

O ENEM e o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas

CELINA MARIA BARBOSA PALHARES

Mestre em Educação, Gestão Social e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora das Graças em Patos de Minas. e-mail: celinapalharesporto@gmail.com

CLÁUDIO MÁRCIO MAGALHÃES

Doutor em Educação pela UFMG. Professor/Orientador do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local e do Instituto de Comunicação e Artes do Centro Universitário UNA. e-mail: claudio.marcio@prof.una.br

Introdução

Este artigo resulta de uma investigação específica em uma unidade escolar pública, o Colégio Tiradentes, da Polícia Militar de Minas Gerais, da cidade de Patos de Minas/MG. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, realizando levantamento e análise dos documentos referentes às diretrizes da avaliação (crenças, valores e princípios) no Regimento Escolar e o Programa de Avaliação do Ensino Médio (ENEM). No estudo dos documentos, como material primordial, foi extraída a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação, para identificar a influência do ENEM, adotado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, na prática avaliativa do ensino médio, especificamente, no caso estudado.

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, ouvindo diretoria, supervisores, pedagogos e professores, que revelaram sua compreensão sobre o ENEM, a avaliação da aprendizagem e os momentos desta avaliação dentro do processo de ensino. Essas categorias ainda foram subdivididas em outras subcategorias na tentativa de construção de um quadro de compreensão que pudesse retratar as relações e as impressões dos educadores com o ENEM, e o impacto deste conjunto nas salas de aula.

Colégio Tiradentes: o contexto, os sujeitos e a metodologia

O cenário de estudo escolhido foi uma escola pública de ensino médio da Polícia Militar de Patos de Minas. Foram objetos deste estudo as avaliações aplicadas pelos

professores da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, por serem estes os que lidam diretamente com os processos avaliativos e, em consequência disso, seriam responsáveis por preparar os alunos para se submeterem à avaliação aplicada pelo MEC.

O Colégio Tiradentes é uma instituição do governo estadual em parceria com a Polícia Militar, que oferece ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio gratuito aos seus 730 alunos, na maioria filhos de militares. Possui oito salas de aula, um laboratório de Física e Química, um laboratório de Ciências e Biologia, um auditório, um ginásio coberto, uma sala de supervisão e orientação educacional, uma sala dos professores, uma biblioteca e demais espaços administrativos, num espaço de 3.509 m², sendo 2.825 m² de área construída, localizado na Rua Dona Luiza, 850, bairro Lagoa Grande, em Patos de Minas/MG, cidade no oeste mineiro, com quase 150 mil habitantes.

A força de trabalho da instituição é composta, em sua maioria, por profissionais contratados e uma pequena porcentagem por profissionais efetivos.¹ Em decorrência desse fato, a capacitação dos professores fica comprometida, pois a rotatividade na instituição é muito grande. Percebe-se o desinteresse de muitos em buscar a melhoria da qualidade do seu trabalho, pois ficarão na instituição por um período curto.

Os professores, direção, supervisores e orientadores entrevistados² são formados em curso superior e alguns têm especializações. Também fazem parte do quadro de profissionais seis militares designados para funções administrativas.

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

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

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

Parte da coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica em livros e artigos sobre o tema Avaliação da Aprendizagem e ENEM, por meio de análise de

¹ Funcionários contratados são aqueles que prestam serviços temporários, ou seja, através de um contrato com duração de um ano; por outro lado, os efetivos são aqueles aprovados em concurso público, com estabilidade empregatícia. No caso da escola em questão, apenas 10% são efetivos, enquanto que 90% são contratados.

² Da transcrição das entrevistas, os dados registrados foram lidos e avaliados pelos informantes com o objetivo de reconhecerem se os dados registrados retratavam o trabalho realizado por eles junto aos alunos do ensino médio. Nenhum informante solicitou modificar ou acrescentar qualquer dado.

documentos elaborados pelo MEC e pelo INEP a respeito do ENEM, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN (Brasil, 2013), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), das Avaliações do ENEM (INEP 2008 - 2012)³, do Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG, dos planejamentos anuais e planos de aula elaborados pelos professores, das avaliações adotadas no ensino médio e de entrevista semiestruturada com diretor, supervisora e professores, possibilitando a caracterização do processo avaliativo no ensino médio. Foram identificadas e comparadas as diretrizes adotadas pela instituição de ensino para avaliação do aprendizado e, do ENEM, para ingresso no ensino superior.

