning ENEM and his role in the improvement of the school learning.

KeyWord: ENEM; evaluation of the school; evaluation of the learning.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO E O ENEM	18
1.1 A política e a concepção educacional para o Ensino Médio brasileiro	18
1.2 O ENEM: o surgimento, a trajetória e o novo ENEM	26
CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A CONCEPÇÃO EXPRESSA NO ENEM	32
2.1 A avaliação da aprendizagem: conceitos e concepções	32
2.2 Funções da avaliação	37
CAPÍTULO III EXAME NACIONAL DO ENSINO MEDIO E A RELAÇÃO COM O QUE É ENSINADO NA ESCOLA – O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES	48
3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa	48
3.1.1 Abordagens, campo e fontes de pesquisa	48
3.1.2 Composição da amostragem qualitativa de sujeitos	49
3.1.3 Realização das entrevistas	50
3.1.4 A análise de dados	51
3.2 Categoria I – Dificuldade de interdisciplinaridade	52
3.3 Categoria II - ENEM: oportunidade, motivação	55
3.4. Categoria III – Projeto Pedagógico da escola e o ENEM: tensão entre aproximação e distanciamento	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	70
ANEXO 1	73
ANEXO 2	75
ANEXO 3	76
ANEXO 4	77
ANEXO 5	83

INTRODUÇÃO

Problema e Justificativa

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹ foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1998, durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso². O ENEM surgiu para ser aplicado a alunos concluintes e egressos do nível médio do Sistema de Ensino brasileiro, com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado desses alunos em todo o país. A justificativa para a criação do ENEM foi a de tratar-se de uma medida para auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro. A análise dos dados obtidos no exame visa promover as alterações necessárias identificadas (INEP/MEC/2005). Assim, o objetivo declarado na proposta do ENEM, em seu surgimento, era o de contribuir para o planejamento e gestão da escola visando melhor qualidade do ensino.

Ao assumir, em 1999, a direção de uma escola pública estadual localizada no município de Aparecida de Goiânia, em que a maioria das turmas era de Ensino Médio e grande parte delas era de 3º ano fiquei apreensiva, pois, seria a primeira participação desse alunado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Embora já se soubesse a algum tempo da existência da proposta, naquele momento representava a primeira iniciativa de efetivação da avaliação geral do sistema de ensino no país voltada ao Ensino Médio. Foi nesse contexto que comecei minha busca com questões relacionadas ao ENEM. Na condição de diretora, deparei-me com algo novo e desafiador: os alunos deveriam passar a realizar o ENEM.

Surgiu, na escola, a preocupação com o desempenho dos alunos e certo questionamento por parte dos professores. O objetivo declarado na proposta do ENEM era o

¹ O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído como procedimento de avaliação do desempenho do aluno mediante a Portaria do MEC N° 438, de 28 de maio de 1998.

²Fernando Henrique Cardoso foi Presidente do Brasil em dois períodos: de 01/01/1995 a 01/01/1999 e de 01/01/1999 a 01/01/2003.

de contribuir para o planejamento e gestão da escola visando melhor qualidade do ensino. Mas, entre os professores havia muita preocupação quanto ao verdadeiro objetivo da avaliação e a maior parte deles indagava se o exame seria para avaliar o alunado ou a escola. Não havia ainda muita clareza quanto ao objetivo e até certo receio por parte dos professores quanto à possibilidade de a escola e/ou os professores sofrerem algum prejuízo em decorrência dos resultados.

Então, na condição de Diretora daquela escola pública, minha preocupação voltou-se imediatamente para o processo de avaliação que ora se efetivava e, principalmente, para o desempenho dos alunos no ENEM.

Porém, em todo processo de avaliação, seja no âmbito da educação ou em outro âmbito, requer considerar a consonância entre os resultados obtidos e os objetivos das ações desenvolvidas. Nesse sentido, já se observava um descompasso entre a proposta pedagógica da escola e os propósitos e conteúdos da avaliação do ENEM.

A Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEE), por meio da Superintendência do Ensino Médio, realizou um curso intitulado Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio. Esse curso teve como principal objetivo tratar dos projetos desenvolvidos na escola com a participação dos alunos e promover a compreensão do valor interdisciplinar da avaliação, com foco em uma nova forma de avaliação, como estaria presente no ENEM. A partir desse curso foram constituídos vários grupos de estudos sobre o assunto, e eu verificava que sempre estavam presentes os temas “avaliação” e “pedagogia de projetos”, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei n. 9394 de 20/12/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). A ênfase recaía também sobre o artigo Art. 12 da LDB, que estabelece que cabe às escolas a elaboração e execução de seus projetos pedagógicos, com o envolvimento direto dos professores nas decisões acerca da proposta pedagógica (BRASIL, 1996). Desse modo, na escola, nos voltamos para a organização de uma proposta pedagógica por meio da metodologia de projetos, conforme foi orientado pela SEE.

Na metodologia de projetos, os alunos são envolvidos, são expostos a situações motivadoras e, por meio de trabalhos em grupos, são levados a definir objetivos de aprendizagem cognitiva, incluindo-se temas propostos por eles ou pela escola. Ensina-se o aluno a aprender por meio da busca do conhecimento em fontes e meios variados, saindo-se, assim, do conhecimento centrado no professor, revendo e atualizando sempre o conteúdo adquirido no decorrer do curso.

Essa forma de organização da proposta pedagógica da escola foi também um dos motivos de grande preocupação dos professores e da direção. A principal questão levantada era: se o desempenho dos alunos está intimamente associado ao projeto da escola, à sua proposta pedagógica, tal qual define o artigo 12 da LDB, haveria relação entre o conteúdo ensinado na escola e o conteúdo avaliado pela prova do ENEM? Como seria essa relação uma vez que os projetos que comporiam a proposta pedagógica nasceriam a partir de temas propostos por alunos e professores? Como o que é ensinado na escola estaria sendo contemplado na avaliação por meio do ENEM?

Em 2009, dez anos após a implantação do ENEM, permanecia a preocupação entre professores e alunos na escola. Observava-se que, embora tivessem sido introduzidas alterações neste exame, permaneciam problemas que mereciam investigação, análise e melhor compreensão. Entre eles pode ser destacado o fato de os projetos pedagógicos das escolas serem construídos a partir de interesses e necessidades locais, indicadas por professores e alunos, sendo os conteúdos e objetivos de avaliação do ENEM delineados como uma proposta homogênea para todo o país. A reflexão acerca do problema levou-me a questionar: hoje, após 12 anos de existência do ENEM, o que dizem professores e alunos acerca da relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM? Entre outros, professores e alunos são sujeitos privilegiados para responder essa questão, pois estão diretamente envolvidos no processo de ensino aprendizagem na escola, assim como no processo avaliativo do ENEM. Buscar esclarecer essa questão a partir do que dizem os sujeitos da escola diretamente envolvidos (professores e alunos) pode contribuir para uma análise e melhor compreensão do ENEM e de seu papel na busca de melhor aprendizagem escolar.

Tendo essa questão como desafio de pesquisa, realizou-se pesquisa bibliográfica visando localizar estudos e pesquisas sobre o ENEM. Foram localizados poucos trabalhos (FELIPE, 2004; LIMA, 2005; LOCCO, 2005; KRAJEWSKI, 2005; SANTOS NETO, 2006; BORBA, 2007; KLEIN, FONTANIVE E CARVALHO, 2007; MONTILHA, 2008). Estes estudos tratam de temas como inserção do aluno na universidade, impacto no perfil do aluno e caráter democratizador do ENEM.

Como se pode perceber, os estudos sobre o ENEM ainda são escassos. No entanto, é importante enfatizar que em todos eles se verifica presente, de algum modo, a preocupação com o impacto desse exame em melhorias concretas do ensino e da aprendizagem na escola. Em seguida, são descritos os trabalhos localizados até então, principiando-se esta breve revisão bibliográfica pelas pesquisas realizadas na área de educação.

Especificamente na área de educação temos, primeiramente, Klein, Fontanive e Carvalho (2007) que teve por objetivo discutir os resultados que alunos de cursos pré-vestibular, comunitários, no Rio de Janeiro, obtiveram no ENEM. A pesquisa mostra que os professores desses alunos participaram de atividades de capacitação voltadas especificamente para a prova. Como resultado, seus alunos obtiveram médias maiores do que as dos demais alunos do Rio de Janeiro e de outros estados. O que a pesquisa levanta como discussão, é se de fato a capacitação interferiu ou não no resultado do desempenho dos alunos. A pesquisa constatou que, apesar de não haver dados disponíveis dos alunos de anos anteriores no ENEM, é possível que tenha ocorrido a interferência da capacitação dos professores.

Quanto ao currículo e às oportunidades que o ENEM proporciona aos alunos em relação ao aproveitamento da nota nos exames vestibulares, temos o trabalho de Felipe (2004), que buscou verificar qual o impacto da prova nos processos seletivos da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e da Universidade de Campinas (Unicamp), especificamente em relação aos alunos oriundos das escolas públicas. É um estudo comparativo, enfatiza a noção de “quase-mercado” na educação e como isso tem transformado o papel do Estado no suprimento e administração educacional na Inglaterra, Espanha e Portugal dos de 1980 e 1990. Por fim, discute também a adoção de sistema de cotas para negros e para os estudantes advindos das instituições públicas de ensino.

Com o objetivo de analisar o aproveitamento do ENEM pelos alunos da escola pública, Lima (2005) analisou o discurso democratizador associado ao ENEM e à elaboração de um novo pacto social. O estudo foi desenvolvido a partir dos resultados da prova no vestibular do ano 2000, nos cursos de Medicina e Matemática (Licenciatura-Noturno), evidenciando seu impacto nos resultados, principalmente em relação ao perfil socioeconômico dos alunos admitidos. Dentre as inúmeras conclusões apresentadas pela autora, uma delas foi a de que tal discurso democratizador não tem correspondência na realidade, pois não houve mudanças no perfil dos alunos recém-admitidos, nem elevação percentual nos matriculados advindos das escolas públicas.

Locco (2005) analisou a política do ENEM na educação básica, a partir da voz dos professores, alunos e gestores escolares, posicionando o ENEM no conjunto das políticas públicas de avaliação e verificando o alcance de suas finalidades. O estudo desenvolveu-se em Curitiba, Paraná, e propõe o desafio de pensar e agir dos educadores diante da política pública nacional de avaliação.

Gomes (2005) analisou as relações existentes entre as competências mensuradas pelo ENEM e as habilidades cognitivas da inteligência estudadas pela psicometria. De cunho cognitivista, a pesquisa consistiu em testes para checar a arquitetura intelectual estudada pela psicometria e o desempenho escolar, buscando analisar os efeitos dos fatores cognitivos sobre a Competência Escolar Geral. Os efeitos dos fatores cognitivos sobre a Competência Escolar Geral podem determinar que a Inteligência Cristalizada (Gc), o Fator Geral (g) e a Habilidade Visual Abrangente (Gv) contribuíram em 55,1% para explicar a Competência Escolar Geral. O autor conclui que os fatores cognitivos explicam mais da metade da Competência Escolar Geral, possuindo uma importante influência no desempenho dos participantes da pesquisa na prova de 2001 do ENEM.

Zanchet (2003) estudou os pressupostos conceituais da prática avaliativa do ENEM e as implicações no contexto escolar. Buscou analisar e contextualizar a identidade proposta para o nível médio da escolarização, bem como os sistemas de avaliação implantados no Brasil, para melhor compreender e problematizar os impactos e repercussões do ENEM no trabalho docente. Resgata o legado de aspectos teóricos que, nas décadas de 1960 e 1970, estiveram à frente das pesquisas educacionais nos Estados Unidos e na Inglaterra para as mudanças propostas para a identidade do Ensino Médio decorrente da aprovação da LDB, segundo a qual, para esse nível da escolarização a formação deve seguir as mesmas tendências apresentadas em outros países latino-americanos.

Voltado à temática de currículo, Santos Neto (2006) tratou do princípio curricular que norteou a elaboração dos documentos oficiais relativos à Reforma do Ensino Médio no Brasil, em 1996, e que levou à instituição do ENEM. Verificou como as escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal, que obtiveram notas acima da média na prova, desenvolvem um planejamento visando à contextualização. A pesquisa conclui que as escolas não possuem um planejamento intencionalmente voltado para o processo de contextualização em sua prática escolar, mas ela se reflete no cotidiano escolar por outros meios como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Foram apontadas como principais vantagens em se utilizar a contextualização na prática pedagógica a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, a geração de aprendizagens significativas e a interligação dos conhecimentos. No que tange aos fatores que favorecem ou facilitam o desenvolvimento da contextualização nas escolas, emergiram da pesquisa, entre outros, a coordenação pedagógica em grupo e por área, a possibilidade de utilização de diversos tipos de recursos didáticos e a integração, compromisso e receptividade dos professores.

Na área de Linguagem foram encontradas três dissertações de mestrado. A primeira, realizada por Zironi (2007), teve por objetivo traçar um panorama das questões políticas e administrativas que interferem e podem (re) direcionar o ensino. Buscou refletir sobre como as políticas educacionais se estabelecem e se colocam como organizadoras e orientadoras das práticas pedagógicas para a concepção do ensino e da aprendizagem. Seu objeto de estudo foi a prova em si, não somente nos aspectos lingüísticos e sim como discurso, como resultante da ação humana e de um contexto social que advém de inúmeros aspectos (políticos, sociais, ideológicos, etc.). De uma perspectiva textual e discursiva, a pesquisa concluiu que o ENEM está subjacente aos propósitos políticos e burocráticos do Estado e acaba manipulando as ações dos alunos em busca da realização da prova, sendo seus resultados poderosos fatores de inclusão e exclusão social.

Borba (2007) investigou o fenômeno da compreensão textual, tomando por base a concepção de leitura como atividade interativa, social, cultural e historicamente constituída, da qual também faz parte a noção de letramento e a perspectiva da interdisciplinaridade. Seus resultados mostraram que, muitas vezes, apesar do que dizem os documentos oficiais, não é possível constatar a natureza interdisciplinar do exame, ou seja, a relação entre as várias áreas do conhecimento nas questões.

Por fim, Montilha (2008) buscou, a partir de redações feitas por alunos durante o ENEM, um panorama dos desvios típicos de um determinado tipo de perfil de redator, construindo um material próprio de detecção e classificação dos desvios gramaticais, visando aumentar a capacidade de tratamento automático dos textos, por meio do uso do revisor gramatical automático ReGra. Concluiu que o revisor é incapaz de processar satisfatoriamente os textos desse tipo de redator e que, apesar disso, as redações apresentam desvios gramaticais de tratamento complexo.

Na área de História, Cerri (2004), por meio de ensaio, procurou demonstrar que o ENEM constitui um fator de organização do currículo do Ensino Médio, em conjunto com os documentos tradicionalmente reconhecidos como currículos, bem como um fator importante de dosagem e escolha de saberes históricos. Tece considerações em torno às relações entre currículo e avaliação, relativo aos conteúdos históricos considerados necessários pelo Estado ao estudante da Educação Básica obrigatória.

Na área de Geografia/Formação de Professores, Krajewski (2005) realizou pesquisa bibliográfica buscando identificar em que medida o desempenho dos alunos no ENEM pode se transformar em indicadores quanti-qualitativos para propostas relativas aos cursos de

formação de professores da área de Geografia. O objetivo da pesquisa foi oferecer uma reflexão sobre o ensino dessa disciplina no século XXI.

Nos estudos acima descritos não se verificou algum que tenha a questão da relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM. Assim, buscando agregar-se aos estudos já existentes, a presente pesquisa propôs-se a tratar da temática mais ampla do ENEM, porém com um foco distinto daqueles já realizados, que é o que dizem estudantes e professores, as relações entre o que se ensina na escola e o que é avaliado no ENEM. Considera-se relevante tratar dessa questão, primeiramente, para melhor compreensão dessa relação. Em segundo lugar, porque atualmente está sendo adotada a prática de aproveitamento dos resultados do desempenho do estudante no ENEM para ingresso em cursos de graduação.

Elucidar a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM torna-se relevante para melhor compreensão acerca da contribuição dessa avaliação unificada, a partir da relação entre o que é ensinado na escola e o que o exame avalia. Nesse sentido, os sujeitos diretamente envolvidos, estudantes e professores, podem indicar elementos úteis para ampliar a compreensão acerca do que representa, concretamente, o ENEM, contribuindo para ampliar a visão crítica acerca deste exame e seu papel na avaliação do ensino médio.

Como já mencionado, a orientação da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEE-GO) é para que as escolas elaborem projetos pedagógicos adotando a metodologia de projetos e considerando aspectos sociais, históricos e culturais da comunidade. Por sua vez, o ENEM é um exame voluntário com objetivo de avaliar o desempenho individual dos alunos ao final do Ensino Médio, com foco em habilidades e competências. Seguindo um modelo de avaliação unificada, o ENEM é um exame nacional unificado para todas as regiões e localidades do país. Assim, cabe questionar: não seria contraditório avaliar do mesmo modo e pelo mesmo instrumento alunos que foram ensinados em contextos sociais e culturais diferentes? É nesse sentido que se considera pertinente a questão principal dessa pesquisa: o que tem a dizer os estudantes participantes do ENEM e seus professores?

