

REFLETINDO SOBRE FORMAS DE AVALIAÇÃO: ENEM QUE AVALIAÇÃO É ESSA?

Lara Brenda Campos Teixeira KUHN

Universidade Federal de Uberlândia

lara_kuhn@ymail.com

Resumo: Com este trabalho, tenho por objetivo refletir sobre alguns pressupostos avaliativos e apresentar suas possíveis relações com o Exame Nacional do Ensino Médio, com olhar sobre as situações-problemas que norteiam a prova. Para tanto, inicio a reflexão com minha visão sobre o ato de avaliar e formas de avaliação. Em seguida, apresento alguns pressupostos do ENEM e o seu conceito de situação-problema. Por fim, reflito sobre os rumos tomados pelo exame, em meio às presumíveis mudanças que ele se propõe a fazer no sistema educacional vigente.

Palavras-chave: Avaliação; ENEM; situação-problema

1 Avaliação: minha visão

O ato de avaliar é um exercício intrínseco à natureza do ser humano. Avaliar e autoavaliar constituem-se em práticas necessárias a todos os domínios sociais. Avaliamos um médico, um advogado, um pedreiro, um empregado doméstico, um jornalista, uma empresa, uma loja, um restaurante. Enfim, avaliamos tudo e todos que nos rodeiam, mesmo que não tenhamos consciência explícita desse ato. Geralmente, essas avaliações são permeadas por senso de criticidade que nos remete a melhorias. Avaliamos para conhecer ou detectar problemas, no intuito de buscarmos soluções que promovam o bem-estar. São raras as vezes em que simplesmente abandonamos uma loja ou um restaurante que nos causaram dissabor, sem falar com o responsável para expor nossa insatisfação. Nesses momentos estamos avaliando. Ao lidarmos com profissionais das mais diversas áreas, analisamos suas atitudes e nos colocamos como avaliadores a todo o momento, seja demonstrando nosso agrado ou insatisfação e, são essas colocações que os permitem, constantemente, aprimorar suas práticas.

Se o ato de avaliar está enraizado na natureza dos seres humanos, como uma busca por melhorias, por que nós, educadores, ainda insistimos em utilizá-lo de forma tirana e excludente? Por que não levamos em conta as diferenças e limitações dos alunos com os quais convivemos por grande parte de um tempo? Por que não buscamos uma melhor qualidade de vida por meio da avaliação? Por que relutamos em conhecer novas formas de avaliações, que

vão além do exame usual com “lápiz e papel”? Por que não concebemos a avaliação como uma forma de conhecer as particularidades de nossos alunos?

Assim como Luckesi (2004), concebo a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, distinta dos exames que ao classificar excluem e marginalizam. Um ato que nos instiga a “querer conhecer e fazer o melhor” por nossos educandos. Somente vista desta forma, é que a avaliação perde seu caráter de “tirana da prática educativa, aquela que ameaça e submete a todos” (Luckesi, 2004).

Ao avaliarmos uma empresa ou um serviço prestado, por exemplo, não o julgamos antes de conhecer, pois se tomássemos tal atitude simplesmente excluiríamos, numa atitude precipitada e apressada, o que possivelmente, nos levaria a perder o melhor de suas qualidades. Em vez disso, passamos por um diagnóstico, ou seja, observamos as particularidades do produto/serviço; para em seguida, analisarmos seu percurso de maneira formativa, procedimento que nos permite verificar o que foi bom e o que poderia ser melhorado. Após esses procedimentos, é que conceituamos ou atribuímos-lhes um “conceito” ou “nota”. O ideal seria que fizéssemos o mesmo com a avaliação da aprendizagem, ou seja, que não partíssemos de julgamentos prévios, pois assim corremos o risco de excluir ou abandonar nossos educandos.

Pensar em avaliar para conhecer, remete à necessidade de consciência e compreensão de embasamentos teóricos sobre diferentes formas de avaliação, de modo a identificarmos a matriz epistemológica que a inspirou, para que possamos discutir a busca por novos paradigmas. Sendo assim, ao avaliador cabe a tarefa de conhecer claramente o tipo de avaliação para o momento específico em que se encontra. Acima de tudo, ele precisa estar consciente de que uma das “mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino” (ABRAMOWICZ, 1994, p.156).