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

Análise documental

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

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

Nessa fase, coube formularem as hipóteses que seriam confirmadas ou infirmadas, recorrendo aos procedimentos de análise. É importante ressaltar que a formulação de hipóteses não é obrigatória para se proceder à análise. Além das hipóteses, formulou-se o objetivo que, segundo Bardin (1977, p. 98), é a finalidade geral a que nos propomos, o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados e, também, os índices e indicadores. Considerando os textos como uma manifestação contendo índices, a escolha destes se deu de acordo com as hipóteses levantadas e, em seguida,

³ Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12926-apresentacao-ministro-camara-2-2013v12-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03/11/2013.

com a organização dos indicadores. Desde a fase de pré-análise, foi recomendável que se fizesse o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de categorização para o registro dos dados.

Ao final dessa fase, a mesma autora recomenda que se faça a preparação do material, transcrevendo na íntegra as entrevistas para que se forme o *corpus* do trabalho. Para preservar o anonimato dos sujeitos, utilizou-se a letra E, seguida de numeração para a identificação dos entrevistados. Esses números representam a singularidade dos sujeitos, além de permitirem a identificação do discurso de cada um deles.

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

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

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

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

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

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

parece-me que a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando. Assim, considero que a tomada de consciência do educador precisa se dar justamente sobre o caráter subjetivo da avaliação. Pois se formos conscientes do nosso envolvimento

nos juízos de valor estabelecidos, iremos encarar com maior seriedade as nossas decisões (Hoffmann, 2011, p.15).

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

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

Os Planos de Curso elaborados pelos professores do ensino médio refletem o modelo de avaliação descrito no Regimento Escolar, apontando três formas de avaliação que serão adotadas para subsidiar o processo de aprendizagem. A primeira é a avaliação diagnóstica no início do processo ensino-aprendizagem, para que se perceba o nível de conhecimento e as necessidades da turma; a segunda denomina-se avaliação formativa, ao longo do processo e do desenvolvimento dos conteúdos, com maior ênfase para que se verifique a relação ensino-aprendizagem; por fim, a avaliação somativa, aplicada no final das etapas, para verificar o rendimento anual dos alunos que reforça. Além disso, nos Planos de Curso, aparecem os objetivos das disciplinas que serão ministradas, os recursos metodológicos que o professor utilizará e os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano.

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

O Colégio Tiradentes participa do ENEM desde a sua primeira edição, em 1998. De lá para cá, mais especificamente a partir de 2011, algumas estratégias foram adotadas, objetivando a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. Foram realizados simulados e mais recentemente, em 2012, foi criado o cursinho pré-ENEM e outros vestibulares. Apesar de considerar que essas iniciativas ainda estão desvinculadas da fundamentação teórico-metodológica do ENEM, houve um pequeno crescimento dos resultados alcançados pelos alunos de 2011 para 2012, pois no primeiro a nota consolidada foi 561,34 e no segundo, 567,69, valores ainda menores que as maiores médias do Brasil, que foram 737,15 e 740,81, respectivamente.

Análise do conteúdo empírico

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

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

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

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

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise das entrevistas

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

Categoria 1 - Avaliação da aprendizagem

Subcategoria 1: Conceitos

Nas entrevistas com os professores e nos relatos dos especialistas e dos pesquisadores da educação, percebeu-se uma contradição entre o processo realizado e as intenções proclamadas. Certamente isso pode ser explicado, no caso específico da avaliação da aprendizagem, por se notar que a escola encontra-se presa entre duas correntes de duas concepções pedagógicas antagônicas. De um lado, as teorias educacionais intitula-

das progressistas e, de outro, os ideais competitivos, classificatórios e meritocráticos, em que a pedagogia adotada só revela as desigualdades entre os sujeitos.