Estes questionamentos motivaram a realização da presente pesquisa tendo como objetivo geral analisar o que dizem estudantes e professores acerca da relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os objetivos específicos foram:

1- Descrever e analisar as relações que professores estabelece entre o conteúdo que ensinam na escola e o conteúdo avaliado no ENEM;

2 - Descrever e analisar as relações que alunos estabelecem entre o conteúdo que aprendem na escola e o conteúdo avaliado no ENEM;

3 – Identificar as contribuições do ENEM apontadas pelos estudantes e professores.

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos professores e estudantes de uma escola pública estadual situada no município de Aparecida de Goiânia. O número de sujeitos participantes foi 21 (10 professores e 11 estudantes). Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada com os sujeitos e também por meio de análise de documentos. Para a análise dos dados procedeu-se conforme as orientações de André e Ludke (1986) e Bogdan & Biklen (1994) para o tratamento de material qualitativo de pesquisa. Este texto apresenta o relatório da pesquisa em quatro partes, além dessa introdução.

O primeiro capítulo descreve um breve histórico sobre o Enem e sobre a política Educacional para o Ensino Médio, a partir de documentos oficiais.

O segundo capítulo tem como objetivo discutir concepções e funções da avaliação da aprendizagem. Para isso, tomam-se as contribuições de autores como: Hoffman (2000), Esteban (2001), Vallejo (2006), MORETTO (2005), AQUINO (1997), SAUL (2000). Em seguida trata de identificar, na proposta do Exame Nacional do Ensino Médio, a concepção de avaliação da aprendizagem que aí se expressa.

No terceiro capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa de campo, organizados na forma de categorias formadas a partir da análise qualitativa do material.

Por último, são apresentadas considerações finais em que se busca oferecer uma reflexão crítica acerca dos principais resultados encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO I – A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Tecer considerações acerca do Exame Nacional do Ensino Médio requer antes considerar a política educacional mais recente em nosso país para esse nível de ensino. Neste capítulo busca-se descrever alguns aspectos dessa política para, em seguida, tratar especificamente do ENEM, descrevendo seu surgimento e sua trajetória.

1.1. A política e a concepção educacional para o Ensino Médio brasileiro

O processo de ensino e aprendizagem no Brasil sofreu transformações constantes no século XX e continua passando por grandes discussões e debates epistemológicos nos quais são confrontados diferentes paradigmas.

O termo “diretrizes” e “bases” da educação ganharam força no país a partir de 1946, em que se iniciaram com maior força na sociedade brasileira as discussões acerca de parâmetros educacionais nacionais. As mudanças constitucionais, acompanhadas de Emendas Constitucionais, alteraram referências didáticas e pedagógicas no que diz respeito ao ensino, aprendizagem e formas de avaliação no decorrer do século XX, principalmente as constituições reformuladas no Brasil em 1946, 1967 e 1988.

Somadas a estas constituições, as mudanças na LDB foram realizadas em 1961 (LDB nº 4.024), 1968 (LDB nº 5.540), 1971 (LDB nº 5.692), 1982 (LDB 7.044) e a de 1996 (LDB nº 9.394). Em Goiás houve a Lei complementar nº 26 de 28/12/1998.

Entre as mudanças introduzidas pela Lei nº 5.692/71, pode-se destacar que o ensino secundário passou a ser profissionalizante. A Lei nº 5.692/71 tinha como característica universalizar compulsoriamente a profissionalização na educação secundária.³ Antes dela, houve uma reforma universitária em meio a passeatas e protestos de estudantes contra o regime militar que através da lei nº 5.540/68 reformulou a anterior, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 1961. Em Goiás, a lei complementar nº 26, de 28/12/1998,

3 Na lei 4.024 estavam presentes os termos Ensino primário (1º a 4º série) e Ensino médio (5º a 8º série ginásial e colegial). Na lei 5692/71 o ginásio e primário juntos formam o primeiro grau, sendo que o colegial fica como segundo grau.

disciplinou a organização da educação escolar no sistema educativo estadual, efetivada predominantemente através do ensino vinculado ao mundo do trabalho.

Até a década de 1980 e início de 1990, a educação brasileira era altamente integrada ao ensino profissionalizante, sobretudo no 2º grau. Havia um papel bem mais centralizador do MEC (Ministério da Educação), sendo que o regimento sobre práticas pedagógicas e curriculares era preponderante.

Com o avanço da política neoliberal que se acentuou na década de 1990, a educação brasileira sofreu uma metamorfose marcada por mudanças que visavam atender as novas demandas educativas e de formação profissional do mercado capitalista. Mas, essa mudança se deu sob protestos, tanto de segmentos educacionais tradicionais como dos mais críticos.

Com se sabe, no modelo neoliberal o Estado se responsabiliza minimamente pela oferta de educação escolar à sociedade. Esse fator, entre outros, contribui para que, em vez de um bem cultural, a educação se torne cada vez mais um bem de consumo. Por exemplo, projetos como o PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola – foram criados para atender objetivos do programa FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4311BR com o Banco Mundial, no âmbito do projeto BRA98/011 do PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. No modelo neoliberal, o aluno é visto mais como um cliente e a educação tende a voltar-se mais para atender necessidades das grandes corporações empresariais que visam lucratividade.

O neoliberalismo prega a regulação econômica através do livre mercado, sendo o Estado apenas um “fiscalizador” das transações econômicas e comerciais. Desta forma, os alunos das escolas tendem a ser tidos como meros consumidores de conhecimento voltado para o mercado de trabalho e para as novas tendências da globalização. Ao mesmo tempo em que os neoliberais pregam o “Estado Mínimo” na educação, buscam no próprio Estado, meios de financiamento como: bolsas universitárias (PROUNI, etc.), convênios com bancos públicos como o Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal- CEF, Banco Nacional Desenvolvimento Social - BNDS e outros meios para tocarem seus negócios educacionais.

Em meio a este e momento histórico ditado pela LDB 9394/96 delinea-se o caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro. Em primeiro lugar destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação.

No Artigo 21 da LDB 9394/96 está estabelecido que a educação escolar é assim composta: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino

médio; II – educação superior. Portanto, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica.

A reorganização curricular do ensino médio brasileiro passa pela definição de três grandes áreas: 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3- Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Brasil, 2004). Na finalidade dessa reorganização curricular lê-se a intenção clara estabelecida na LDB 9394/96 (p.8): “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa dimensão a lei prevê para a escola um compromisso com o mundo em que ela se situa. Neste caso, para cumprir com o papel curricular a escola precisa dar conta da complexidade da vida pessoal, da vida civil e da vida profissional dos seus alunos.

A avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio - PCNEMS (1996, p.83-84) é compreendida como: “conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma.” Verifica-se que, no sentido descrito, a avaliação comporta a dimensão do ensinar e do aprender. Sendo assim, pode-se considerar que a observação e verificação tanto do conhecimento construído e adquirido pelo aluno, quanto da forma como ocorreu essa construção fazem parte do conjunto de ações que têm como objetivo principal aprimorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Segundo artigo 24, inciso V, da LDB (1996), a avaliação é um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, os resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais. Entende-se que em vez de classificar o aluno e definir se ele será aprovado ou não, a avaliação é um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas, suas dificuldades, clareando assim, os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-las. Para o professor, permite repensar sua prática pedagógica, e ajustá-la as necessidades do seu alunado.

Para que a avaliação adquira a importância que realmente tem no processo ensino-aprendizagem é necessário seguir alguns princípios básicos. O professor deve informar ao aluno que a avaliação é apenas um meio, um processo contínuo e que se desenvolve nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, com objetivos distintos.

O educador deve começar a avaliação logo no primeiro dia de aula, observar e questionar cada aluno com isso obterá informações imprescindíveis e valiosas para planejar

e desenvolver seu trabalho, com mais eficiência se estiver calcado em dados reais e em informações acumuladas sobre os alunos.

De acordo com o MEC (2007), no meio escolar, a avaliação assume o papel de verificar a construção do conhecimento dos alunos. Pode-se perceber esse processo no início e no fim do processo ensino-aprendizagem. Os resultados desta auto-reflexão indicam um novo caminho a ser seguido ou trilhado. Nesse sentido, para o MEC, os parâmetros curriculares do ensino médio cumprem o duplo papel de defender os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, conta com a capacidade de professores e com seu empenho no aprofundamento da prática educativa.

Os parâmetros curriculares nacionais vão além da visão tradicional e constitui um referencial de qualidade para a educação, sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões pequenas recomendações (MEC, 1997, p.13)

A concepção de avaliação presente nos parâmetros curriculares se estende além da tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional, não se restringindo a julgar o sucesso ou fracasso dos alunos. “É compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intenção pedagógica” (MEC, 1997, p. 81).

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos se expressa pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes construídos, encontra na avaliação uma referência de análise de seus propósitos que permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Esse uso da avaliação numa perspectiva, só poderá acontecer se for superado o caráter de determinabilidade e de medição de conteúdo aprendido tão arraigado nas práticas escolares a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores e nunca como um meio de estigmatizar os alunos. (MEC, 1997, p. 84).

A avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio é considerada como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, como conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da interação pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma possível.

Tanto as normas classificatórias ainda presentes nos regimentos, quanto às críticas às normas e as formas de progressão escolar, revelam o caráter seletivo e burocrático que continua a prevalecer na avaliação educacional em nosso país. Revela também a necessária tomada de consciência por parte dos educadores a respeito dos obstáculos decorrentes de uma avaliação classificatória na educação de nosso país.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem o princípio da reforma curricular e orienta os professores a buscarem novas abordagens e metodologias para a avaliação, em uma visão ampla que deve ser compreendida como parte integrante e extrínseca ao processo educacional e ainda ressalta que a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser vistos ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou em grupo, para o aluno, por sua vez, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu interesse em aprender.

O Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio (2000) estabeleceu uma matriz de competências às quais são coligadas determinadas habilidades, com a intenção de tornar mais objetiva a avaliação das capacidades desenvolvidas pelos alunos que estão concluindo o Ensino Médio ao longo de sua escolaridade básica e visualizar a diferença básica entre dois tipos de conhecimento: “o saber que” e “o saber como”.

O primeiro tipo de saber se relaciona ao conhecimento de informações e o segundo se refere à capacidade de fazer algo.

A escola exige dos alunos esses dois tipos de conhecimento, visto que o objetivo do ensino não é a simples memorização de um conjunto de informações pelos alunos, mas também o aprendizado de procedimentos úteis para a solução de problemas em uma determinada área do conhecimento. Sendo assim, a avaliação escolar deve permitir verificar não apenas a retenção de informações sobre a matéria pelo aluno, mas, sobretudo, se os alunos estão sendo capazes de utilizar aquilo que aprenderam a partir dos exemplos dados pelo professor na compreensão de casos parecidos.

A matriz de referência para o Enem 2009 pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido mais amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir competência de comunicação e expressão adequada tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um

processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, assim, a matriz construída fornece indicações do que é valorizado nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvem as diferentes áreas do conhecimento.

Por meio da matriz de referência é possível verificar como o conhecimento construído de acordo com os parâmetros dessa premissa pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento, de ação, de atitudes, de valores e de procedimentos diante de situações-problema e, assim, se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

A LDB 9394/1996 estabelece claramente um vínculo entre a avaliação do rendimento escolar e a busca de melhoria da qualidade do ensino. Pode-se dizer que, supostamente, a finalidade última deve ser a melhor aprendizagem dos alunos.

Art. 9º: A união incumbir-se à de:

VI – Assegurar processo Nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo a LDB 9394/1996, o processo avaliativo, contemplado no Art. 24 inciso V, visa à verificação do rendimento escolar e deve observar os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevaça dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) a possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) a obrigatoriedade de estudo de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seu regimento.

Como se observa, a lei usa a expressão verificação do rendimento escolar. Verificar, em uma de suas acepções, quer dizer comprovar; assim, o rendimento pode ser entendido como eficiência. Dessa forma, de acordo com a lei, cabe a escola comprovar a

eficiência dos alunos nas atividades, ou seja, avaliar o êxito por eles alcançado no processo de ensino aprendizagem.

Em Goiás, Lei Complementar nº 26 – de 28 de dezembro de 1998 – trata da avaliação no artigo V, ao mencionar que a avaliação do rendimento escolar deve observar os seguintes critérios, 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 de eventuais provas finais; entende-se como avaliação qualitativa a que se refere não apenas à verificação da aprendizagem de conteúdos, mas, também, o acompanhamento contínuo pelo professor das habilidades desenvolvidas e dos níveis de operações mentais, diagnosticando como o aluno se encontra frente ao processo de construção do conhecimento.

A LDB 9394/96 e a Lei Complementar nº 26 prevêm a avaliação como processo e que os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados que a nota da prova final, priorizando, dessa forma, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Na medida em que as escolas públicas e particulares buscam adequar seus sistemas de ensino à LDB 9394/96, surgem várias inquietações e dúvidas dos educadores no que diz respeito à avaliação, relacionadas às instituições, aos alunos, aos docentes ou aos processos educativos de um modo geral. Quando trata da avaliação na educação básica no artigo 24, inciso V indica que a verificação do rendimento escolar deve observar os seguintes critérios: a 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 de eventuais provas finais; a oportunidade de aceleração de estudos para aluno com atraso escolar; a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado; o aproveitamento de estudos concluído com êxito; a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. Assim, verifica-se um discurso em que o processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas e diagnosticar a realidade em função da qualidade que se deseja atingir.

De acordo com essa perspectiva, a avaliação não aparece como recurso classificatório, mas como um instrumento para constatar deficiências a serem superadas. Não é definitiva, pois implica uma ação seguida de nova avaliação para verificar as mudanças implementadas.

Mesmo após a avaliação, as aulas previamente preparadas não devem ser alteradas, devem ser ministradas com o conteúdo previsto como se todos estivessem entendendo. Os resultados da verificação do rendimento devem ser material valioso para a contextualização do professor e do próprio aluno, ajudando a definir as estratégias didáticas e metodológicas das aulas seguintes. Tais resultados deveriam servir de base para estabelecer os conteúdos ministrados na sequência e aqueles que devem trabalhados novamente. Nesse sentido, pode-se dizer que a avaliação é retrospectiva, com vistas ao futuro. Nessa concepção, a avaliação deve voltar-se para a melhoria da qualidade do ensino e da prática escolar, possibilitar o crescimento, apontar os limites da ação e provocar descobertas de novos posicionamentos.

O modelo de avaliação do Enem foi 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. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas (INEP, 2005 p. 7).

Enquanto na maioria dos exames de vestibulares promovem a valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM⁴ confronta o estudante com 180 questões objetivas, sendo 45 por área temática. O conteúdo da prova é dividido da seguinte forma:

- **Linguagens, Códigos e suas tecnologias:** visando analisar o conhecimento de língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna.
- **Ciências humanas e suas tecnologias:** com a proposta de analisar o nível de conhecimento nas áreas de geografia, história filosofia e sociologia.
- **Ciências da Natureza e suas tecnologias:** com vistas ao conhecimento de biologia, química e física.
- **Matemática e suas tecnologias:** com questões voltadas para o conhecimento de álgebra e geometria.

A prova, de acordo com o que explicita a proposta do ENEM, não visa medir a capacidade do estudante para assimilar e acumular informações e sim incentivá-lo a aprender a pensar, a refletir e a “saber como fazer”. Valoriza, portanto, a autonomia na hora de fazer escolhas e tomar decisões. O aluno pode usar o resultado para atestar seus conhecimentos, portanto, o conteúdo não está focado “apenas na memória”. Assim, pode

⁴ A proposta é que o ENEM seja o vestibular das universidades que fizerem adesão a esse processo unificado nacionalmente.

ajudar a identificar as competências e habilidades de cada um, não deixando de exigir o domínio do currículo do Ensino Médio. O que se espera é que cada aluno consiga mostrar as cinco competências básicas, de acordo com os eixos cognitivos nos quais o exame é embasado:

1. **Dominar linguagens** – saber ler e compreender os textos (em português), diagramas, gráficos, charges, pinturas, quadrinhos, esquemas, etc.
2. **Compreender e interpretar fenômenos** – capacidade de interligar as disciplinas escolares entre si e de conectar o conteúdo aprendido na sala de aula com a realidade do mundo que o cerca.
3. **Solucionar problemas** – é preciso ter informações corretas sobre o fenômeno (competência 1) e analisar o fato (competência 2) para tomar a decisão acertada e resolver a proposta.
4. **Construir argumentação** – trata-se de assumir um ponto de vista sobre qualquer tema proposto e defendê-lo com argumentos sólidos, baseados nas informações e nos conhecimentos já adquiridos.
5. **Elaborar proposta** – além de compreender o que se pede apresentar argumentos do seu ponto de vista, formulando proposta para resolver situações.

1.2 O ENEM: surgimento e trajetória

Criado em 1998, o ENEM passou a cumprir o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Assim, o referido exame buscava o redirecionamento do Ensino Médio, pode ser considerado como um ensino enciclopédico e voltado somente para o vestibular.

O exame foi estruturado com base na nova LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Matrizes de Referência para o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e na Matriz de Competências e Habilidades do ENEM. Além do mais, o ENEM afina-se perfeitamente com a reforma do Ensino Médio, em seus novos princípios orientadores da reforma dos currículos – a interdisciplinaridade e a contextualização.