Nessa perspectiva, o ideal seria que procedêssemos da mesma forma que em outras situações cotidianas, como algumas ilustradas anteriormente. De tal modo que, atribuiríamos à avaliação da aprendizagem as funções de diagnosticar, verificar e apreciar. Ou seja, primeiramente nos informamos sobre as capacidades e habilidades dos educandos. Na sequência, procedemos a uma análise da compatibilidade entre os objetivos de ensino e os objetivos realmente alcançados durante o processo. Por fim, apreciamos e/ou “quantificamos” o domínio de aprendizagem do aluno, nos conteúdos propostos em um determinado período de tempo. Desta forma a avaliação possibilita, tanto ao professor quanto ao aluno, verificar as falhas e deficiências da aprendizagem.

Para tanto, existe o imperativo de estarmos atentos aos instrumentos de avaliação. Como Luckesi (2004) afirma, nossos instrumentos avaliativos não devem ser empecilhos para a aprendizagem de nossos educandos, mas em lugar disso servi-lhes de reforço para o que já aprenderam. Sendo assim, devemos redobrar os cuidados com o planejamento dos conteúdos e com os meios que nos dispomos a ensinar e conseqüentemente avaliar.

Deste modo, concordo com Bloom *et al.* (1975) ao problematizar que no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve ser considerada como um instrumento para a prática educacional, um instrumento capaz de examinar se procedimentos alternativos são ou não realmente eficazes para o alcance de um conjunto de fins educacionais. A avaliação tem que envolver uma coleta de dados que vai além do exame usual de lápis e papel. Deve se constituir num instrumento, por meio do qual se determina as modificações que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e, em que dimensão elas ocorreram.

Assim, cabe a nós, educadores, analisar e refletir quais são os propósitos metodológicos de exames aplicados aos nossos educandos, após o término de etapas do processo de aprendizagem. Concorre-nos levantar questionamentos sobre a natureza e a finalidade destes exames, ou seja, se realmente são instrumentos capazes de verificar as mudanças ocorridas no comportamento do aluno por um determinado período de tempo e, ainda, se seus resultados são capazes de qualificar e quantificar a aprendizagem efetiva.

2 ENEM: alguns pressupostos e suas situações-problema

Criado em 1998 com o intuito de implementar reformas no Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio tem como objetivo fundamental estabelecer uma referência de autoavaliação, a partir de uma série de habilidades e competências consideradas necessárias para o exercício da cidadania e o ingresso ao Ensino Superior. Muitas instituições de ensino superior o têm adotado como modalidade alternativa ou complementar aos seus processos seletivos. É realizado anualmente tendo como pretensão constituir-se um instrumento de avaliação que forneça uma “imagem sempre realista e atualizada da educação no Brasil” (BRASIL, 2005, p. 7).

O documento de Fundamentação Teórico-Metodológica do exame tece considerações sobre seus resultados e informa-nos que, ao analisar os resultados do desempenho dos participantes, é possível identificar as lacunas e as potencialidades do aprendizado ao final de

sua escolaridade básica. A prova, ao adentrar a escola, possibilita a discussão entre professores e alunos sobre um “novo” ensino abarcado pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, documentos que são norteadores do exame.

A inclusão dos conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização aos itens da prova têm papel fundamental na reforma do Ensino Médio. Interdisciplinaridade e contextualização são conceitos mais comuns à comunidade escolar, embora sejam pouco difundidos e algumas vezes mal-entendidos. Já o conceito de situação-problema requer atenção diferenciada, por ser o cerne dos itens da prova do ENEM e recente em nossa prática pedagógica.

Macedo (2005) defende as situações-problema como uma concepção de aprendizagem, uma forma de conhecimento e uma técnica de avaliação. Seus objetivos são: verificar as competências e habilidades dos educandos não só frente às situações-problemas, mas, também, a todas as outras formas de competências e habilidades como, por exemplo, a comunicação, expressão, leitura, interpretação e posicionamento crítico. As situações-problema também são caracterizadas por serem formadas por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica em mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas (PERRENOUD, 1997, 2000 *apud* MACEDO, 2002).