Discorrendo sobre a avaliação da aprendizagem escolar, o especialista em avaliação menciona que “a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou transformá-lo” (Luckesi, 2003, p. 33).

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

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

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

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

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

A mesma autora relembra as dimensões da avaliação fundamentais para que o educador possa direcionar o seu trabalho com os alunos, sabendo claramente de onde partir e aonde quer chegar, verificando se eles estão realmente aprendendo, superando dificuldades, possibilitando continuar no caminho escolhido ou escolher outras estratégias para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficaz. Nessa direção,

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

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

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

Na avaliação formativa reguladora, que é um instrumento educativo que informa e faz uma valorização do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, Perrenoud (1999, p.14) diz que “a avaliação é um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas”. Complementando esse pensamento, Hoffmann (2009) diz que avaliar no sentido de acesso a um nível superior de conhecimento e de vida significa compreender a função da prática tendo como foco a aprendizagem, a melhora das ações pedagógicas, visando o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. Diante disso,

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

Ademais,

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

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

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

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

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

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

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

Diante dos cinco recortes, a avaliação versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou melhor, sobre as informações que lhe são repassadas, limitan-

do-se a verificar o alcance dos objetivos propostos na área cognitiva, desprezando os aspectos social, ético e político de uma prática libertadora e voltando-se para o sujeito que apenas conhece, em detrimento do sujeito que conhece, atua e reconhece.

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

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

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

Subcategoria 2 – Instrumentos

No que diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação, notou-se que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa lançaram mão de diversos instrumentos no processo de avaliação na disciplina que lecionam, conforme se vê nas falas a seguir:

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

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

Alguns professores demonstram ter dificuldade em diversificar as formas de avaliação preferindo seguir “orientações expressas”, como pode ser percebido no depoimento a seguir:

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

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

Apenas diversificar a forma de avaliar, sem planejamento específico em função do grupo de alunos a que se destina a avaliação, do conteúdo, do tempo disponível, do ambiente físico, entre outros aspectos, não é suficiente para que se tenha uma situação de aprendizagem que provoque modificação de comportamento, confirmando a construção de um conhecimento. A partir desses princípios, Sant'Anna (2010, p. 14) reforça que

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

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

Subcategoria 3 – Tipos de questões

O professor deve ter em mente que ele é quem organiza a aprendizagem e para tanto deverá ter claros os critérios que adotará para a elaboração das questões, procurando alcançar o objetivo proposto para cada questão. É preciso, também, saber diferenciar uma questão objetiva de uma questão dissertativa e perceber quais níveis de pensamento estão envolvidos nos processos mentais para a resolução das mesmas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subcategoria 4 – Estratégias diferenciadas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categoria 2 - Momentos da avaliação no processo ensino-aprendizagem

Subcategoria 1 – Momentos para avaliar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a escola é lugar de socialização, de formação de hábitos, de compreensão e de intervenção no mundo que nos cerca. Intervenção responsável, comprometida e consciente. Sendo assim, os conteúdos relativos a atitudes e valores não só devem ser trabalhados de forma planejada, como também avaliados (Fernandes, 2009, p. 100).

Subcategoria 2 – Dificuldades encontradas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As dificuldades encontradas pelos educadores sinalizam para a necessidade de se repensar constantemente todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual a avaliação é parte integrante, problematizando a ação do professor em sala de aula. Como ele pode melhorar seus métodos de avaliação, mesmo com salas cheias, turmas heterogêneas, avaliações padronizadas? Pensar numa mudança do processo de avaliação requer pensar numa mudança das políticas educacionais, da proposta de educação da instituição de ensino e nas mudanças pretendidas pelos professores na sala de aula.