Em 1998, 1999 e 2000, a inscrição para as provas do ENEM era paga pelo estudante, no entanto, havia pouca demanda de inscrições. Mas, por meio de uma resolução judicial quem fez o ensino médio em escolas públicas ou particulares com bolsa, na

modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos), ou, de acordo com outros critérios que comprovem carência financeira, passou a ser isento. Assim, partir de 2001, todos os alunos do Ensino Médio que se enquadram em algum dos critérios descritos anteriormente, passaram a ser isentados de pagamento da taxa de inscrição no ENEM. Dados do INEP informam que devido à gratuidade houve um aumento significativo do número de inscrições, especialmente, de estudantes da região Nordeste.

O ENEM não sofreu alterações desde o ano de seu surgimento, 1998, até o ano de 2009. Em 28 de maio de 2009 divulgou-se como se daria a operacionalização da prova daquele ano que manteria a característica de ser voluntária e, também, de poder ser realizada por alunos concluintes do Ensino Médio de anos anteriores. Contudo, seria ainda uma oportunidade, para aqueles que não terminaram o Ensino Médio, de concluí-lo, pois valeria como certificação de conclusão para aqueles que tivessem, na data de sua realização, pelo menos 18 anos e apresentassem resultados significativos.

O primeiro modelo de prova do Enem, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões e uma redação, aplicadas em apenas um dia de prova. O novo Enem passará a ter 180 questões aplicadas em dois dias de prova, organizado da seguinte forma: o primeiro dia é destinado às provas de ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. O segundo dia era destinado à realização das provas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Redação; e Matemática e suas tecnologias.

O antigo exame avaliava habilidades e competências, como capacidade de resolver situações-problemas, interpretação de textos e construção de argumentação consistente. Os responsáveis pelo ENEM definem da seguinte forma as competências e as habilidades (Brasil, 1999, p.7):

competências são as modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Transpusemos abaixo uma das questões contidas na prova de 2009, para exemplificar como ela contempla os objetivos de avaliação focados nas habilidades e competências do aluno.

Os efeitos abomináveis das armas nucleares já foram sentidos pelos japoneses há mais de 50 anos (1945). Vários países têm, isoladamente, capacidade nuclear para comprometer a vida na Terra.

Montar o seu sistema de defesa é um direito de todas as nações, mas um ato irresponsável ou um descuido pode desestruturar, pelo medo ou uso, a vida civilizada em vastas regiões. A não proliferação de armas nucleares é importante. No 1º domingo de junho de 98, Índia e Paquistão rejeitaram a condenação da ONU, decorrente da explosão de bombas atômicas pelos dois países, a título de teste nuclear e comemoradas com festa, especialmente no Paquistão. O governo paquistanês (país que possui maioria da população muçulmana) considerou que a condenação não levou em conta o motivo da disputa: o território de CAXEMIRA, pelo qual já travaram 3 guerras desde sua independência (em 1947, do Império Britânico, que tinha o Subcontinente Indiano como colônia). Dois terços da região, de maioria muçulmana, pertencem à Índia e 1/3 ao Paquistão.

14 Sobre o tempo e os argumentos podemos dizer que:

- (A) a bomba atômica não existia no mundo antes de o Paquistão existir como país.
- (B) a força não tem sido usada para tentar resolver os problemas entre Paquistão e Índia.
- (C) Caxemira tornou-se um país independente em 1947.
- (D) os governos da Índia e Paquistão encontram-se numa perigosa escalada de solução de problemas pela força.
- (E) diferentemente do século anterior, no início do século XX, o Império Britânico não tinha mais expressão mundial.

Abaixo é apresentada a Matriz de competências a serem avaliadas no ENEM

(2000, p. 8):

- 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.

Também nesta outra questão pode-se verificar a forma como as questões são elaboradas

**Professora de Português propõe para debate o seguinte texto:
PRA MIM BRINCAR**

Não há nada mais gostoso do que o mim sujeito de verbo no infinito. Pra mim brincar. As cariocas que não sabem gramática falam assim. Todos os brasileiros deviam de querer falar como as cariocas que não sabem gramática. ³/₄ As palavras mais feias da língua portuguesa são quiçá, alhures e miúde.

(BANDEIRA, Manuel. Seleta em prosa e verso. Org: Emanuel de Moraes. 4ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986. p. 19)

17. Com a orientação da professora e após o debate sobre o texto de Manuel Bandeira, os alunos chegaram à seguinte conclusão:

(A) uma das propostas mais ousadas do Modernismo foi a busca da identidade do povo brasileiro e o registro, no texto literário, da diversidade das falas brasileiras.

(B) apesar de os modernistas registrarem as falas regionais do Brasil, ainda foram preconceituosos em relação às cariocas.

(C) a tradição dos valores portugueses foi a pauta temática do movimento modernista.

(D) Manuel Bandeira e os modernistas brasileiros exaltaram em seus textos o primitivismo da nação brasileira.

(E) Manuel Bandeira considera a diversidade dos falares brasileiros uma agressão à Língua Portuguesa.

A ideia que esta por trás da exigência de competências e habilidades é incentivar os alunos a buscarem a integração dos conhecimentos escolares com as questões do cotidiano e do mundo e, neste caso, superar a distância entre a sala de aula e o dia-a-dia do aluno.

Ao longo da existência do ENEM (desde 1998), a prova vem exigindo cada vez mais conteúdo, no entanto, de acordo com a percepção dos professores, as questões normalmente se referem muito mais a conceitos gerais que a conhecimentos específicos. Desde a sua criação, o resultado do ENEM é usado como uma alternativa ou um complemento aos vestibulares.

O novo ENEM também pode ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendam concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)⁵, sendo que cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, complementando ou substituindo o vestibular. As médias obtidas na prova poderão ser usadas no processo seletivo de inúmeras instituições federais de ensino, assim como de cursos profissionalizantes pós-médios. A partir de 2010 também terá a funcionalidade de medir o desempenho acadêmico dos estudantes que ingressarem nas instituições de ensino superior via ENEM.

As inscrições são realizadas apenas via Internet. A prova é estruturada a partir das orientações curriculares previstas para o Ensino Médio, divididas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática

⁵PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Assim, o exame é constituído por quatro provas, cada uma com 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha. Além disso, há uma redação, na prova de Língua Portuguesa, que deve ser estruturada em forma de texto do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema social, científico, cultural ou político.

A prova de Redação de 2009 (anexo) foi sobre o Estatuto do Idoso, citando os Artigos 3º e 4º do estatuto com, com a seguinte proposta:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema Valorização do Idoso, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista (PROPOSTA DE REDAÇÃO, 2º DIA ENEM, 2009)

O que se verifica com os três exemplos de provas, de anos distintos, é que de 1998 até 2009 foram mantidas competências e habilidades, porém com uma exigência maior em termos de conteúdos do Ensino Médio.

Acerca da concepção do termo competência, Perrenoud (2000) refere que o termo diz respeito à faculdade que o indivíduo tem de mobilizar diversos recursos cognitivos saberes, capacidades e informações com o intuito de solucionar e enfrentar com pertinência e eficácia uma série ou de problemas. Segundo Perrenoud (2000), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar uma série de situações, sendo que a sua visão vai de encontro à dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. As competências são próprias aos sujeitos na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica.

Na mesma direção, Antunes (2001) define como aluno competente, aquele que consegue enfrentar os desafios do seu cotidiano usando os saberes que aprendeu e conseguindo empregar em todos os campos de sua ação as habilidades apreendidas, anteriormente em sala de aula.

Já Kuenzer (2002) amplia o conceito de competência como a capacidade de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos empíricos e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Tal conceito tem sido vinculado à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações. Assim, o termo competência está ligado à capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Observa-se que a concepção de competências expressa nos documentos do ENEM aproxima-se daquela explicitada por Perrenoud (2000), como as capacidades de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis. Com isso, se busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo. Quando se apresenta a um aluno o que ele deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, faz-se referência a uma competência.

Ao mesmo tempo, nas avaliações do ENEM de 2005, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, mas compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade, em uma situação problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo a avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o “saber fazer”.

O MEC publicou em maio 2010 a nova matriz de referência para o ENEM e nela estão descritas habilidades e competências cujo domínio deve era esperado dos alunos, mantendo da última matriz de interdisciplinaridade, a competência leitora e o conhecimento de atualidades.

Tendo tratado, neste capítulo, de descrever o surgimento e a trajetória do ENEM até a realização do exame de 2009, passa-se no capítulo seguinte a tratar da avaliação da aprendizagem expressa nesse exame. Entretanto, faz-se pertinente ainda aqui, mencionar a ocorrência de um episódio em 01 de outubro de 2009 envolvendo o exame daquele ano. Naquela data, faltavam apenas dois dias para a realização da prova, quando a imprensa noticiou um escândalo na educação brasileira: a prova do ENEM havia vazado. Jornais e telejornais brasileiros noticiaram o cancelamento da prova, que foi remarcada para os dias 05 e 06 de dezembro de 2009, coincidindo com inúmeros vestibulares de instituições públicas e privadas em todo o país. O fato causou vários transtornos aos alunos inscritos nos vestibulares e concursos. Os principais veículos de comunicação do país noticiaram o fato.

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A CONCEPÇÃO EXPRESSA NO ENEM

Este capítulo tem como objetivo discutir, primeiramente, concepções e funções da avaliação de aprendizagem, destacando-se sua importância e sua íntima conexão com o processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, são tomados como autores como Hoffman (2000), Esteban (2001), Vallejo (2006), Moretto (2005) Aquino, (1997), Saul (2000) e Demo (2000). Na sequência, procura-se apresentar a concepção de avaliação da aprendizagem expressa na proposta do Exame Nacional do Ensino Médio. Adotar uma concepção de avaliação requer uma reflexão a respeito do contexto no qual está inserida, uma vez que a prática pedagógica e a avaliação são atividades inseparáveis que se condicionam mutuamente.

A fragilidade no processo de aprendizagem dos conceitos escolares tem aparecido com frequência nos diferentes instrumentos de regulação que fazem parte da Educação Básica (PROVA BRASIL, SAEB, ENEM) e da Educação Superior (ENADE). Segundo Demo (2000, p. 15), a escola deve representar, com máxima naturalidade, um lugar coletivo de trabalho, mais do que de disciplina, onde as normas são impostas na ordem de cima para baixo, em que há cobrança excessiva de desempenho e avaliações formais. Assim, o ambiente que a escola representa deve ser de convívio, de trabalho em conjunto, de coletividade e de respeito. Deve ser um lugar onde todos aprendem, dialogam e que a avaliação seja utilizada como processo, uma ferramenta, e não como um fim. A esse respeito Hoffmann (1993) defende o significado e a importância de uma avaliação mediadora, capaz de promover uma interação entre educador e educando.

2.1 Avaliação da aprendizagem: conceitos e concepções

O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valire* que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade e alguma coisa ou curso de ação. Dessa forma, deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da educação, e assim, produzir conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida

comunitária, instaurando-se como melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos (DIAS SOBRINHO, 1995).

Com o passar dos tempos, assim como são mudadas as teorias da avaliação, passam a surgir novas definições: formativa e somativa (BLOOM, HASTINGS, MADAUS, 1971), classificatória, contínua (LDB, 1996) mediadora (HOFFMAN, 2000), mas sabemos que essas teorias estão distantes da prática da maioria dos professores.

A categorização de Bloom tornou-se clássica dentro da problemática da avaliação. São propostas por ele: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

De acordo com Vallejo (2006), a expressão avaliação formativa foi utilizada pela primeira vez por Scriven (1967) que se refere basicamente à obtenção de dados, tendo por sua vez a função diagnóstica e de auxílio ao aprendizado. Nessa perspectiva, a avaliação formativa é uma ação preciosa e imprescindível elemento para trabalhar os interesses da realidade trabalhada, ou seja, a mesma deverá ser assumida como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento de aprendizagem na qual se encontra o aluno, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

A avaliação formativa auxilia os alunos que trabalham em grupos, ao fazerem os relatórios de desenvolvimento. A perspectiva da avaliação formativa exige que se respeite as características de cada aluno como uma questão de acompanhamento próximo do seu desenvolvimento, que exige um trabalho rigoroso e de observação por parte de cada professor que a elabora. A ação avaliativa nesse sentido precisa estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, de forma que possam ser aplicadas tarefas significativas no lugar de exercícios formais esvaziados de sentido, lembrando que acima de todo desempenho exige uma interpretação, assim, é válido ressaltar que quando o sucesso não é obtido é preciso entender o que não funcionou direito, onde há uma possível falha, o que implica uma análise do desempenho alcançado e, dessa forma, vai de encontro aos pressupostos da avaliação formativa.

Nesse sentido, Hoffman (2001), afirma que a avaliação precisa ser significativa e compreendida de modo que o professor consiga passar a seus alunos conteúdos que realmente estejam adaptados à realidade do aluno. Dessa forma, deve ficar a critério do docente o tipo de avaliação e a periodicidade, tal como a aplicação e a distribuição das notas, em um processo no qual predominam os aspectos cognitivos. A avaliação formativa é uma modalidade de avaliar a qualitativa, subjetiva e intuitiva e por outro lado, também tem seus limites e virtualidades.

Segundo Vallejo (2006), a avaliação se constitui como meio para o professor obter informações sobre seu trabalho de ensinar, permitindo analisar o alcance dos resultados, assim identificar se os alunos apresentaram dificuldades, particularidades como: em que , especificamente, surgiram essas dificuldades. Pode-se dizer que a contribuição da avaliação para o ensino e a aprendizagem requer, primeiramente, por parte do professor, a percepção aguçada a respeito das possíveis “falhas” que podem surgir no processo, mas que, no entanto, podem ser recuperadas. A avaliação, nesse sentido, pode ser entendida como parte de um processo de investigação da aprendizagem do aluno, com o objetivo de explorar o que realmente aprendeu e não somente o quanto memorizou.

De acordo com Esteban (2001), há uma representação distorcida sobre a avaliação que acentua o enfoque na quantidade, mas, por outro lado, não apresenta relação com a qualidade da aprendizagem. Essa distorção, segundo Esteban, é difícil de ser invertida em favor de uma avaliação formativa, sobretudo, no momento atual, em que predomina a ideologia neoliberal, cuja tônica recai sobre formas de avaliação estandardizadas, valorizando apenas os resultados mensuráveis, quantificáveis e supostamente mais objetivos.

No que diz respeito à relação entre avaliação e estratégias de ensino, Moretto (2005) afirma que escolher as estratégias adequadas é tão importante quanto estabelecer os objetivos para o ensino (MORETTO, 2005). Assim, fica evidente que a avaliação da aprendizagem tem sentido apenas quando se dá em estreita vinculação entre o ensino e os objetivos de aprendizagem do aluno, ou seja, a avaliação não é algo que ocorre à parte dos objetivos do ensino, dos conteúdos, da metodologia adotada para o ensino e para a aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação formativa mostra-se mais efetiva, em termos de proporcionar ao professor e aos alunos a reflexão sobre a vinculação do ensino com os objetivos de aprendizagem e os resultados alcançados.

Muitas estratégias de avaliação formativa oferecem aos alunos e aos professores os tipos de informação necessária para o aprimoramento do aprendizado e estratégias para definir as necessidades dos alunos, assim como examinar o trabalho do aluno, analisar organizadores gráficos e realizar debates, estimular a autonomia com elementos como a auto-avaliação, os comentários dos colegas e o agrupamento cooperativo, esse processo possibilita também o monitoramento do progresso que pode ser efetuado a partir de observações informais, anotações circunstanciais e registros de aprendizado que pode se dar por meio da verificação do entendimento por meio de diários, entrevistas e questionamentos

informais. O tipo de avaliação que ocorre antes e depois de uma unidade de estudo é chamado avaliação formativa.

Outra concepção é aquela que compreende a avaliação como um processo fundamental de crescimento para todo ser humano. Nesse sentido, é compreendida como auto-avaliação. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, pode ser permissiva, pois nenhum aluno vai se auto-reprovar em uma escola que está centrada na promoção, assim, o mais comum é a auto-promoção.

Nesse sentido é importante repensar tal avaliação como processo capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira, desse modo os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos propiciando condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado (aprendido) e preparado ao longo de sua vida, desse modo é válido ressaltar que:

para o aluno se auto-avaliar, é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizados, mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, a etapa de processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o que, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente a possível vulnerabilidade do aprendiz (HOFFMANN, 2001, p. 54)

A auto-avaliação como processo contínuo, cujo significado se volta em torno da reflexão do educando e de sua tomada de consciência individual sobre seu aprendizado e suas condutas cotidianas de forma natural e espontânea que levará ao seu desenvolvimento moral e intelectual, embora não seja uma tarefa simples, é de grande valia, pois auxiliará no desenvolvimento intelectual, cognitivo.

E necessário que o professor adeque seus alunos, por levá-los a refletir no que tem sido feito por eles, o que está sendo feito ou até mesmo no que pensa em fazer ao longo do seu desenvolvimento, levando em conta seu processo de desenvolvimento e ações dentro e fora da escola. Dessa forma, o aluno estará instigado também a atribuir sua própria nota e deverá refletir sobre a quantidade e os motivos para que possa ser verificado o que ele está considerando e também o que tem observado ao longo do seu cotidiano. Não é necessário que sejam notas altas, mas é necessário um valor mínimo e um valor máximo atribuído pelo professor para que ele possa fazer o acompanhamento de cada um.