No contexto avaliativo que estamos discutindo, a prova do ENEM, uma situação-problema define-se por ser uma questão que propõe um problema, isto é, apresenta-se uma pergunta e oferece alternativas de respostas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo. Para solucionar a questão, o estudante deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e mobilizar suas habilidades de ler, comparar, interpretar, entre outras, para decidir qual a assertiva melhor responde ao que lhe foi questionado (MACEDO, 2005).

Ao levar o educando a mobilizar recursos ou esquemas para tomada de decisões, as situações-problema, como instrumento de avaliação, podem romper com paradigmas de um ensino pautado na reprodução de conhecimento. A tentativa de vencer obstáculos por meio de desafios intelectuais (outra particularidade das situações-problema), incita uma escola diferenciada, que não se detém a cumprir programas a todo custo, mas que leva em conta os ritmos e motivações de aprendizagem dos alunos.

3 ENEM : um caminho (in)certo?

Como os itens da prova do ENEM são formulados de acordo com os conceitos das situações-problema, entendo que esta avaliação pode vir a oferecer a ruptura de paradigmas que primam por uma educação fora da realidade dos educandos, que tende a “produzir” indivíduos incapazes de construir e reconstruir saberes, visto que as situações-problemas requerem a mobilização de competências e habilidades que vão além de meras reproduções de conhecimento.

Uma vez que muitas instituições estão utilizando o exame como meio de ingresso ao Ensino Superior, os ensinos Fundamental e Médio terão que se adaptar as suas exigências, podendo esta adaptação ser um novo meio de conceber a educação. Assim, poderemos vislumbrar uma escola aberta ao diálogo, fundamentada no estímulo às descobertas e investigações, num ensino/aprendizagem ativo e criativo, formador de cidadãos com opinião, cuja ênfase recairá na formação e não na informação.

No entanto, surgem preocupações com os rumos que a educação tomará com a consolidação do exame como “porta de entrada” para o Ensino Superior. Primeiramente, devemos pensar que toda inovação envolve profundas mudanças, principalmente na mentalidade dos envolvidos e, que inovar o fazer pedagógico não é uma tarefa fácil, pois sabemos que na educação tudo acontece a “passos largos”. Sendo assim, creio que repensar as práticas avaliativas possa ser o cerne para a reformulação do ensino, algo tão almejado por aqueles que lutam por uma educação de qualidade.

Deste modo, os educadores devem analisar e refletir sobre os rumos que apontam a inserção do exame na comunidade escolar. É certo que a prova do ENEM trouxe muitas esperanças para a reformulação do Ensino Médio – creio que para o ensino em geral - houve, porém, muitos mal-entendidos em sua adoção pelas universidades. A maioria desses equívocos decorre da tentativa em transformar a prova do ENEM em um novo vestibular. Algumas vezes, os alunos que realizam vestibulares, são “treinados” para resolver os itens da prova com esperteza e malícia. Esses mal-entendidos podem representar o fracasso de um projeto que, se desenvolvido de forma consciente e coerente, permite auxiliar a reestruturação dos tempos e espaços escolares.

Enfim, o ENEM levanta questões que não se calam: Que avaliação é essa? Servirá como um diagnóstico da realidade educacional brasileira ou será mais uma forma de excluir os desfavorecidos de uma educação de qualidade? Se seus itens são formados por situações-problema, ele possibilitará ao educando a efetivação da aprendizagem, mesmo no momento

da avaliação? Trata-se de uma avaliação que nos permite conhecer as particularidades dos educandos? Será o ENEM um instrumento avaliativo capaz de verificar mudanças de comportamento? Nossas expectativas são de respostas positivas para esses questionamentos, no entanto, como na área educacional há certa dificuldade em mudar os pensamentos de seus “atores”, ainda temos muito a caminhar.

Creio que a diversidade de instrumentos avaliativos possa apontar diferentes caminhos. Assim, é importante que tenhamos em mente que qualquer que seja o rumo a seguir, devemos sempre buscar melhorias e o ato de avaliar pode ser um meio para essa busca. Devemos permitir que nossos alunos sejam capazes de articular seus projetos pessoais sem medo da “tirania” de uma avaliação.

4 Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, M. **Avaliação Educacional e Qualidade de Ensino**: uma reflexão crítica. Universidade – A Busca da Qualidade, v.1, n.3, 1994.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, L. de A situação problema como avaliação e como aprendizagem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2005.121 p.

_____ Situação-problema forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.