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

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

Subcategoria 3 – Habilidades e competências nas avaliações

Mudar a avaliação não é tarefa fácil, e os professores se sentem desestabilizados em suas práticas, pois entendem que mexer na avaliação é mexer em todo o processo de ensino-aprendizagem. Quando perguntados sobre as habilidades e competências cobradas no ENEM e se as avaliações elaboradas por eles contemplam essas habilidades e competências, percebe-se que eles estão sendo cobrados para elaborarem avaliações condizentes com a proposta do ENEM e as fazem, mas sem compreender realmente o que isso significa. Veja o que eles dizem a esse respeito:

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

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

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

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

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

Quando você está elaborando as suas questões de avaliação você tem em mente essas ha-

bilidades, o que você quer atingir com aquela questão, qual a competência que vai ser contemplada ali naquela questão, você tem essa visão, essa preocupação (E11).

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

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

Categoria 3 - ENEM

Subcategoria 1 – Concepção de avaliação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Subcategoria 2 – Preparação para o ENEM

A preparação para o ENEM envolve alunos, familiares, professores e diversos profissionais da escola, durante toda a vida escolar. Essa preparação não pode ocorrer

apenas no ensino médio ou na reta final para se fazer as provas, pois requer disciplina, hábito de estudo, hábito de leitura e conhecimento de mundo, que envolvem habilidades e competências construídas ao longo de todo esse processo. Nas falas dos entrevistados, alguns desses apontamentos são citados:

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

Ficou claro, após a conclusão deste estudo, que as avaliações adotadas na instituição alvo da pesquisa não seguem as diretrizes adotadas pelo ENEM por desconhecimento dessas diretrizes pela maioria dos sujeitos da pesquisa e por descrença de alguns nessas diretrizes, o que, como consequência, dificulta o ingresso dos alunos no ensino superior. Além disso, deixa-se de oferecer um ensino de qualidade, baseado na interdisciplinaridade, na contextualização e na resolução de problemas, que são eixos estruturadores do ENEM.

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

Por fim, também, a pesquisa passa uma impressão, para aqueles que convivem cotidianamente com o ensino médio no Brasil, que não se trata de um caso isolado. Os resultados que apareceram ao longo da investigação podem ser estendidos, em grande medida, às demais escolas de ensino médio, que abastecerão, com seus estudantes, o ENEM. Os avanços e as dificuldades apontadas e enfrentadas no Colégio Tiradentes devem servir de alento ou alerta, a depender do contexto de cada escola. Mas não podem ser ignoradas no sentido do aprimoramento de uma avaliação escolar e do desenvolvimento dos estudantes do ensino médio brasileiro.

Referencial

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

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

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859. Acesso em 03/11/2013.

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

Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Avaliação Educacional: memórias, trajetó-*

rias e propostas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

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

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

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

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

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

Romão, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

Sant'Anna, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

Silva, Janssen Felipe da; Hoffmann, Jussara; Esteban, Maria Teresa. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 9 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

Artigo recebido em 22/08/2016; aprovado para publicação em 16/09/2016

RESUMO: Este artigo é um relato de pesquisa que teve como objeto de estudo o ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem e sua influência no Ensino Médio. A investigação analisou sua influência na avaliação da aprendizagem realizada no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG. O estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, foi o caminho metodológico escolhido para a investigação, combinando a utilização de fontes orais e escritas. Ao final, ficou claro que as avaliações não seguem as diretrizes adotadas pelo ENEM por desconhecimento dos educadores e por descrença de alguns nessas mesmas diretrizes. Como consequência, dificulta-se o ingresso dos alunos no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Avaliação da Aprendizagem, ENEM

ABSTRACT: This paper aims to study the ENEM – Brazilian National High School Exam and its influence on high school and on the changes in the learning assessment methods related to it. The research investigated the exam's influence on learning assessment conducted at the Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Patos de Minas/MG (Brazil). The chosen methodological approach was a descriptive case study with a qualitative approach, combining the use of oral and written data sources. As a result, it became clear that evaluations do not follow the guidelines adopted by the ENEM, as a result of the ignorance of educators and their disbelief in these guidelines. The consequence is the difficult of enrollment in higher education by the students.

KEYWORDS: Education, Learning Assessment, ENEM.