Há também a avaliação somativa. Segundo Vallejo (2006) a avaliação somativa está a serviço da aquisição de nota e classificação, no entanto, são desconsideradas as experiências e vivências do aluno.

Tal processo normalmente costuma ser visto por professores como um elemento fundamental do processo de ensino e, dada sua importância, tem-se constituído como um conteúdo obrigatório nos planos de ensino das disciplinas, nesse aspecto, a mesma se resume a um momento propício para o acompanhamento e controle dos resultados do processo de ensino, valorizando mais a nota do que a capacidade de crítica dos alunos, o seu conhecimento de mundo, e dessa forma, torna-se um processo mecânico. A nota, a média, ou seja, a ser atingida, é, sem dúvida, um aspecto muito importante no processo de ensino, mas é necessário envolver as necessidades educacionais do aluno, assim como sua bagagem, seus interesses e suas limitações para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a responsabilidade do ato de avaliar é muito ampla e de suma importância, por isso, cabe ao professor uma organização cuidadosa dos conteúdos para que volte no desenvolvimento contínuo dos alunos.

De acordo com Vallejo (2006, p. 28), “a avaliação somativa tem por finalidade primária qualificar os alunos ou emitir um juízo de valor sobre seu aprendizado”.

Essa afirmação deixa claro a questão da importância da obtenção de dados que rotulam o aluno utilizando sua nota, como forma de pressão. Por outro lado, é importante pensar na nota, como um mecanismo que auxilia o professor com as dificuldades de aprendizado dos seus alunos, buscando uma percepção aguçada de onde está o erro, se realmente o aluno assimilou tal conteúdo ou se foi feita uma mera reprodução daquilo que foi memorizado. A didática dessa forma de avaliar requer uma tensão voltada para desenvolver o que foi assimilado aos longos dos semestres letivos.

As avaliações somativas, como as provas ao fim de uma unidade, contêm informações úteis aos professores e alunos e requer que reservem um tempo para analisá-las. Os professores podem detectar falhas que devem ser corrigidas nas próximas unidades e nos grupos de alunos futuros. Os alunos podem identificar áreas problemáticas e estabelecer metas de aprendizado futuro.

2.2 Funções da avaliação

Hoje em dia, a avaliação é uma prática comum nas salas de aula. Geralmente, é realizada de forma previsível, em formatos tradicionais. No entanto, existe uma gama de opções de avaliação para satisfazer às necessidades de ensino dos professores e de aprendizado dos alunos.

A avaliação formativa vem depois da avaliação diagnóstica com o intuito de apresentar uma intervenção. A avaliação somativa tem como objetivo dar uma visão geral, de maneira concentrada, dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem sendo aplicada, dessa forma, é aplicada na etapa final dos cursos.

A avaliação não é uma atividade que acontece à margem dos processos de ensino e de aprendizagem ou de outros elementos trabalho pedagógico na escola. As funções da avaliação devem ser consideradas parte integrante do projeto pedagógico da escola, pois faz parte desse processo, por isso, não deve ser deixada somente para o final. O educador deve contribuir para a emancipação do educando, promovendo a sua autonomia assim como a construção do conhecimento. Nesse sentido, referindo-se ao processo educativo e ao aluno, Hoffmann (2001, p. 68) esclarece:

[...] o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre.

Por conseguinte, acredita-se que a avaliação da aprendizagem deve ser esclarecida no seu interior, no que se constitui o ato de avaliar para acolher a aprendizagem, na sua coerência com os objetivos estabelecidos e os conteúdos propostos discutidos coletivamente e colocado no projeto pedagógico da escola.

O processo avaliativo deve contribuir para a aquisição do conhecimento e para que o aluno saiba analisar e avaliar a importância do conhecimento adquirido para o seu desenvolvimento. A avaliação, de acordo com essa perspectiva, tem um papel reflexivo, que faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente, como um elemento que vai tentar compreender melhor esse processo, compreender melhor a multiplicidade que atravessa uma sala de aula, a multiplicidade de culturas, de conhecimentos, de formas de aprender, que apesar das suas especificidades, que chegam a resultados. Essa dimensão

reflexiva ou investigativa da avaliação potencializa o processo educacional, a uma projeção de futuro. Segundo Esteban (2001), a avaliação como prática de investigação tem um horizonte móvel e indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, no entanto, indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido livre para dar a sua resposta.

As concepções de avaliação voltadas para a importância da aprendizagem dos conteúdos indicam um dos pontos fundamentais entre a sociedade e a escola, viabilizando não só a questão da aquisição e notas, mas seu desempenho ao longo de sua jornada, uma vez que o professor nesse processo assume papel de mediador no sentido de viabilizar as condições e os meios para que se estabeleça a relação cognitiva entre o aluno sujeito de sua aprendizagem.

É importante que o professor entenda as diversas teorias que subjazem cada avaliação praticada em sala de aula, para que cada vez mais o aluno possa ser avaliado dentro de suas possibilidades, avaliar somente o conteúdo aprendido e que a avaliação seja entendida da forma emancipável. Para Saul (2000, p. 61),

a avaliação emancipável caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente, envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua "própria história" e gerem as suas próprias alternativas de ação.

É necessário compreender a avaliação como processo contínuo para a construção do conhecimento, a fim de viabilizar as condições de aprendizagem que visam transformar o indivíduo em um ser crítico, criativo, participativo, o que resultará em sua autonomia intelectual. É necessário, antes de tudo, que o professor seja capacitado a entender a teoria da avaliação, a sua função e procurar colocá-la em prática, pois a sua aplicação deve algo que venha favorecer ao aluno. Fazer com que o aluno entenda onde e quando pode e deve usar seu conhecimento, para que ele se torne o próprio sujeito de sua aprendizagem, chegando assim a participar de qualquer tipo de avaliação sem prejuízo nenhum.

Avaliar é uma forma de privilegiar o fato de estar em aula e conectado ao mundo, é a valorização do conhecimento e a construção da autonomia intelectual do aluno, e, de dentro dessa perspectiva auxilia a construção do conhecimento.

Espera-se, que ao longo da caminhada escolar, alunos e professores possam refletir sobre uma prática educativa na qual prevalecem os aspectos qualitativos sobre os

quantitativos, que professores possam discutir sobre a qualidade da avaliação, visando sempre o desenvolvimento do aluno, levando em consideração a sua bagagem e as limitações.

A tomada de decisão é uma tomada de posição, isto é, um estar a favor do outro ou contra aquilo que já foi julgado. Na avaliação da aprendizagem, refere-se à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatoriamente. Ao se desrespeitar esta etapa, o ato de avaliar não completa o seu ciclo construtivo.

Há diversos tipos de avaliação da aprendizagem, atualmente. No entanto, a dimensão qualitativa da avaliação tem sido defendida como o principal caminho para uma melhora nos processos de ensino e de aprendizagem. Os educadores, de modo geral, vêm acompanhando as mudanças de paradigmas, atualmente, têm surgido novas propostas e atividades educacionais. Estão, portanto, inseridos a um novo processo de como planejar e avaliar de forma positiva, ou seja, de forma que possa contemplar todos os alunos e que sirva de ponte para o desenvolvimento de cada um, como ressalta Demo (1999, p. 37),

mais do que nunca pesa sobre avaliações qualitativas o desafio do discurso rigoroso, meticulosamente medido, logicamente plantado. A diferença está em que este rigor, para os que buscam qualidade a sério, não passa de uma instrumentação. É caminho, não é chegada. Mas não se chega sem caminho.

Com tais observações notam-se traços de educação tradicional, arcaica, que desrespeita o aluno em sua individualidade, ou seja, em suas condições específicas de aprender. Muitos professores ainda têm arraigado esses processos, ainda não perceberam que o ensino não se faz, se constrói. A avaliação enquanto um meio de gerar dados quantitativos envolve apenas a dimensão aprender, uma vez que não ocorre uma reflexão sobre como se ensinou.

Dessa forma, a avaliação é um processo presente em sala de aula que envolve inúmeros procedimentos e que, portanto, necessita constantemente ser repensada no sentido de aperfeiçoar suas técnicas e suas aplicações. Essas técnicas referem-se às diferentes formas de se avaliar, como aproveitar todo repertório do aluno em oralidade, participação, pesquisa e construção do conhecimento.

Hoffmann (2001) enfatiza, portanto, que o conhecimento não se dá apenas na dimensão dos conteúdos propostos, mas nas experiências dos alunos e, acrescenta que as expectativas dos professores e sua formação são fatores determinantes, uma vez que a avaliação é um processo de reflexão que envolve teoria e prática, o que implica na relação

com um contexto maior, com as estrutura da constituição, com as necessidades biológicas, vontades e desejos dos sujeitos, além da relação com a teoria. Nessa tarefa de reconstrução da prática avaliativa, considera-se extrema importância a postura de questionamento do educador. Avaliação é a reflexão transformada em ação.

O tipo de formação dada aos professores interfere diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem como um todo. Portanto, é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na área da educação, considerando que uma má formação teórica implica em uma prática igualmente ruim. De acordo com Hoffman (2001), a falta de informação teórica e entendimento inadequado em termos de avaliação têm gerado equívocos na prática dos educadores, provocando posições autoritárias e intolerantes, resultando em um aumento do índice de evasão escolar e repetência.

A base da avaliação está no sistema de ensino que corresponde ao interesse de um determinado sistema social. Os instrumentos de avaliação são determinados pelas ideias e modelos da realidade da instrução do professor. Assim, ao se pensar em avaliação qualitativa é necessário pensar realmente em qualidade, como ela é aplicada, trabalhada e conduzida. É importante preocupar-se com os caminhos que os professores estão trilhando com seus alunos e com quais instrumentos estão utilizando. Deve ser analisado se o processo está sendo mantido em discursos e por fim estaciona no ponto de chegada de uma avaliação bimestral com valor previamente estabelecido no sentido de obter um conhecimento mensurável. Essas e tantas outras são as dúvidas que envolvem a avaliação.

Muito se tem discutido sobre qual será a melhor forma de se avaliar. Qual método, proposta ou receita. O que se tem percebido é a necessidade de achar respostas para o resultado do emprego desse instrumento. Constata-se que muitos professores não fazem esses questionamentos, adotam modelos cristalizados que fazem da avaliação um mero instrumento de medida e de punição. Mas, se proceder de forma crítica assumindo uma postura vigilante de observação, utilizando a avaliação como fator de enriquecimento e crescimento do aluno, contribuirá para a sua aprendizagem. Dessa forma, avaliação não é um fim, mas um meio que passa a nortear seu planejamento, por focar os objetivos e verificando a eficácia de todo o caminho percorrido na construção de sua prática.

Os resultados da avaliação refletem os processos de ensino e de aprendizagem. Não somente servem de reflexão para o aluno, mas, sobretudo, para o professor que mediou todo o processo. O educador deve refletir sobre quais as formas e caminhos devem seguir para desenvolver a aprendizagem dos alunos. De acordo com Hoffmann (2001), avaliar para promover a aprendizagem exige do professor a compreensão de que a prática de avaliar deve

estar a serviço da aprendizagem, visar à melhoria da ação pedagógica do professor que, por sua vez, visa o desenvolvimento moral e intelectual do aluno.

O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador, de experiências, significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimentos de cada um de seus alunos sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2001, p. 18).

Portanto, nesse processo, o professor desempenha o papel de mediador no sentido de viabilizar as condições e os meios para que se estabeleça a relação cognitiva entre o aluno – sujeito da aprendizagem – e o objetivo do conhecimento significativo, ou a aquisição desse conhecimento. Assim, a avaliação direciona-se para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando.

A avaliação assume o papel de construção do conhecimento, a partir de suas premissas básicas, tais como a confiança na possibilidade dos educandos contraírem suas manifestações e interesses, por isso deixa de ser um movimento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento. Como afirma Hoffmann (2001, p. 43), “conhecer e acompanhar, verdadeiramente, hipóteses, interesses, necessidades, ritmos de cada aluno é grande desafio quando as turmas são numerosas e o tempo dos professores determinado”.

Nesse sentido, avaliar é um grande desafio e exige aprofundamento no olhar do professor e exige também observação, um compromisso na tomada de decisões ao avaliar, elaborar os objetivos avaliativos na escolha dos conteúdos, adaptando-os à realidade da sala.

A avaliação mediadora é definida como uma ação sistemática que se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, mas sem deixar de ser planejada e sistematizada. De acordo com Hoffmann (2001) nem todas as situações vivenciadas em sala de aula ou tarefas realizadas pelo aluno tem por objetivo a verificação da sua aprendizagem, dessa forma, pode-se absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, assim como sua forma de proceder à frente ao que nela observa.

Para Hoffmann (2001), o processo qualitativo do conhecimento estende-se para além dos certos e errados, dos satisfatórios, assim, a autora mostra que se tem relevado a fragilidade de procedimentos avaliativos classificatórios. Uma resposta coerente de um aluno pode ainda não ser significativa em termos de riqueza e aprofundamento no tema

estudado, por outro lado, uma solução criativa e original para um problema proposto pode ser expresso em um vocabulário impreciso ou revelar algumas incoerências que podem ser trabalhadas ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, levando em conta que as dificuldades em uma disciplina podem influenciar seus avanços na outra.

A finalidade da ação avaliativa é redefinida a cada momento do ciclo de aprendizagem e será mais ou menos favorecedora à medida que os professores tiverem clareza sobre cada momento vivido pelos aprendizes. Para o aluno ser o foco do seu processo de aprender, em primeiro lugar, ele deverá mobilizar-se. Para que isso aconteça, as condições criadas deverão ser significativas para ele. No que se refere à avaliação, a finalidade essencial do educador, ao desencadear novas propostas e/ou introduzir novos saberes é, então, a de mediar a mobilização, o que nos remete de volta à discussão sobre aprendizagem significativa e às concepções prévias, pois à medida que se valoriza o diferente, sem considerá-lo melhor ou pior, se favorece o convívio sadio entre os estudantes, ao invés das atitudes competitivas e egoístas, que a avaliação classificatória tende a suscitar.

O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento da transformação, sendo essencial no seu sentido de constante inquietação. Para isso, faz-se necessário a tomada de consciência gradual e coletiva em nível de escola, de tal forma que ultrapasse os seus muros e se transforme em uma força que influencia a revisão dos significados sociais e políticos das exigências burocráticas da avaliação. Como afirma Hoffman (2004, p. 61):

quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos.

Faz-se necessário também considerar a realidade do aluno, as suas necessidades ao avaliar, pois em uma mesma experiência cada um pode assimilar um aprendizado, descobrir coisas inusitadas, a cada momento, no entanto, de acordo com o seu tempo. Portanto, dentro do cotidiano escolar, a experiência deve estar ao alcance da turma, para que seja possível um aprofundamento na exploração da mesma por parte dos alunos, com o auxílio do professor, que deve instigá-los a refletir, agir, a questionar, avaliar o desenvolvimento coletivo e individual da turma. Segundo Hoffmann (2001, p. 62) “quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, sugerindo rumos adequados a cada aluno”.

De acordo com a autora, é necessário saber o que significa a ação avaliativa, os caminhos a serem trilhados e traçar objetivos dentro do contexto avaliativo para que possa delinear um norte para o crescimento do aluno. Hoffmann (2001, p. 63) acrescenta:

metas ou objetivos não delinham pontos de chegadas absolutos, mas pontos de passagem, rumos para continuidade do processo educativo, que precisa sempre levar em conta a realidade e o contexto que o influenciam. Assim, o delineamento de objetivos não pode ocorrer senão para uma determinada realidade escolar, sua história, seus valores sociais e culturais da comunidade onde está inserida.

Portanto, ao traçar objetivos para uma determinada avaliação se faz necessário conhecer a realidade e os interesses dos que estão engranzados nesse processo, se tais objetivos atendem às necessidades dos alunos, se estão dentro do contexto em que estão inseridos. Assim, para a autora, definir objetivo não é uma opção, é uma necessidade dentro do que está sendo avaliado.

Dentro desse contexto educacional, Hoffman (*ibidem*) afirma que os conteúdos reúnem em si o tema transversalidade, mesmo que o professor não perceba. Segundo a autora, o conhecimento não é rotulado, não se constitui em um só espaço, não é algo pronto. Dessa forma eles são construídos em cada disciplina, e são resultantes das relações estabelecidas entre habilidades, valores, que vão se constituindo ao longo do tempo. O tempo deve ser dado tanto para o aluno como para o professor, para que possam aprofundar os seus conhecimentos, a respeito do tema proposto por cada disciplina, para isso, é indispensável que os conteúdos estejam dentro da realidade dos alunos, que o material seja acessível aos mesmos, reforçando a ideia de que mais uma vez o professor deve estar atento ao que está sendo proposto, investigar o que os educando entendem do assunto, se o conceito ou tema são novos ou não, para poder mediar a formulação de um conceito elaborado por eles, criando condições para tal processo. Na perspectiva de Hoffmann (2001, p.71):

O diálogo efetivo entre o educador e o educando pode ser amplamente favorecido se estiver fundamentado numa reflexão séria e profunda, acerca do saber construído por ambos em relação e não ações corretivas autoritárias, a partir de impressões gerais e vagas do professor.

No entanto, é válido ressaltar que essa confiança não passa por um processo ensinado, é uma conquista que vai se concretizando ao longo das relações estabelecidas dentro do processo mediador que o educador assume.

Esteban (2003) afirma que, como mediador, o professor pode ajudar os alunos a perceberem o que já aprenderam e o que precisam aprender, ajudando-os a valorizar as suas conquistas, mostrando o que antes faziam e o que agora podem fazer. Essas observações devem ser registradas ao levar o planejamento com os objetivos já traçados para, dessa forma, contemplar o que é necessário e deve ser trabalhado com os alunos.

A avaliação é um processo contínuo presente no cotidiano de cada aluno desde as séries iniciais. Dessa forma, não resulta em um trabalho rotineiro e de classificação do educando nos processos de ensino e de aprendizagem, que possibilita o professor verificar se está sendo feita uma relação com o conteúdo proposto.

O aluno é um ser dinâmico que participa da construção do seu próprio conhecimento. De acordo com essa visão, a avaliação toma uma dimensão orientadora, ao permitir que o aluno tome consciência de seus avanços sendo sujeito de sua aprendizagem e de suas dificuldades a fim de poder continuar a construir seus conhecimentos. O educador é o principal agente nesse processo, a capacitação dele deve ser meta principal para que o processo de avaliação seja eficaz, promover também o espírito crítico para que possa formar um alunado autônomo e independente.

Quando se trata de demonstrar esse êxito e da forma como avaliar, esse processo se torna complexo. Avaliar não é a mesma coisa que medir, qualquer medida pode ser efetuada por instrumentos precisos como régua, balança, etc. E quanto mais preciso os instrumentos, mais exata será a medida. Ao contrário disso, não há um instrumento preciso para dimensionar o índice de avaliação. Na avaliação escolar, não se avalia um objeto concreto observável, mas sim um processo humano contínuo.

Dessa forma, é questionável, por exemplo, que exames como o ENEM avaliem por meio de um instrumento único aprendizagens que se dão em diferentes contextos, por meio de diferentes processos, por meio de um ensino organizado e concretizado a partir de projetos pedagógicos que buscam contemplar culturas locais e diversidade regionais, nos diferentes estados do Brasil. Nesse sentido, nota-se que o que ocorre é um exame que trata de forma homogênea alunos que recebem ensino heterogêneo. A nosso ver essa é uma característica do ENEM que deve ser objeto de reflexão mais aprofundada e crítica. Pode-se questionar, dessa forma: o ENEM não se torna uma avaliação desprovida de significado, tanto para o aluno quanto para a escola? Se ele não apresenta conexão com o projeto pedagógico da escola, qual sua contribuição para melhorias na escola?

Como bem já alertou Hoffmann (2001, p. 35),

desde a década de 1970, os teóricos em ação criticam processos classificatórios, que visam a obtenção de resultados terminais, quantitativos, desprovidos de significados de acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante. No sentido de conceber a avaliação enquanto ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dado pelo avaliador, pressupondo adjetividade e não envolvimento e sem encaminhamentos ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação.

A avaliação escolar deve estar a serviço da prática pedagógica tentando dar autonomia ao aluno. Isso é um desafio, pois não é fácil buscar meios para efetivar uma avaliação sob a perspectiva emancipável. Nesse caso só é possível uma de tomada de compromisso com a democratização do ato pedagógico, assinalando uma atitude de interdisciplinaridade que destaca uma nova maneira de pensar a organização do conhecimento.

Como conceitua Fazenda (1993, p. 33),

a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. [...] toda ciência seria complemento de uma outra e a dissociação ou separação entre as ciências, seria substituída por uma organização e no qual a soma de suas partes não coincide com sua totalidade.

A interdisciplinaridade se justifica pela relação estabelecida entre o sujeito que aprende e o que é ensinado, pois se o conhecimento é um fragmento reduzido a um material, a uma “coisa” que pode ser consumida, adquirida, comprada, os alunos tornam-se consumidores depositários da informação adquirida ou comprada.

A interdisciplinaridade reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de âmbito mais coletivo. Implica em um compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em interação é modificada, passando a depender das outras.

O professor é provocado a se tornar co-responsável por um projeto em que constem ações concretas capazes de garantir coerência e continuidade à proposta interdisciplinar e ao currículo integrado, que de acordo com a denominação de Santomé (1998), o termo ‘currículo integrado’ tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para as diferentes áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, o projeto deve ser flexível e respeitoso com relação às exigências

epistemológicas internas das áreas e disciplinas da matriz curricular e adaptável em função das circunstâncias e das características dos estudantes.

Todavia, não se pode confundir interdisciplinaridade com pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade consiste na justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro da mesma área de conhecimento, como, por exemplo, Física e Química ou Biologia e Matemática. É uma forma de cooperação que visa melhorar as relações entre essas disciplinas. Trata-se de uma relação de troca de informações, acúmulo de conhecimentos. Não existe, nesse nível, uma interação ou coordenação profunda.

Segundo Gonçalves (2005), a multidisciplinaridade ocorre quando se buscam informações, para solucionar um problema, em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para transformá-las ou enriquecê-las. Representa um nível inferior de integração e costuma ser a primeira fase da constituição de equipes para um trabalho interdisciplinar, pois não exige mudança para níveis superiores de cooperação. Consiste na mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas ao mesmo tempo, com a finalidade de esclarecer alguns de seus elementos comuns. As possíveis relações entre as matérias não são explicadas com clareza e a informação adquirida dessa forma pode permanecer isolada, sem comunicação com outras informações.

Baseia-se em um marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares.

Dessa forma, a cooperação dirige-se para a solução de problemas e a transdisciplinaridade se cria pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo. A atenção é voltada para a área do problema, para o tema do objeto de estudo, dando preferência à participação colaborativa em lugar da individual. Ocorre, então, o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e dos professores com o conhecimento escolar e, também, com o conhecimento externo ao currículo.

A matriz de referência (2009) do ENEM oferece uma menção baseada nas competências e habilidades desenvolvidas ao longo da educação básica, de modo que o participante possa realizar uma auto-avaliação de suas escolhas, em relação ao mercado de trabalho e à continuidade de seus estudos.

O objetivo fundamental do ENEM (2009) é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências

fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Com o exame, pretende-se, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

Os professores operam de forma fragmentada, disciplinarmente e pretendem que os discentes sozinhos consigam articular de forma sistemática os saberes a ponto de poderem ser avaliados de forma interdisciplinar que é o que o ENEM cobra em sua avaliação – algo dissociado do seu processo de ensino. Ao término de conteúdo aplica uma prova prática, mas quando o aluno se inscreve pela primeira vez no ENEM se depara com uma prova interdisciplinar, na qual parte-se de um tema gerador para todas as disciplinas. No que diz respeito ao aprendizado e à avaliação, para o aluno, isso é frustrante, pois nesse momento ele se depara com uma nova forma de avaliação que lhe é exigida, mas, no entanto, em seu cotidiano escolar, não está acostumado ao fato de os conteúdos serem trabalhados interdisciplinarmente. Como afirma Ronca (1991) “a prova deve ser o reflexo da aula”, nesse caso, as avaliações devem ser interdisciplinares quando as aulas também seguirem essa premissa.

Para entender melhor a avaliação interdisciplinar é preciso entender como se portar em uma cultura interdisciplinar, compreender o desenvolvimento das competências e habilidades de cada um dos alunos de acordo com cada etapa de sua formação curricular, entendendo assim que a expressão interdisciplinar também pode e deve ser usada na avaliação. Segundo Fazenda (1993), a interdisciplinaridade então depende de mudança de atitude frente ao problema do conhecimento ou da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano. Para que uma avaliação seja interdisciplinar, deve partir da compreensão do todo para o conteúdo específico.

Tentar compreender a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM é o objetivo maior desta pesquisa. No próximo capítulo tratamos de expor os resultados obtidos na pesquisa de campo com alunos e professores.

CAPÍTULO III

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO COM O QUE É ENSINADO NA ESCOLA - O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES?

Este capítulo é destinado à descrição da pesquisa de campo e à apresentação e análise dos dados obtidos. Primeiramente descrevem-se os aspectos metodológicos da pesquisa. Em seguida são apresentados os resultados sistematizados em categorias construídas a partir da análise.

3.1 Aspectos metodológicos da pesquisa

Abordagem qualitativa por permitir uma descrição minuciosa dos materiais obtidos, a escola escolhida para pesquisa como critério estabelecido foi - maior número de alunos participantes do ENEM de 2009, e que aceitassem voluntariamente a participar. Roteiros distintos de entrevista semi-estruturada para professores e alunos. A técnica de análise qualitativa descrita por André e Ludke(1986).

3.1.1 Abordagens, campo e fontes da pesquisa

No que diz respeito à metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que a pergunta elaborada em torno da temática envolve uma questão de natureza qualitativa, associada aos sujeitos professores e alunos: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM. Assim, o problema formulado encaminhou a proposta de uma pesquisa qualitativa. A respeito da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 11) comentam que se trata de um tipo de pesquisa cuja ênfase recai sobre a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de percepções pessoais. No caso da presente pesquisa, a ênfase recai sobre a descrição do que dizem professores e alunos sobre a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM.

Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se apoio, principalmente em Bogdan & Biklen (1994), assim como em André e Lüdke (1986), autores que, no meio acadêmico da área da educação, podem ser considerados uma referência clássica quando se trata de investigação qualitativa.

Definida a abordagem qualitativa, partiu-se para a escolha do campo da pesquisa. Inicialmente, foi tomada a decisão de estabelecer como critério de escolha o número de

estudantes de Ensino Médio, considerando as escolas que tivessem maior número. No entanto, houve dificuldade de acesso a essas escolas, os diretores mostraram receosos em permitir o acesso aos professores e em fornecer os contatos dos alunos.

Mediante o insucesso em concretizar o critério inicialmente definido optou-se pelo retorno à escola em cujo contexto tiveram origem às primeiras preocupações e indagações da pesquisadora a respeito do ENEM.

Ao estabelecer contato com aquela escola houve aceitação por parte da direção e dos professores. Foi então apresentado o projeto de pesquisa e ofício solicitando autorização da diretora, que prontamente autorizou a pesquisa naquela instituição.

Assim, a pesquisa foi realizada nesta escola, que na presente pesquisa recebeu a denominação de Colégio Estadual Jovem Aprendiz⁶, localizado em Aparecida de Goiânia, prontamente se dispôs a participar e colaborar com a realização da pesquisa.

As fontes de dados foram então constituídas de fontes primárias (sujeitos estudantes e sujeitos professores) e fontes secundárias envolvendo documentos como: Projeto Pedagógico da Escola; Diretrizes e Matriz Curricular, Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM); Guia teórico e metodológico do ENEM; Documento Básico 2000, Logística 2010, Matriz de competência do ENEM); Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio ; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e Lei do Sistema de Goiás, Lei complementar nº 26, de 28/12/1998.

3.1.2 Composição da amostragem qualitativa de sujeitos

Mediante a definição do campo da pesquisa, foram aplicados critérios de participação dos sujeitos, considerando-se como possíveis participantes os estudantes do Ensino Médio à época inscritos no ENEM de 2009 e os professores que ministraram aulas para esses estudantes. Em ambos os casos, os sujeitos deveriam aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

Aplicados esses critérios, obteve-se que o número de estudantes concluintes do ensino médio da escola investigada inscritos para o ano de 2009 foi de 250. Desses, 11 estudantes aceitaram participar da pesquisa. Quanto aos professores, havia na escola 10 professores que ministravam aulas para o 3º Ano do Ensino Médio. Todos se dispuseram a participar da pesquisa.

⁶ O nome do colégio é fictício, com o intuito de preservar a imagem tanto da instituição como dos participantes da pesquisa. Assim, foi denominado como Colégio Estadual Jovem Aprendiz, apenas pelo fato de estar situado naquele município.

Para a constituição final do número de sujeitos efetivamente participantes da pesquisa iniciou-se a realização das entrevistas e adotou-se a formação do ponto de saturação. A respeito do ponto de saturação, Duarte (2002, p. 144) explica:

à medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.

Com esse procedimento e, também, seguindo os pressupostos de André e Lüdke (1986), referentes ao ponto de saturação na coleta de dados em pesquisa qualitativa, iniciou-se o processo de coleta de dados com o número de sujeitos – estudantes e professores – mencionados anteriormente.

Para a participação na pesquisa, mesmo não tendo o projeto sido submetido a comitê de ética, a pesquisadora apresentou e explicou aos sujeitos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando que a lessem e assinassem.

3.1.3 Realização das entrevistas

Segundo Lüdke e André (1988), a pesquisa qualitativa se caracteriza por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado, permitindo ainda uma descrição minuciosa dos materiais obtidos. A intenção do pesquisador é verificar como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos, nas interações cotidianas e os significados que os participantes atribuem a respeito do que está sendo pesquisado. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita entender o que está para além das aparências, dos visíveis e do que é perceptível, uma vez que se preocupa com as dimensões da realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem entre outros aspectos das pessoas envolvidas no estudo.

Para esse tipo de pesquisa é possível fazer uso, dentre outros procedimentos, da entrevista semi-estruturada, análise de documentos, sendo que “essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo” apreendido”

durante a pesquisa, em um movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 45).

Por meio de roteiros distintos de entrevista semi-estruturada (para professores e para estudantes) buscou-se explorar as questões necessárias visando os objetivos da pesquisa, ou seja, a visão dos sujeitos sobre a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM. Conforme Lüdke e André (1988), esse tipo de entrevista possibilita que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista.

O contato inicial com os professores foi realizado por meio de uma reunião feita na escola, na sala de professores, quando eles foram esclarecidos acerca do motivo da pesquisa e seus objetivos. Os professores foram então convidados a participarem como sujeitos ressaltando-se a importância de sua participação, voluntariamente, para que a pesquisa se concretizasse. Para realização das entrevistas foram agendadas datas e horários que não prejudicassem o trabalho ou o descanso dos professores. As entrevistas com os professores foram realizadas na sala da rádio da escola, pois este foi o local mais propício para a realização das mesmas.

Todas as entrevistas foram gravadas em mídia digital e, posteriormente, transcritas. A gravação foi de extrema necessidade para não perder os aspectos importantes. Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Com os estudantes o contato foi feito por meio de telefones e pessoalmente. Os endereços e números de telefones foram obtidos na escola. As entrevistas foram feitas em datas e horários mais adequados para os estudantes. Algumas se realizaram na escola, outras na própria residência do estudante.

3.1.4 A análise de dados

O material obtido nas entrevistas foi analisado de acordo com a técnica de análise qualitativa descrita por André e Lüdke (1986) e Bogdan & Biklen (1994). Conforme André e Lüdke (1986), analisar dados qualitativos requer trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. Por sua vez, Bogdan & Biklen explicam este processo da seguinte forma:

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (1994, p. 221).

Dessa forma, buscou-se realizar a tarefa de análise inicialmente pela organização de todo o material, procurando fazer leitura atenta e demorada. Posteriormente, a partir dos elementos essenciais identificados nas respostas dos sujeitos e que se mostravam interligados com o objetivo da pesquisa, foi desenvolvido um trabalho de categorização qualitativa. Simultaneamente, buscou-se desenvolver uma análise reflexiva das categorias que iam surgindo no decorrer da sistematização do material. As categorias que emergiram dos dados foram:

- 1 – Dificuldade de interdisciplinaridade;
- 2 - ENEM: oportunidade, motivação;
- 3 – Distanciamento entre Projeto Pedagógico da escola e ENEM.

Mostramos, a seguir, cada uma destas categorias e suas subcategorias.

3.2. Categoria I – Dificuldade de interdisciplinaridade

Esta primeira categoria reúne a temática da interdisciplinaridade, que apareceu no dizer dos professores envolvendo a dificuldade de ensinar de modo interdisciplinar, conforme orienta a Secretaria da Educação do Estado de Goiás e conforme está no Projeto Pedagógico da Escola. Esta dificuldade, de acordo com os professores, está relacionada com a formação dos professores, que não os prepara na perspectiva interdisciplinar, como refere P10.

P-10: [...] a formação acadêmica do professor esta nos moldes tradicional para uma exigência de formação interdisciplinar.

Observou-se a presença constante no dizer dos professores e estudantes da expressão “questões interdisciplinares”, referindo-se a uma nova forma de avaliar expressa no ENEM, mas não na escola, nem no ensino. Os professores apontaram como motivos para a ausência de interdisciplinaridade, além da ausência de formação para tal, a falta de condições de trabalho, a carga horária excessiva e o acúmulo de atividades.

P-4: Os objetivos que propomos nos planejamentos são colocados em prática nas aulas do cotidiano. O grande problema que vejo é a questão da interdisciplinaridade que não conseguimos trabalhar. Não sei se seria falta de tempo dos professores sobrecarregados, teria que ter um planejamento mais amplo dentro da escola mesmo para poder mudar a concepção e tentar trabalhar a interdisciplinaridade.

P-5: Eu acho que é uma prova justa, ele é uma prova que cobra o conteúdo que está mais relacionado com o dia-a-dia dele. Mas a grande dificuldade dos alunos é que a interdisciplinaridade no ENEM é uma barreira que a gente ainda tem no ensino público, mas que a gente tem que superar.

E a interdisciplinaridade também é vista como algo novo e difícil, como constatado nas declarações dos alunos apresentadas a seguir.

E5: [...] Não vi nenhuma semelhança do conteúdo trabalhado na escola e o avaliado na prova.

E8: [...] Tudo que ensina cai na prova, mas de uma forma diferente. Prova com forma diferente e difícil interpretação

Os defensores da interdisciplinaridade a consideram, no contexto contemporâneo, como uma exigência natural e interna das ciências para melhor compreensão da realidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade configura-se como necessidade tanto para a formação do homem quanto para sua ação. A esse respeito Fazenda (2006, p. 43) esclarece:

interdisciplinaridade: deve ir além de mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

Para Fazenda (1994), a própria interdisciplinaridade é um desafio a ser enfrentado, tão grande quanto o de desenvolver uma visão holística em nossa civilização que é cartesiana. O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas, aceitando o conhecimento do senso comum também como válido, pois é por meio do cotidiano que damos sentido às nossas vidas.

Ainda com relação aos conteúdos estudados na escola e o modo como aparecem na prova do ENEM (ou seja, interdisciplinar), os estudantes referiram que o conteúdo da prova do ENEM fora estudado na escola, porém no exame ele “aparece de uma forma diferente”. A estudante E-8, por exemplo, afirma que “não viu nenhuma semelhança do conteúdo trabalhado na escola e o avaliado na prova”. Dessa forma, na opinião dos alunos há uma divergência com relação ao conteúdo trabalhado na escola e o avaliado no exame. Esse dizer também aparece entre professores, como se observa na fala de P5.

P-5: Acho que a grande diferença do projeto pedagógico é a prova do ENEM, a gente ainda não conseguiu essa aproximação do dia-a-dia do aluno, com questões cotidianas e também a própria interpretação do grupo de professores.

3.3 Categoria II - ENEM: oportunidade, motivação

Nesta segunda categoria, o ENEM é referido como uma oportunidade de ingresso no ensino superior, oportunidade de obtenção de bolsas de estudos, a motivação e a esperança de um futuro melhor.

Entre os professores apareceu o dizer de que o ENEM representa para os estudantes da escola pública uma oportunidade. Essa oportunidade pode ser de ingresso no ensino superior e até de, já no ensino superior, de obtenção de bolsa de estudo, como refere P1.

P-1: Eu creio assim se fosse algo levado a sério é e vai ser ainda uma grande importância para os nossos alunos, porque há tempos atrás aluno de escola pública jamais ousava fazer um vestibular, por causa das dificuldades que ele encontrava. Hoje o ENEM dá essa condição pro aluno de escola pública, nós temos alunos aqui, alunos que a gente sabe que tem um conceito sobre estudar e que encara e consegue vaga em universidade de nome aqui em nossa cidade. Hoje tá muito mais fácil pra esse aluno do Ensino Médio da escola pública ingressar na faculdade.

Esse entendimento também foi verificado entre os estudantes, como se observa a seguir:

E-1: É uma oportunidade que a gente tem! Assim que a gente aprende a ter, que na maioria das vezes, no aspecto de ter mesmo os alunos, e os colégios públicos hoje tão tendo uma oportunidade no ENEM para atingir essa meta que a gente espera quando fazemos.

No entanto, houve dizeres contrários, que consideram que o ENEM cria nos estudantes uma expectativa de algo que para eles é inalcançável.

P-1: Em minha opinião, o ENEM nesse aspecto tem ajudado. Porém é algo que parece assim, é como alcançar a lua, eu vejo essa distância muito grande, a partir do princípio que nós da escola encontramos resistência do colega trabalhar conforme o ENEM sugere, ainda tem resistência, mas assim muitos já aderiram. É questão lá de cima o vazar dessas informações, isso foi terrível.

Entre os alunos há uma visão de esperança, no entanto, ingênua, pois esperam do ENEM muito mais do que seu objetivo real. enxergam no ENEM um meio de realizar o sonho do ingresso na faculdade.

E-1: O ENEM ele... é, abre as portas para os estudantes, que tem poucas condições de entrar na faculdade, e para... ter que pagar um pouco, a metade ganha uma bolsa, para se sair bem na prova e ter o sonho de entrar na faculdade.

Nota-se uma convergência entre estudantes e professores no que se refere a certa visão crítica a respeito do ENEM. No entanto, entre os estudantes o que prevalece é um crédito de esperança, como se o ENEM que é uma política de avaliação fosse uma política de inserção no ensino superior, inserção social. Assim, os estudantes falam do ENEM como uma força motivadora para os alunos conseguirem algo na vida.

Muitos alunos, em todo o seu processo de escolarização, estão acostumados a uma prática de avaliação (prova) nos moldes tradicionais. Para esses alunos, fazer o ENEM representa uma experiência importante para exames futuros, inclusive concursos.

E-3: Ah, foi uma experiência grande, fazer uma prova que é no país inteiro, que dá uma experiência muito grande até pra fazer outras coisas, como concurso, prova de faculdade.

3.4. Categoria III – Projeto Pedagógico da escola e o ENEM: tensão entre aproximação e distanciamento.

A terceira categoria que se pode compor a partir da análise das falas dos sujeitos diz respeito à relação entre o Projeto Pedagógico da escola e o ENEM. Todos os professores entrevistados afirmaram ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e enxergarem certo distanciamento dos conteúdos curriculares deste documento e aqueles exigidos na prova do ENEM. Alguns professores entendem que para corrigir esse distanciamento o caminho é adequar o Projeto da escola ao ENEM.

P-3: Não estamos preparados para adequar o Projeto Político Pedagógico ao Enem.

Alguns vêem um distanciamento entre objetivos e conteúdos da escola, que estão mais voltados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

P-6: Os objetivos e conteúdos são voltados para a real necessidade do aluno. Então, não é voltado para o ENEM ficando a desejar o êxito na participação do aluno no ENEM.

O ponto negativo é em relação à elaboração do ENEM: ele não vem ao encontro daquilo que é trabalhado com o aluno, porque, por exemplo: aqui no Colégio, os nossos conteúdos são elaborados de acordo com a necessidade dos alunos, então atende às necessidades dos alunos e, o ENEM é a nível nacional e não regional. Então, eu acredito que por isso, esse aspecto aí não tem ajudado muito aluno

naquilo que é colocado para ele na sala de aula. Exatamente a clientela, por exemplo, de alunos oriundos da escola, ou seja, de diferentes escolas, eles têm colocado muito isso: “Não tem nada a ver o que eu aprendi com o que o ENEM pede”. Então esse é o ponto negativo que eu acho que existe no ENEM.

P-8: O ENEM, ele cobra algo que eu penso que está muito além do que a escola oferece. Ele cobra conhecimento e habilidades, e a escola não tem a estrutura para oferecer.

P-6: Alunos que fizeram o ENEM disseram que não veio ao encontro com o que foi colocado para eles durante o ano, no ensino de sala de aula em algumas disciplinas.

Essa compreensão também é manifesta entre os alunos.

E-5: Eu acho que no ENEM eles colocam as provas mais difíceis para gente, porque na escola a gente aprende o básico e no ENEM é mais aprofundado... Não vi semelhança do conteúdo trabalhado na escola e o avaliado na prova do ENEM.

E-10: Só que nem sempre a gente lembra o que foi explicado, mas a maior parte a culpa é dos alunos, mas também tem muita coisa no ENEM que cai e que a gente nunca tinha visto, o que cai no ENEM basicamente é tudo aquilo que era para ser explicado e não foi explicado, em parte claro, porque o que os professores julgam ser necessário a gente aprende, mas muitas vezes cai o que eles não tinham explicado.

Há professores para quem os conteúdos e objetivos da escola foram pensados para o Vestibular e não para o ENEM.

P-10: O Projeto Político Pedagógico não concebe o ENEM, os objetivos foram direcionados para o vestibular.

Entretanto, verificou-se também a presença, entre os dizeres de professores e de muitos dos estudantes, de um entendimento de que o que é avaliado no ENEM é ensinado na escola. O problema estaria referido não ao conteúdo, mas ao tempo da prova, ao volume de informações, a forma de construção das questões, a extensão da prova.

P-2: O conteúdo da prova é multidisciplinar, duas leituras acima citadas enfatizam realidades diferentes sobre um mesmo tema, mostrando, inclusive, o distanciamento da lei com a realidade apresentada.

E-6: Eu acho assim, que... igual o aluno de escola pública, tem sim base para fazer o ENEM, só que eu acho que eles estão puxando muito, igual, eles colocam textos gigantescos, você fica perdido, o assunto é uma coisa que consegue responder, só que você vai lendo e vai ficando perdido, é muita coisa pra pouco tempo. Está ficando muito difícil.

E-2: Acho que em questão do tempo... Não! Talvez, assim, um pouco na diminuição do texto.

E-7: Assim, tudo o que a gente estuda no Ensino Médio e no Ensino Fundamental é o que cai no ENEM, tudo o que a gente estuda cai, só que de uma forma diferente, uma forma mais difícil de interpretação, mas é tudo aquilo que a gente vê no decorrer da escola, dos anos mesmo.

E-3: Um pouco diferente, porque na escola você aprende só o que vem nos livros mesmo, o ENEM já pega mais da atualidade, então você tem que estar acompanhando muito jornais, lendo bastante também.

E-8: Olha, eu particularmente tudo o que eu vi no ENEM, eu havia visto na escola, assim, mais ou menos tudo, a questão é mesmo da prova que eu achei muito grande e muito cansativa.

E-11: Percebi uma relação dos conteúdos do colégio tudo com a atualidade, ou seja, tudo o que foi estudado na escola foi perguntado na prova, interagindo com o meio, com que eu vivo, na sociedade e essas coisas.

Existe na escola o entendimento sobre o currículo. Consideram que o currículo deve ser voltado para a realidade do aluno, seguindo orientações dos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio. O currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que visam à capacitação do aluno para a vida em sociedade, para que esteja apto a realizar atividades produtivas (PCNEM).

Os Parâmetros apresentam princípios que norteiam o Ensino Médio com o intuito que esse nível de escolaridade se desenvolva de acordo com as intenções e finalidades da LDB 9394/96. Dessa forma, o referido documento apresenta orientações para a seleção e organização de conteúdos, nas práticas didáticas, no significado da avaliação, constituindo-se assim, em uma referência para que secretarias estaduais, municipais e também escolas da rede privada possam elaborar os seus currículos. De acordo com as orientações dos PCNEM:

- Os estados e municípios estabelecem os conteúdos adequados às suas necessidades socioculturais e à melhor forma de distribuí-los ao longo da escolaridade;
- As escolas e professores definem um projeto pedagógico, de disciplina com objetivos, conteúdos e critérios de avaliação e planejam suas aulas de acordo com as necessidades de seu grupo de alunos.

Os PCNEM consideram que existe um conjunto de conhecimentos que devem ser apropriados por todos os alunos, de qualquer região do país, para que eles possam

compreender o mundo, reinterpretar sua realidade e nela intervir, de modo autônomo e competente, isto é, para que se construam como cidadãos.

[...] entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (PCNEM, Volume Único, p. 25).

Assim, de acordo com as perspectivas do PCNEM, os currículos devem apresentar conteúdos e estratégias de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências, tais como: buscar, selecionar e organizar informações; propor soluções para problemas cotidianos; ser capaz de trabalhar em equipe; saber comunicar-se; fazer uso dos conhecimentos adquiridos para elaborar críticas; ser capaz de relacionar diferentes fenômenos dentro de uma disciplina, entre disciplinas de uma área e entre as áreas do conhecimento escolar, construindo o pensamento orgânico, isto é, o fato de ser capaz de conceber o todo como produto da interação das partes que o compõem.

Os professores entrevistados encaram de modo positivo o Projeto Político Pedagógico e o consideram coerente por estar em consonância com a LDB 9394/96. De acordo com o artigo 12, da referida Lei, as escolas podem elaborar e executar sua proposta pedagógica de modo que possa atender aos princípios e aos fins da educação nacional e responder às suas peculiaridades, no entanto, assumindo as diretrizes estabelecidas.

P-8: Eu acho que o projeto da escola tem tudo a ver, porque a escola acaba é... digamos assim... aderindo, porque ela não tem alternativa senão aderir a esse projeto. Em função de todas, ela tem que estar voltada para os objetivos que o Governo Federal se propõe na escola.

Pelo fato de a escola pública estar a serviço da sociedade, cabe a ela questionar essa política pública de avaliação – ENEM – de maneira que se possa buscar um entendimento crítico a respeito desse assunto. A esse respeito, são pertinentes as observações apresentadas a seguir que foram extraídas da introdução da LDB 9394/96.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que introduz profundas transformações no Ensino

Médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, 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 (DOCUMENTO BÁSICO, INTRODUÇÃO).

Considerando as especificidades regionais e culturais que caracterizam o complexo contexto educacional brasileiro, assim como o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes em cada unidade escolar, é preciso enfatizar a urgência de tomadas de decisão, tanto local, como regionalmente, tendo como parâmetro as leis de diretrizes pertinentes à educação brasileira, além da legislação específica da área.

Outra crítica a que manifesta pelos professores é a exigência dos conteúdos extensos e fragmentados, com fórmulas básicas que o aluno decora, memoriza e esquece. Isso é ilustrado no depoimento a seguir.

P-9: aliás, a disciplina química, é muito extensa mais o que eu vou explicar, por exemplo, a concentração dos 2º anos, eu tento tirar aquela formula básica, substituir números só que eu tenho que envolver mostrando pro aluno, onde deve ser aplicado, qual a necessidade de aprendizado, principalmente na matéria de exatas, o professor colocar uma formula e não mostra pra que serve aquilo ali e o aluno só decora e depois esquece. Mas a minha disciplina, por exemplo, física ou química dos 2º ano, eu tento envolver, eu trago muito para o laboratório, mostro como que faz uma concentração, onde é aplicada, então eu tento explicar mais não sei se está no alcance ainda para fazer o ENEM.

E-4: O que aplicava mais era a questão de ângulos, e um pouquinho de lógica que eu vi na 8ª série, mas de básico mesmo, se eu dependesse do conteúdo do colégio para ser avaliado pelo ENEM, eu estava “ferrado”, não ia conseguir, porque não tem nada a ver, a não ser a redação e as questões de ângulos, o resto, é o que a gente vê no dia-a-dia.

Nesse contexto, Zagury (2006) afirma que da Escola Ativa, o “aprender a aprender” deixou marcas profundas. Ensinar conteúdo, de repente não é mais tão importante quanto o fato de tornar o aluno independente. De acordo com os pressupostos de Paulo Freire o saber bancário é rechaçado, no entanto, o autor mostra a importância de uma educação comprometida com a consciência política. Dessa forma, o ensino baseado no método “decoreba” deve ser expurgado e abrir espaço para a reflexão. É importante enfatizar que a interdisciplinaridade pressupõe um eixo integrador que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. Nesse sentido tal premissa deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar,

compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (PCNEM, Volume Único, p. 88/89).

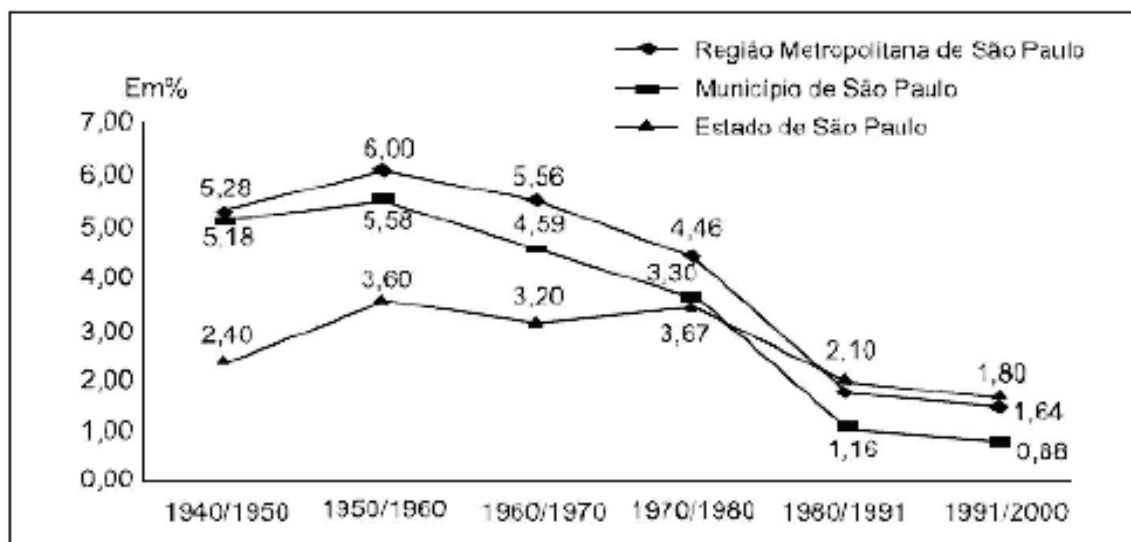
Entendendo que o *decoreba* é a criação de códigos ineficientes de memória no qual o estudante tenta aprender muita informação em um curtíssimo espaço de tempo. Assim, esse é um método completamente equivocado para tentar adquirir novos conhecimentos, pois, sem o entendimento, não é possível criar uma rede eficiente de memorização. Logo, o aluno que utiliza o método *decoreba* é incapaz de articular adequadamente sobre o assunto decorado.

A educação feita pelo diálogo e pela vivência deve conscientizar o aluno que o aprendizado só é possível quando se torna sujeito do próprio conhecimento, e o professor, nesse caso, tem o papel de mediador e debatedor dos temas propostos.

A efetiva participação dos alunos mostra que no momento de realização da prova do ENEM deve haver muita reflexão, pois difere dos conteúdos estudados em sala, são exigidos temas da atualidade, além do mais, a prova é extensa, o que exige do aluno uma leitura mais detalhada e reflexiva, no entanto, o tempo para a realização da prova continua sendo o mesmo exigido para uma avaliação de caráter subjetivo, nesse caso, os estudantes reclamaram que não conseguiram fazer a leitura de toda a prova, pois estavam concentrados na realização das questões, porém, o tempo estipulado foi mínimo, assim como ilustrado no exemplo contido no PCNEM.

Assim, o Ensino Médio deve se voltar para o desenvolvimento de conhecimentos que respondam às necessidades da vida contemporânea e, também, daqueles relacionados a uma cultura geral, sem perder de vista uma articulação entre esses conhecimentos. A seguir, é apresentada uma questão da prova do ENEM de 2009, a título de ilustração.

Os percentuais de crescimento da população residente no estado, na Região Metropolitana e no Município de São Paulo, por décadas, de 1940 a 2000.



Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2009.

Analisando-se o gráfico, é possível concluir que o percentual de crescimento populacional:

(A) aumentou, no estado de São Paulo, somente na década de 1950/1960.

(B) foi maior para a região metropolitana do que para os outros dois casos na década de 1980/1991

(C) foi maior para o município do que para o estado de São Paulo, no período 1960/1970 a 1980/1991.

(D) teve uma taxa média de variação positiva para o município de São Paulo em duas décadas do período apresentado.

(E) teve uma taxa de variação maior para o estado do que para a região metropolitana de São Paulo, na década de 1950/1960.

Trata-se de uma questão que exige do aluno a análise de um gráfico que permite concluir que na década de 1950/1960, a taxa de variação dos percentuais de crescimento populacional foi de 1,2% no Estado de São Paulo, sendo 0,72% na Região Metropolitana e 0,4% no Município de São Paulo. Comprovando que existiu maior taxa de crescimento populacional no Estado como um todo do que somente na Região Metropolitana, reforça a ideia que a diminuição do crescimento vegetativo se dá, principalmente, com a urbanização.

A seguir, é apresentado mais um exemplo de questões da prova do Enem.

Texto 1



Texto 2

A Constituição Federal no título VII da Ordem Social, em seu Capítulo VII, Art. 226, § 7º, diz: “Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício deste direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas”.

Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 set. 2008.

- A comparação entre o tratamento dado ao tema do planejamento familiar pela charge de Henfil e pelo trecho do texto da Constituição Federal mostra que
- (A) a charge ilustra o trecho da Constituição Federal sobre o planejamento familiar.
 - (B) a charge e o trecho da Constituição Federal mostram a mesma temática sob pontos de vista diferentes.
 - (C) a charge complementa as informações sobre planejamento familiar contidas no texto da Constituição Federal.
 - (D) o texto da charge e o texto da Constituição Federal tratam de duas realidades sociais distintas, financiadas por recursos públicos.
 - (E) os temas de ambos são diferentes, pois o desenho da charge representa crianças conscientes e o texto defende o controle de natalidade.

A charge mostra uma realidade diferente da prevista na Constituição, pois a incapacidade dos pais de sustentarem os filhos gera o trabalho infantil para aumentar a renda da família. Assim, a charge evidencia o olhar dos filhos, e a Constituição, a responsabilidade dos pais e do Estado.

O importante seria que o cotidiano o escolar, longe de ser repleto de mecânicos questionários, testes ou exercícios, se tornasse um momento a mais para o aluno viver internamente a construção ou reconstrução de conceitos ao longo do caminho da aprendizagem, ou seja, um momento de aprendizagem (HOFFMAN, 1994).

Outra categoria de análise apresentada a seguir, diz respeito aos erros primários de português, como concordância e ortografia, que são cometidos pelos alunos, o que expressa certa defasagem de conteúdos. É importante frisar que tais dificuldades acompanham parte dos alunos desde o Ensino Fundamental. Tais dificuldades são expressas tanto na prova objetivo quanto na subjetiva.

A percepção do que é ensinado na escola aos alunos e o que é avaliado no ENEM apresenta certa discrepância. Ao que parece, para os sujeitos o conteúdo ensinado na escola é avaliado no ENEM, mas há um descompasso entre a forma do ensino (disciplinar) e a forma de avaliação do ENEM (interdisciplinar).

A escola pesquisada tem participado em todos os processo do ENEM. Está presente no discurso de todos os professores que o ENEM último exame – de 2009 – teve um alcance maior, pois a prova que continha questões subjetivas não apresentou maiores dificuldades para os estudantes em comparação com as objetivas e as questões interdisciplinares. Isso é expresso no trecho a seguir.

P-3: Nas questões subjetivas os alunos desta escola são melhores do que nas questões objetivas, eles ainda não conseguem acompanhar uma questão interdisciplinar.

Todavia a formação acadêmica dos professores é citada nas entrevistas, evidenciando o despreparo com relação ao trabalho interdisciplinar.

P-10: Às vezes, eu consigo relacionar Geografia, Português e Literatura, mas Física e Química, por exemplo, eu tenho dificuldades, ou seja, sou formado em uma faculdade tradicional e nós estamos correndo atrás do ENEM, pois mudou a forma do aluno estudar e nós temos que mudar a forma de ensinar, e é isso que estamos tendo dificuldades.

Segundo Fazenda (1994), a metodologia interdisciplinar, requer:

uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo, no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou

aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 1994, p. 69-70).

Para entendermos melhor a avaliação interdisciplinar deveremos entender como agir perante uma cultura interdisciplinar, compreender o desenvolvimento das competências e habilidades de cada aluno em cada etapa de sua formação curricular. Dessa forma, é possível entender que a expressão interdisciplinar também pode e deve ser usada na avaliação, uma avaliação interdisciplinar como parte da compreensão do todo para o conteúdo específico.

Essa atitude interdisciplinar difere, pois, das concepções que colocam o aprendiz como sendo aquele que é bem sucedido porque sabe como utilizar as suas próprias estratégias para aprender. De acordo com Freire (1995, p. 63),

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar, a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não à escola que emudece e me emudece.

Essa disposição argumentativa restitui o caráter dialogado da situação social, orienta a sua prática no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função desses questionamentos. Portanto, não diz respeito à dinâmica de transformação de uma dada situação ou da busca por novos modelos de desenvolvimento alternativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem apresentada neste estudo colocou em pauta o ENEM, exame nacional que surgiu a partir da elaboração de políticas pontuais com vistas à melhoria da qualidade do ensino brasileiro por avaliar, a cada ano, o nível do aprendizado dos alunos do Ensino Médio. Para cumprir esse objetivo, a proposta foi que a partir dos resultados obtidos com o referido exame, fosse possível identificar os problemas existentes no sistema de ensino e, assim, contribuir com o planejamento e a gestão escolar para promover as alterações necessárias, o que resultaria na melhora da qualidade do ensino (INEP/MEC/2005). No entanto, há uma preocupação, a nível nacional, com o impacto e as possíveis melhoras ou não que o exame nacional trouxe para o ensino e a aprendizagem.

Uma questão intrigante, após a implantação do ENEM, foi o fato de que cada unidade escolar ter autonomia para a organização da sua proposta pedagógica sendo que a prova do ENEM é única para todo o país. Essa se tornou uma questão preocupante para professores de todo o país, inclusive o corpo docente da escola estadual situada em um município goiano e que fez parte desta pesquisa. Dessa forma, surgiu uma indagação pertinente, pois se o desempenho dos alunos está associado ao projeto da escola assim como é delineado na LDB (Lei nº 9394/96.) e o ENEM é desenvolvido sob uma perspectiva pedagógica distante daquela desenvolvida nas escolas: que relação há entre o conteúdo ensinado na escola e o conteúdo avaliado pela prova do ENEM?

Para elucidar esse assunto, com o presente estudo, procurou-se investigar o que dizem professores e alunos a respeito da questão, pois, são sujeitos privilegiados para responder a essas questões devido ao fato de estarem diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola, assim como no processo avaliativo do ENEM.

Os resultados da pesquisa apontaram que a interdisciplinaridade que demarca a configuração das provas do ENEM, é uma das dificuldades apontadas pelos professores. Os professores associam essa dificuldade à sua formação e também a condições de trabalho.

Para que o conhecimento seja construído de modo interdisciplinar, é necessária a unificação de estudos complementares de especialistas de diversas áreas em um contexto de âmbito mais coletivo. Isso implica o compromisso de elaborar um contexto mais amplo, no qual cada uma das disciplinas em interação é modificada, passando a depender umas das outras.

A integração ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para as diferentes áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o projeto deve ser flexível e respeitoso com relação às exigências epistemológicas internas das áreas e disciplinas da matriz curricular e adaptável em função das circunstâncias e das características dos estudantes.

No entanto, a realidade mostra que os professores operam de forma fragmentada, disciplinarmente. Nesse sentido, o ENEM está distante da realidade do processo de ensino dos alunos. Na prática, ao término dos conteúdos, os professores aplicam uma prova, mas quando o aluno realiza a prova do ENEM se depara com uma prova interdisciplinar, na qual parte-se de um tema gerador para todas as disciplinas.

Esse fato se tornou mais evidente quando analisados os depoimentos dos alunos, pois de acordo com o seu ponto de vista, o conteúdo da prova do ENEM foi estudado na escola, porém no ENEM aparece de uma “forma” diferente.

De acordo com os depoimentos dos alunos, a realização da prova do ENEM requer muito mais reflexão, pois difere dos conteúdos estudados em sala, são exigidos temas da atualidade, além do mais, a prova é extensa, o que exige do aluno uma leitura mais detalhada e reflexiva, no entanto, o tempo para a realização da prova continua sendo o mesmo exigido para uma avaliação de caráter subjetivo, nesse caso, os estudantes reclamaram que não conseguiram fazer a leitura de toda a prova, pois estavam concentrados na realização das questões, e, o tempo estipulado foi mínimo.

Acerca do que é ensinado na escola aos alunos e o que é pedido no ENEM verificou-se uma tensão. O estudo indicou que os professores dizem ter conhecimento do Projeto Político Pedagógico da escola e que veem certo distanciamento entre os conteúdos curriculares deste documento e aqueles exigidos pelo ENEM. No entanto, alguns professores e alunos afirmaram que o que é avaliado no ENEM é ensinado na escola, mas de uma forma diferente (interdisciplinar).

A interdisciplinaridade também é vista pelos alunos como algo novo, estranho e difícil, pois estão acostumados a uma prática de avaliação de acordo com os moldes tradicionais.

O estudo destacou a contradição entre a orientação emanada da Secretaria Estadual de Educação para que os projetos pedagógicos das escolas sejam construídos a partir de interesses e necessidades locais dos alunos, enquanto que os conteúdos e objetivos de avaliação do ENEM são delineados como proposta homogênea para todo o país.

Como exposto ao longo do trabalho, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMS, 1996) é compreendida como um “conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para

que o aluno aprenda da melhor forma”. Isso põe em evidência que a avaliação deve comportar a dimensão do ensinar e do aprender. Sendo assim, pode-se considerar que a observação e a verificação tanto do conhecimento construído quanto daquele adquirido pelo aluno, quanto à forma como ocorreu essa construção fazem parte desse conjunto de ações que têm como seu objetivo principal aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de avaliação nos PCN se estende além do tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. Para o MEC, a avaliação “porém, não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos dos alunos, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intenção pedagógica” (MEC, 1997, p. 81).

A avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é considerada como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino, conjunto de ações, cujo objetivo é o ajuste e a orientação da interação pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma possível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem o princípio da reforma curricular e orienta os professores a buscarem novas abordagens e metodologias para a avaliação, em uma visão ampla que deve ser compreendida como parte integrante e extrínseca ao processo educacional e ainda ressalta que a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser vistos ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou em grupo. Para o aluno, por sua vez, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu interesse em aprender.

Ao longo da existência do ENEM a prova vem exigindo cada vez mais conteúdo e de forma mais integrada. No entanto, de acordo com o que dizem professores e estudantes, as questões normalmente se referem muito mais a conceitos gerais que a conhecimentos específicos. Desde a sua criação, o resultado do ENEM é usado como uma alternativa ou um complemento aos vestibulares.

Para que uma avaliação seja realmente interdisciplinar é preciso entender a complexidade de uma cultura interdisciplinar, compreender o desenvolvimento das competências e habilidades de cada um dos alunos, de acordo com cada etapa de sua formação curricular.

Urge considerar a realidade do aluno, as suas necessidades ao avaliar, pois em uma mesma experiência cada um pode assimilar um aprendizado, descobrir coisas inusitadas, a cada momento, porem, de acordo com o seu tempo. Portanto, dentro do cotidiano escolar, a experiência deve estar ao alcance da turma, para que seja possível um aprofundamento na exploração da mesma por parte dos alunos, com o auxílio do professor, que deve instigá-los a refletir, agir, a questionar, avaliar o desenvolvimento coletivo e individual da turma. Segundo Hoffmann (2001, p. 62) “quando se acompanha para ajudar no trajeto, é necessário percorrê-lo junto, sentindo-lhe as dificuldades, apoiando, sugerindo rumos adequados a cada aluno”.

Quando professores e alunos apontam o distanciamento entre a prova do ENEM e a forma como os alunos são avaliados nas escolas, fica em evidência uma fragilidade do ENEM: o risco de que seus resultados não sirvam como parâmetro para melhorar a qualidade da escola uma vez que os pontos de partida da escola e do ENEM são diferentes. Por mais que o ENEM vise avaliar a qualidade da escola, esta qualidade só tem sentido se refletida na avaliação da aprendizagem do aluno, em função do Projeto Pedagógico da escola.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos se reflete na qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes construídos, assim, deve encontrar na avaliação uma referência de análise de seus propósitos que permite redimensionar os investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e, dessa forma atinjam os objetivos propostos.

Seria importante que o cotidiano escolar, longe de ser repleto por mecânicos questionários, testes ou exercícios, se tornasse um momento a mais para o aluno viver internamente a construção ou reconstrução de conceitos ao longo do caminho da aprendizagem, ou seja, um momento de aprendizagem (HOFFMAN, 1994) e que a avaliação do ENEM estivesse em consonância com a realidade dos alunos.

O fato de a escola pública estar a serviço da sociedade, concede-lhe o direito de questionar a política pública de avaliação da escola questionando-se o ENEM. É necessário que os responsáveis pelo ENEM atentem para a necessidade de uma avaliação mais crítica e um entendimento mais aprofundado acerca de sua verdadeira contribuição para as escolas em suas condições concretas.

E extremamente valido lembrar que o Enem por ser um exame é um objeto de construção contínua ainda não tem uma definição de seu papel na sociedade, esta sendo ajustado.

Assim, esse não foi um estudo exaustivo sobre a problemática da ambivalência do sistema educacional brasileiro, especialmente, no que diz respeito ao ENEM, por outro lado, a presente pesquisa apenas abre espaço para que novos estudos que abordem a questão do distanciamento entre esse exame nacional e a realidade das salas de aula de todo o país.

Dessa forma, podem surgir novas investigações em outros contextos escolares, com o intuito de mostrar que esse deve ser um processo justo, pois a esperança dos alunos das escolas públicas brasileiras, é que o Brasil, seja realmente “um país de todos”, e o ENEM pode ser um dos caminhos para que isso seja possível, no entanto, é preciso haver ajustes tanto na formulação quanto na organização desse exame como na prática docente nas escolas públicas do nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. D. LÜDKE, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), (1997). Parecer sobre a proposta do MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: Anped.
- ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BIKLEN, Sari Knop; BOGDAN, R. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, P. P. Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do ENEM. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D. O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/ 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996. p. 27833-27841.
- BRASIL. Parecer 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2005
- BRASIL, Ministério da Educação. Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34>. Acesso em: 28 out. 2009.
- BRASIL. MEC. PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais. 3 ed. Brasília, 2001.
- CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos. Revista Brasileira de História [online], v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa na escola. 7ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. Avaliação Qualitativa. 6ª ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo: 25). Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (orgs.). Avaliação institucional: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.
- DUARTE, R. Filmes, amigos e bares: a socialização de cineastas na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000. Tese (dout.) Departamento de Educação, PUC.
- ESTEBAN, Maria Tereza (Org). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade no Ensino Brasileiro, efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. São Paulo: Loyola, 1994.

FELIPE, J. P. O ENEM como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares. 2004. Tese (Doutorado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GONÇALVES, Francisca dos Santos. **Interdisciplinaridade**. Disponível em <http://rooda.edu.ufrgs.br/paginas/projetosinterdisciplinares/texto2.htm>. Acesso em 28 de outubro 2009.

GIL, A. C. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 1990.

GOMES, C. M. A. Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. GONÇALVES, F. dos S. Interdisciplinaridade. Disponível em: <<http://rooda.edu.ufrgs.br/paginas/projetosinterdisciplinares/texto2.htm>>. Acesso em: 28 out. 2009.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1995.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto alegre: ARTMED, 1998.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. Avaliação mediadora. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. Avaliação na pré-escola. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

_____. Avaliar para promover. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): Documento Básico, Brasília :MEC /Inep, 2008 www.inep.gov.br/salas/download/enem/Miolo_Eixos_Cognitivos_Enem_2002.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): Documento Básico. Brasília: MEC/Inep, 1998.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.; CARVALHO, J. C. B. O desempenho de alunos dos cursos pré-vestibulares comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. Revista Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online], Rio Comprido, v. 15, n. 56, p. 373-392, 2007.

KRAJEWSKI, A. C. Subsídios à formação de professores de Geografia: explorando o potencial inovador do ENEM. 2005. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, K. R. R. A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos.

LOCCO, K. A. Políticas Públicas de Avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó. Afinal, o que é competência? São Paulo: 2003
- MONTILHA, G. P. Redações do ENEM: estudo dos desvios da norma padrão sob a perspectiva de corpus. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- MORETTO, Pedro Vasco. Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 5. edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RICCI, R. Breve balanço das reformas educacionais. Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 21, fev. 2003. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/021/21ruda.htm>>. Acesso em: 28 out. 2009.
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- RONCA, P.A.C. A Prova Operatória. Campinas: EDESPLAN, 1991, p.62
- SANTANA, Ilza Martins. Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- SANTOMÉ, J. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS NETO, A. D. O processo de contextualização nas escolas públicas de ensino médio do DF com desempenho acima da média no Exame Nacional do Ensino Médio. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Eds). Perspectives of Curriculum Evaluation, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.
- SZIMANSKI, Heloisa (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 4.
- TYLER, R. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1981.
- VALLEJO, P. (1979). Manual de Avaliação Escolar. Coimbra: Almedina, 2006.
- WADSWORTH, Barry. Inteligência e Afetividade da Criança. 4. Ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.
- ZABALA, A. A Avaliação. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZAGURY, T. O professor refém. 4a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2006.
- ZIRONDI, M. I. Desvendando aspectos da linguagem no ENEM: uma contribuição para o processo educacional brasileiro. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANEXO 01

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado.

PESQUISADORA: Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar como sujeito da pesquisa referente ao Projeto intitulado “As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado” desenvolvido pela Mestranda Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa e orientado pela Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), incluindo participar do curso oferecido durante a pesquisa, ser observado(a), ser entrevistado(a), ser filmado(a), responder a todos os instrumentos integrantes da pesquisa. Fui informado(a) de que a pesquisa é coordenada pela Mestranda Rosy Mary Magalhães de Oliveira Sousa, a quem poderei contactar a qualquer momento que julgar necessário por meio dos telefones (62) 3284 66 57 e-mail: rosymary62@hotmail.com e (62) 8146-60 74 ou e-mail: raquel.a@ucg.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e sem arcar com qualquer ônus financeiro. Fui esclarecido(a) que:

- quanto aos riscos, há uma possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais uma atividade além das atividades rotineiras em meu dia a dia, durante a fase da pesquisa referente à realização do curso;

- quanto aos benefícios, fui esclarecido(a) que poderei ser beneficiado(a) com a aquisição de novos conhecimentos, domínio de novos conceitos e o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação ao conteúdo aprendido no curso, que poderão agregar mais valor à minha formação acadêmica e pessoal;

- quanto à privacidade fui informado(a) que os materiais e dados obtidos durante a realização da pesquisa, estes não serão utilizados para fins alheios a esta pesquisa, serão utilizados somente pela pesquisadora e a orientadora, resguardando-se totalmente a confidencialidade da identidade dos sujeitos e sua privacidade;

- fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde;

- quanto à destinação do material coletado para a pesquisa será destruído e descartado no após a defesa da tese, que está prevista para setembro de 2010;

- caso me sinta, em qualquer momento, prejudicado(a) de algum modo, em decorrência desta pesquisa, poderei recorrer à Mestranda Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa e sua Orientadora Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (pessoas físicas) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (pessoa jurídica). O acompanhamento e encaminhamentos necessários serão de responsabilidade dessas pessoas;

- em caso de danos decorrentes da pesquisa, serei ressarcido(a) pela Mestranda Rosy-Mary Magalhães de Oliveira, nos termos vigentes da lei.

Minha participação se fará de forma anônima, por meio de participação no curso oferecido durante a pesquisa com caráter de experimento didático, em que serei observado(a), entrevistado(a), filmado(a), e responderei todos os instrumentos integrantes da pesquisa a partir da assinatura deste termo.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar a pesquisadora responsável ou a sua orientadora pelos endereços e telefones acima mencionados, ou ainda pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO pelo telefone (62) 3946–1073, fax (62) 3946–1071 ou *e-mail*: comitedeeticaucg@yahoo.com.br.

A principal pesquisadora desta pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Goiânia (GO), ____ de _____ de _____.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO 2

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado.

PESQUISADORA: Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Codinome:

Disciplina:

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?
2. Você tem conhecimento do projeto pedagógico da escola? Como vê a relação entre os objetivos e conteúdos do Projeto Político Pedagógico e o conteúdo avaliado pelo ENEM?
3. Como percebe a relação entre o que você ensina aos alunos em sua disciplina o que é avaliado no ENEM?
4. Que relação você vê entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM?
5. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para esta escola?
6. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o ENEM?

ANEXO 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado.

PESQUISADORA: Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

Codínome:

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?
2. Como percebe a relação entre conteúdos ensinados a você na escola e o que foi avaliado no ENEM?
3. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para você?
4. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o ENEM?

ANEXO 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado.

PESQUISADORA: Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS - DOCENTES

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?
2. Você tem conhecimento do projeto pedagógico da escola? Como vê a relação entre os objetivos e conteúdos do projeto pedagógico e o conteúdo avaliado pelo ENEM?
3. Como percebe a relação entre o que você ensina aos alunos em sua disciplina o que é avaliado no ENEM?
4. Que relação você vê entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM?
5. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para esta escola?

Profª 1 – História da Arte e Bibliotecária

Profª 2 – Física

Profª 3 – Língua Portuguesa

Profª 4 – História

Profª 5 – Biologia

Profª 6 – Língua Inglesa

Profª 7 – Matemática

Profª 8 – Língua Portuguesa

Profª 9 – Química

Profª 10 – História

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?

Professores	Positiva	Negativa
Profª 1	O Enem da condição para o aluno	“É como alcançar a lua”
Profª 2	O Enem é um preparativo para que os alunos possam almejar um alvo.	Conteúdo, fica sabendo só depois da aplicação da prova.
Profª3	Onde o aluno entenda o todo	Hoje o ENEM não é prioridade da escola
Profª 4	Nova forma de avaliação	Obstáculo interdisciplinaridade
Profª 5	Prova justa	Dificuldade no conhecimento e pratica interdisciplinar
Profª 6	Bolsa de estudo	Elaboração a nível nacional e não regional
Profª 7	Visão interdisciplinar	-----
Profª 8	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Não atende aos objetivos que propõe Exame desnecessário
Profª 9	Mudou o jeito cotidiano de avaliar	O aluno não esta preparado
Profª 10	Nivelamento nacional	Poucos estão preparados para ensinar no modelo cobrado pelo Enem

2. Você tem conhecimento do projeto pedagógico da escola? Como vê a relação entre os objetivos e conteúdos do projeto pedagógico e o conteúdo avaliado pelo ENEM?

Professores	Positiva	Negativa
Prof ^ª 1	Sim, conteúdos para que o aluno tenha facilidade nas avaliações do ENEM.	Um mesmo grupo participa sempre, o restante esporádico.
Prof ^ª 2	Sim, a cobrança por quantidade (conteúdo) é bem maior do que a qualidade.	O conteúdo fica difícil de trabalhar na integra.
Prof ^ª 3	Sim, tentamos sempre trabalhar questões juntas.	Não estamos preparados para adequar o Projeto Pedagógico ao ENEM
Prof ^ª 4	Os objetivos são praticados no cotidiano.	O grande problema que vejo é a interdisciplinaridade
Prof ^ª 5	Sim, não consegui aproximação do dia a dia.	Questões cotidianas e também a própria interpretação do grupo de professores.
Prof ^ª 6	Sim, porém os objetivos e conteúdo são voltados para a real necessidade do aluno.	Então, não é voltado para o ENEM, ficando a desejar o êxito na participação do aluno no Enem.
Prof ^ª 7	Sim, propõe uma interação do cotidiano do nosso aluno.	Porém são, realidades diferentes.
Prof ^ª 8	O projeto da escola tem tudo a ver.	A escola não tem alternativa senão aderir a esse projeto “ENEM”
Prof ^ª 9	Tenho, mas o conteúdo de Química é muito extenso	Conteúdo extenso fórmulas básicas, decora depois esquece
Prof ^ª 10	Tenho, mas o PPP não concebe o ENEM, foram preparados para o Vestibular.	O PPP foi preparado para o vestibular e não o ENEM.

3. Como percebe a relação entre o que você ensina aos alunos em sua disciplina o que é avaliado no ENEM?

Professores	Positiva	Negativa
Prof ^ª 1	Os conteúdos de História da Arte são cobrados no Enem.	Porém, os alunos quando chegam ao 3º ano trazem erros primários (concordância, ortografia)
Prof ^ª 2	O conteúdo da prova é multidisciplinar.	É difícil trabalhar esse conteúdo cobrado, relacionar uma disciplina e outra em todas as aulas.
Prof ^ª 3	Nas questões subjetivas os alunos desta escola são melhores do que nas objetivas	Ele ainda não consegue acompanhar o raciocínio de uma questão objetiva interdisciplinar.
Prof ^ª 4	Faço uma ligação entre o conhecimento de história e o cotidiano	Mas a maioria desses alunos não consegue acompanhar essa análise.
Prof ^ª 5	Os conteúdos cobrados no ENEM são do cotidiano, o aluno lê e faz a prova com clareza.	A grande deficiência é de conteúdo que o aluno traz consigo. Ele traz defasagem que o Ensino Médio não corrige.
Prof ^ª 6	Trabalha o conteúdo contextualizado com a vivência do aluno.	Não trabalha o conteúdo para o ENEM
Prof ^ª 7	Trabalhar o raciocínio lógico, não deixar separado.	
Prof ^ª 8	Muito distante.	O ENEM cobra algo que a escola não oferece.
Prof ^ª 9		Conteúdo extenso, ensinando só o “decoreba”.
Prof ^ª 10	Formação do professor tradicional, para uma formação de avaliação interdisciplinar.	Às vezes eu consigo relacionar geografia, português e literatura, mas na química, física tenho dificuldade.

4. Que relação você vê entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM?

Professores	Positiva	Negativa
Prof ^ª 1	Tem relação, mas ainda é restrita.	Os alunos de um turno têm rendimento maior que o outro.
Prof ^ª 2	Não vejo não.	Veio para ganhar bolsa e não para direcionar estudos.
Prof ^ª 3	Um pouco diferente.	Questões com raciocínio lógico infelizmente aqui não conseguiram isso
Prof ^ª 4	Contribui para a discussão de projetos.	Infelizmente nem sempre vai para a prática, processo lento.
Prof ^ª 5	Com grande dificuldade.	Por causa das políticas públicas o aluno é passado para séries seguintes na escola pública sem condições.
Prof ^ª 6		
Prof ^ª 7		
Prof ^ª 8	Não vejo nenhuma	ENEM motiva os alunos a pegarem certificado.
Prof ^ª 9	Os educadores não estão tendo um preparo adequado para entender proposta do ENEM.	Questões extensas e subjetivas no ENEM e aqui [na escola] questões objetivas de “decoreba”
Prof ^ª 10	A mudança de postura de professor seja interessante.	O professor não sabe relacionar o seu conteúdo com o de outros colegas, visão interdisciplinar que o ENEM cobra.

5. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para esta escola?

Professores	Positiva	Negativa
Prof ^ª 1	Precisa ter maior sistematização, credibilidade por parte do aluno e que o ENEM contribua para esse fim.	Os alunos não têm confiança “sempre com pé atrás”.
Prof ^ª 2		
Prof ^ª 3	Na questão da elaboração da prova é positiva a ideia da interpretação para o aluno jogar a realidade.	Dar maior chance aos alunos da escola pública.
Prof ^ª 4		
Prof ^ª 5	Vitória! Para o aluno da escola pública que conseguiu passar.	- segurança da prova - Nível da prova
Prof ^ª 6	Não	Não
Prof ^ª 7	Não	Não
Prof ^ª 8	Não	Não
Prof ^ª 9		Prova muito extensa.
Prof ^ª 10		

ANEXO 5

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: As percepções de docentes e discentes sobre o ENEM: a relação entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado.

PESQUISADORA: Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Sousa

ORGANIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS – ALUNOS

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?
2. Como percebe a relação entre conteúdos ensinados a você na escola e o que foi avaliado no ENEM?
3. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para você?
4. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o ENEM?

Estudante – 1

Estudante – 2

Estudante – 3

Estudante – 4

Estudante – 5

Estudante – 6

Estudante – 7

Estudante – 8

Estudante – 9

Estudante – 10

Estudante – 11

1. Poderia falar-me sobre sua visão acerca do ENEM?

Estudantes	Positiva	Negativa
Estudante 1	Oportunidade – Ensino Superior	- - - - -
Estudante 2	Oportunidade.	Cansativa a prova.
Estudante 3	Abre as portas da universidade para o estudante.	Poucas condições de estudo.
Estudante 4	Prova objetiva fácil.	Avaliação furada.
Estudante 5	Prova fácil em Português, História e Geografia.	Difícil as questões de lógica, matemática.
Estudante 6	Grande oportunidade.	Pouco tempo para questões de análise [extensas].
Estudante 7	Ganhar bolsa.	Dificuldade relação tempo para a prova.
Estudante 8	Oportunidades para alunos com menos condição financeira.	A prova desse ano muito complicada.
Estudante 9	Facilitar o ingresso para pessoas de baixa renda.	xxxxxxxxxxx
Estudante 10	Acesso à Universidade	Tem coisa que cai na prova e foi explicado e outra não.
Estudante 11	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	“Ta meio fora” não consegue avaliar o aluno como deveria, prova muito extensa, é mais cansativa do que avaliativa mesmo.

2. Como percebe a relação entre conteúdos ensinados a você na escola e o que foi avaliado no ENEM?

Estudantes	Positiva	Negativa
Estudante 1	Foge muito, inteligência para refletir.	Pegadinha na prova, cotidiano.
Estudante 2	Bom, dei conta de responder com facilidade. Tem relação sim.	Prova extensa, tempo pouco.
Estudante 3		
Estudante 4	Enem pega mais atualidades	Trabalha muito só os conteúdos dos livros
Estudante 5	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Não vi nenhuma semelhança do conteúdo trabalhado na escola e o avaliado na prova.
Estudante 6	Na escola a gente aprende o básico.	O ENEM é mais aprofundado nas questões
Estudante 7	O assunto da prova a gente consegue entender.	Mas é muito extensa para pouco tempo.
Estudante 8	Tudo que ensina cai na prova, mas de uma forma diferente.	Prova com forma diferente e difícil interpretação.
Estudante 9	Vi tudo na escola.	Porem, a prova é grande e cansativa.
Estudante 10	Se o aluno presta atenção nas aulas sairia bem no ENEM.	Prova muito difícil.
Estudante 11	Tudo cai, porque tudo está ligado com a realidade	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

3. Poderia falar sobre a contribuição do ENEM para você?

Estudantes	Positiva	Negativa
Estudante 1	Uma esperança grande.	Pegadinhas e não gostei não ter conseguido a bolsa.
Estudante 2	Mesmo não ter sido aprovado estimula a estudar mais.	
Estudante 3	Uma experiência grande e dar experiência para outras provas e concursos	xxxxxxxxxx
Estudante 4	Foi excelente, mais mal aproveitada.	Facilidade para entrar na faculdade
Estudante 5	Facilidade para entrar na faculdade.	
Estudante 6	Entrar na faculdade.	
Estudante 7	Entrar na Faculdade Federal.	A nota não foi usada então eu queria a bolsa.
Estudante 8	Correr mais atrás do estudo.	
Estudante 9	Conseguir bolsa.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Estudante 10	Ingresso na faculdade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Estudante 11	Serviu para que eu aprendesse a fazer uma prova com conteúdos voltados para atualidade.	

4. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o ENEM?

Estudante	Positiva	Negativa
Estudante 1	Que os alunos da escola pública tivessem mais oportunidade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Estudante 2	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Prova extensa, questões sem sentido, demora na análise.
Estudante 3	Oportunidade a aluno da E.P.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Estudante 4	Melhorou muito esse ENEM	O antigo qualquer um tirava boa nota.
Estudante 5	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	Prova muito complicada e difícil.
Estudante 6	Que eles poderiam parar de complicar	Prova grande e pouco tempo para resolver.
Estudante 7	Conseguir bolsa.	Diminuisse a quantidade de questões de textos.
Estudante 8	A prova em si não foi difícil.	Complicado, prova grande com espaço de tempo muito curto.
Estudante 9	Bolsa	E um programa muito bom do governo.
Estudante 10	O projeto do ENEM é ótimo	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Estudante 11	Oportunidade.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx