



O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E OS SEUS REFLEXOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

The national high school exam and its impact on the assessment of learning in geography

El examen nacional de enseñanza media y reflexiones en su evaluación del aprendizaje en geografía

Juariza Alves de Sousa¹

Júlia Monteiro Holanda²

Iohanna Bezerra Rodrigues³

RESUMO

Esta pesquisa analisa os reflexos do Exame Nacional do Ensino Médio no processo ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia tendo como estudo de caso a Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, em Fortaleza - CE. Os principais objetivos deste estudo são: demonstrar a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem; identificar o papel atual do Exame Nacional do Ensino Médio no processo pedagógico e correlacionar o mesmo com as práticas avaliativas. O trabalho desenvolveu-se a partir de observações seguidas de entrevistas realizadas em duas turmas de terceiro ano da escola supracitada. Desta forma, discutiremos como as práticas educativas utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem têm sido reflexos de uma estrutura socialmente construída, e de que maneira estas práticas estão se modificando para atender às demandas do Exame Nacional do Ensino Médio, "novo" instrumento de seleção para o ingresso nas instituições de ensino superior privadas e sobretudo públicas em território nacional.

Palavras-chave: Geografia, Avaliação, Ensino-Aprendizagem, Exame Nacional do Ensino Médio.

ABSTRACT

This research analyzes the reflections of the National Secondary Education Examination in the teaching of Geography discipline process taking as a case study Preparatory High School Lyceum of Messejana, in Fortaleza-Ce. The main objectives of this study are to demonstrate the importance of evaluation in the teaching-learning process; identify the current role of the National Secondary Education Examination in the educational process and correlate the same with the evaluative practices. The work was developed from observations followed interviews in two classes of third year of the aforementioned school. Thus, we discuss how the educational practices used in the process of assessment of learning have been reflected in a structure socially built, and how these practices are changing to meet the demands of the National High School Exam, "new" instrument of selection for admission in private higher education institutions and especially public institutions in the country.

Keywords: Geography, Evaluation Teaching-Learning, The national high school examination.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: juariza.alves@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: julia_monteiro_holanda@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: iohannabr@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación analiza las reflexiones del Examen Nacional de Enseñanza Media en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de Geografía tomando como caso de estudio la Escuela de Enseñanza Media Liceo de Messejana, en Fortaleza-CE. Los principales objetivos de este estudio son: demostrar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; identificar el papel actual del Examen Nacional de Enseñanza Media en el proceso educativo y correlacionar lo mismo con las prácticas evaluativas. El trabajo se desarrolló a partir de observaciones, bien como, entrevistas en dos clases de tercer año de la escuela citada. Por lo tanto, discutiremos de cómo se han reflejado las prácticas educativas utilizadas en el proceso de evaluación del aprendizaje en una estructura socialmente construida, y cómo estas prácticas están cambiando para satisfacer las demandas del Examen Nacional de Enseñanza Media, "nueva" herramienta de selección para la admisión en las instituciones de educación superior privadas y sobre todo pública en el país.

Palabras clave: Geografía, Evaluación, Enseñanza, Aprendizaje, Examen Nacional de Enseñanza Media.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da investigação feita na Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, localizada na periferia de Fortaleza, Ceará. A pesquisa é fundamentada em um estudo de caso pautado no seguinte questionamento: as práticas avaliativas do professor de Geografia, principalmente no ensino médio, têm ou não se modificado a partir das orientações da matriz curricular do Exame Nacional do Ensino Médio?

Para a efetivação desse trabalho foram feitas observações sistemáticas, pesquisa documental e bibliográfica, e entrevistas semiestruturadas com o professor de Geografia e um grupo de 30 alunos de dois terceiros anos da escola aludida.

Por estarem as avaliações atualmente no centro das discussões educacionais brasileiras multiplicam-se as reflexões sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Para Zanchet (2007, p. 56-57),

(...) essa ideia centralizadora de avaliação em todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem suas origens nas orientações do Banco Mundial, visando à implementação da reforma educativa e à suposta melhoria da qualidade da educação.

A escola brasileira, de modo geral, utiliza a avaliação da aprendizagem para quantificar aquilo que foi apreendido ou não pelos alunos sem atribuir qualidades ou valores ao ato avaliativo, transformando resultados em números e dados estatísticos, sendo uma verificação da aprendizagem e não uma avaliação, segundo a concepção de Luckesi (1998). O ato de verificar, para este autor, estaria ligado à obtenção de dados, análise e síntese dos mesmos com a finalidade de delimitar o ato em questão, se encerrando “no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração” (LUCKESI, 1998, p. 92). Avaliar, em contrapartida, estaria relacionado à coleta e síntese de dados empregando um caráter qualitativo de análise. A avaliação está diretamente articulada com a finalidade do Projeto Político

Pedagógico da escola, no que diz respeito ao ato de avaliar o aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem deve atender as demandas sociais do lugar em que a escola está inserida.

Luckesi (1998, p. 93) aponta que “a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem”, diferenciando os dois termos a partir da sua origem etimológica.

Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expresso em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível observar a diferença entre a avaliação e a verificação da aprendizagem, assim como a disparidade entre os conceitos de avaliação qualitativa e quantitativa que permeiam as práticas educativas.

Ao longo dos últimos anos e em função da divulgação dos resultados de exames nacionais de avaliação em larga escala (SAEB, ENEM e ENADE), aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, constatou-se uma maior atenção ao desempenho e ao perfil não só dos estudantes brasileiros, mas, sobretudo, das instituições de ensino brasileiras.

Desta forma, pudemos verificar que a utilização do ENEM, como requisito primordial para o ingresso de estudantes no ensino superior, tem provocado implicações no processo pedagógico na escola básica, com enfoque principal na disciplina Geografia. Praticamente todos os níveis de ensino foram submetidos a processos de avaliação promovidos por órgãos governamentais no contexto de políticas públicas mais amplas, provocando diferentes reações na comunidade educacional brasileira.

1. METODOLOGIA

1.1 Técnicas e instrumentos da pesquisa

As técnicas utilizadas no desenvolvimento desse artigo científico foram: Pesquisa bibliográfica e documental, primeiro passo para a consolidação de qualquer pesquisa científica, observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. Os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa foram: caderneta de anotações, essenciais na prática da observação; gravador de voz, para registrar as entrevistas; formulário sistematizado das perguntas feitas nas entrevistas e pen drive, que auxiliou na coleta dos documentos em formato eletrônico.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da coleta de materiais publicados, relevantes ao estudo, constituído principalmente de livros, artigos e teses, pautada nas contribuições de teóricos voltados à avaliação da aprendizagem, como Jussara Hoffmann (2005), Cipriano Luckesi (2002, 2005), Philippe Perrenoud (1999), Edmar H. Rabelo (1998); autoras que tratam especificamente do Exame Nacional do

Ensino Médio, como Beatriz Maria Zanchet (2007) e Isabel Placida Maggio (2006); autores que contribuíram com textos sobre a história da avaliação, como Dermeval Savianni (2007) e Wladimir dos Santos (1978), além de estudiosos da educação geográfica, como Helena Copetti Callai (2000) e Lana de Sousa Cavalcanti (2002).

A pesquisa documental se caracteriza por estar restrita aos documentos, sendo estes escritos ou não. Os documentos relativos à pesquisa documental são de ordem primária, o Projeto Político Pedagógico da escola, e secundárias, avaliações feitas pelo professor de Geografia e os últimos Exames Nacionais do Ensino Médio realizados.

A observação segundo Marconi e Lakatos (1994, p. 186) “é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. As observações foram feitas na sala de aula das turmas 3ºA e 3ºC da Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana. A priori, a sistematização das observações deu enfoque principal à didática do professor de Geografia durante as aulas e as ações e atitudes dos alunos na mesma.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com o professor de Geografia e 30 alunos das turmas supracitadas, com a finalidade de apreender na fala dos principais sujeitos da pesquisa os reflexos e motivações do objeto investigado. A escolha dos alunos para as entrevistas partiu da disponibilidade de horário e a deliberação dos mesmos em participar de uma das principais técnicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa.

O tipo de entrevista, utilizada aqui, possui um esquema básico de questões, mas não é aplicado com rigidez, permitindo, assim, que o entrevistador faça algumas correções ou adaptações. Este método de coleta de dados foi escolhido, pois, concede, imediatamente, a captação da informação, admitindo, como dito acima, as “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE & ANDRÉ, 2003, p. 34).

Como afirmam Lüdke & André (2003), existem dois modos de registrar as informações obtidas em uma entrevista: a gravação desta ou a anotação dos dados durante a própria entrevista. No presente trabalho foi utilizada a gravação, pois esta possibilita o registro de todas as informações e expressões orais dos entrevistados, deixando o entrevistador livre para se concentrar nas falas destes.

A opção pela técnica do questionário se deve à necessidade de fazer inter-relações entre os dados dos alunos e os dados dos professores. O procedimento utilizado contou com uma análise descritiva, de cunho interpretativo e comparativo, uma vez que buscamos associar as respostas do professor com as respostas dos alunos. Os dados da pesquisa de campo foram tabulados e analisados sob a luz dos referenciais teóricos levantados na pesquisa bibliográfica.

1.2 O cenário e os sujeitos da Pesquisa

Analisar o ambiente e os sujeitos de uma pesquisa científica, especialmente ligada à educação, representa o ponto chave para compreender o fenômeno que se investiga. Partindo da tentativa de examinar os discursos coletados a partir das entrevistas realizadas, e atitudes dos sujeitos durante o processo ensino-aprendizagem, observadas em sala, a pesquisa adquire um caráter real e não apenas hipotético.

A escola escolhida para o estudo foi a Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana, onde foram desenvolvidas atividades, anteriores a pesquisa, durante o período de dois anos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o que facilitou o desenvolvimento do presente estudo.

Os sujeitos desta pesquisa foram o professor de Geografia da Escola Estadual de Ensino Médio Liceu de Messejana e os alunos de duas turmas de 3º ano, turmas A e C. A EEM Liceu de Messejana está localizada na periferia de Fortaleza, precisamente na Avenida Washington Soares, no bairro de Messejana, um dos bairros mais antigos e tradicionais da cidade.

A Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana serve a diversas comunidades do entorno como: São Miguel, São Bernardo, Sítio São José, Guajiru, São Cristóvão, Curió, Parque Santa Rosa, Parque Santa Maria e Conjunto Palmeiras, atendendo a cerca de 1500 alunos anualmente. De acordo com os dados da Secretaria Executiva Regional VI⁴, as comunidades supracitadas são compostas, em sua maioria, por população de classe média baixa e caracterizadas por altos índices de violência, o que influencia diretamente nas vivências dos alunos que compõem a escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2013, p.10) a principal missão da escola é “instrumentalizar os alunos, através dos conhecimentos, possibilitando-os a humanização e ao exercício da cidadania para que tenham condições de interferir no meio social, em benefício próprio e dos outros”.

Devido ao fato da EEM Liceu de Messejana ser uma escola modelo, a procura por vagas pelos alunos é intensa. A estrutura da instituição suporta um número expressivo de educandos, isto se reflete no grande quantitativo de turmas que compõem a escola. A Escola oferece cursos profissionalizantes, como E-JOVEM, e em alguns períodos do ano letivo, reforço e preparação para o ENEM e OBMEP. Mantém parcerias com as universidades onde se destaca a UFC, através do PIBID, recebendo bolsistas deste Programa além de estagiários de todos os cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará e de outras Universidades.

Nesse contexto, o professor de Geografia da referida escola é formado em Filosofia e Geografia, com especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Estadual do Ceará. Lecionando há 22 anos, 14 destes

⁴ Secretarias Executivas Regionais, também conhecidas como "SERs", são termos que se referem a subprefeituras localizadas na cidade de Fortaleza, responsáveis pelo atendimento da população em suas respectivas áreas de abrangência.

na escola em questão. O professor enfrenta os desafios da escola pública diariamente e busca avaliar os alunos de forma qualitativa, apesar da rígida estrutura escolar e da sua formação acadêmica tradicional.

Tratando da formação do professor de Geografia e sobre a importância da mesma na efetivação do processo ensino-aprendizado de uma disciplina considerada enfadonha, decorativa, e que precisou se adaptar à realidade na tentativa de responder os questionamentos da sociedade vigente, Guerreiro (2011, p. 114) comenta que,

[...] é preciso que os professores disponham de uma formação inicial qualitativa, que lhes possibilite a aquisição do hábito da leitura, do estudo e da pesquisa, tanto quanto o seu aperfeiçoamento. Tanto a formação inicial (graduação) quanto o aperfeiçoamento (formação continuadas) são fundamentais para que o professor estabeleça uma relação de significados para com o conhecimento geográfico, possibilitando que em suas aulas os alunos compreendam o mundo em que vivem em seus conteúdos e conceitos, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento formal no cotidiano.

Desta forma, a formação do professor de Geografia é o elemento primordial para que o mesmo venha a conduzir a disciplina de forma crítica, que conduza os alunos a enxergarem o mundo em sua volta relacionando os conteúdos apreendidos em sala com a sua realidade cotidiana.

O modo de aplicação e os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor também são reflexos da sua formação, sendo necessária a busca por novos métodos avaliativos que compreendam as habilidades e potencialidades dos educandos que possuem constante acesso às informações em meio a uma realidade escolar que ainda não se adaptou à velocidade com que elas ocorrem.

Conhecer a realidade dos educandos também foi essencial para a efetivação dessa pesquisa, considerando-os sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Os alunos que participaram do desenvolvimento desta pesquisa integram dois terceiros anos do Ensino Médio da EEM Liceu de Messejana, sendo grande parte dos alunos proveniente de bairros vizinhos à escola e que tem, no seu cotidiano, acesso a informação de maneira veloz graças as diversas mídias disponíveis na atualidade.

A partir da aproximação com os educandos foi possível visualizar o perfil dos adolescentes de uma geração em que as informações são apresentadas cada vez mais rapidamente e de diferentes formas. Durante o desenrolar da pesquisa os discentes produziram posicionamentos sobre a avaliação escolar em entrevistas coletivas, o que fez emergir questões sobre a possibilidade dos educandos também avaliarem o seu próprio rendimento durante as aulas de Geografia. Os mesmos expressaram opiniões sobre as suas expectativas em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio como forma de avaliação. As questões e opiniões serão expostas adiante, na análise do discurso dos alunos.

A relevância da avaliação na disciplina Geografia também foi levada em consideração durante as entrevistas, havendo divergências entre aquilo que deveria ser avaliado pela Geografia, uma ciência

relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico, e aquilo que é a avaliação de Geografia na realidade do cenário escolar, como veremos nas próximas seções.

2. AVALIAÇÃO E GEOGRAFIA

2.1. O significado da avaliação no ensino de Geografia

As mudanças de paradigmas na educação, em específico no ensino de Geografia, vêm refletindo a necessidade de mudanças de conteúdo, metodologias, métodos, etc. Ao professor e à escola vêm sendo atribuídas as responsabilidades de acompanhar, refletir e reorientar-se de acordo com tais transformações, pois a escola não pode ficar à mercê desse processo, correndo o risco de perder a sua função social.

Diante das tentativas de mudanças ocorridas no sistema escolar, a avaliação precisa ser entendida para além do ato de aplicar provas, exames e testes como distribuição de notas. Ela precisa se transformar em um momento integrante do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rabelo (1998), a avaliação da aprendizagem é indispensável em toda atividade humana e, conseqüentemente, na educação; não podendo ser vista como um “ato mecânico nem mecanizante”.

Segundo Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia tem por objetivo levar os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, seja de modo direto ou não, como parte da história social, sendo o raciocínio espacial importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas sócio espaciais. Assim, o ensino de Geografia é de suma importância para oportunizar o aluno a acompanhar e compreender as transformações do mundo.

Deve-se conduzir os alunos a dialogar com suas representações e, a partir daí, construir seus aprendizados de acordo com suas experiências, pois a avaliação deve ser um instrumento de aprendizagem. O lugar de vivência dos alunos deve ser levado em consideração tanto na elaboração quanto na “correção” das diversas formas de avaliar. Callai (2000, p. 93) nos diz que:

O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo.

Para que isso seja possível, não podemos mais negar a realidade em que o aluno está inserido, a construção de conceitos deve se dar a partir da inter-relação de conhecimentos cotidianos e científicos. A teoria sócio construtivista se apresenta como um caminho para que o ensino de Geografia cumpra bem o seu papel. Conforme aponta Cavalcanti (2005, p. 197),

As formulações de Vygotsky sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino para cumprir objetivos de desenvolvimento

intelectual dos alunos, com a contribuição específica das matérias básicas do currículo escolar, como é o caso da geografia. Com efeito, os conteúdos dessa disciplina têm como um dos eixos de estruturação os desdobramentos de conceitos amplos da ciência a que correspondem, e são encarados como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos.

Quando entendemos que a cotidianidade de alunos e professores deve ser considerada durante o processo de ensino-aprendizagem, incluímos o momento da avaliação, entendida como parte desse processo. Assim, com base na teoria sócio construtivista, a aquisição de conceitos não se dá pela memorização destes ou pela acumulação quantitativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma pronta e acabada.

Acredita-se que, na disciplina de Geografia, a avaliação da aprendizagem deve ser pautada na formação dos conceitos geográficos considerados como essenciais (sociedade, natureza, território, região, paisagem, lugar) e no entendimento das relações sócio espaciais. Ao professor, cabe realizar avaliações que tenham por objetivo observar se há efetivamente a formação de conceitos geográficos e a assimilação das relações socioespaciais pelos educandos, para, então, poder orientar e reorientar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Nessa direção, o aluno deverá estar constantemente realizando atividades e exercícios (teóricos e práticos) significativos do ponto de vista da cognição. O professor de Geografia deverá se preocupar com o processo e não somente com os resultados, pois é no processo que o aluno consegue realizar a decodificação e a interpretação de signos e, dessa forma, realizar a sua aprendizagem. Para que esta seja realmente eficaz, o professor deve estar atento, ainda, à adequação do conhecimento com suas práticas e experiências cotidianas.

Ao falarmos de avaliação comprometida com a aprendizagem, somos remetidos a pensar sobre a eficácia do processo de ensino. Nesse sentido, precisamos estar atentos para que os conceitos colocados para os alunos não sejam meras definições ou descrições de fatos, é preciso que os conceitos ensinados estejam relacionados com o mundo objetivo e subjetivo do cotidiano desses alunos.

2.2. Os reflexos do Exame Nacional do Ensino Médio no ensino de Geografia

A partir da década de 1980, temos assistido a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. No Brasil, em particular, essas iniciativas se traduziram na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

A primeira aplicação do ENEM ocorreu em 1998 como uma espécie de "alternativa filosófica" ao vestibular, uma vez que não focaria em conteúdos específicos, geralmente cobrados nos exames para o



ingresso no ensino superior. Naquele momento o ENEM tinha como objetivo principal “possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que compõem a Matriz de Referência que estrutura o Exame” (BRASIL, 2009a, p. 6). Dessa forma, no ENEM seria priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar.

No entanto, a partir do “Novo ENEM” em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, para democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. No decorrer do tempo, as mudanças do objetivo principal do Exame fizeram com que ele fosse aperfeiçoado metodologicamente.

Atualmente, a avaliação é realizada em dois dias e é constituída por questões objetivas de múltipla escolha, distribuídas em quatro grupos: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias (incluindo Geografia); Ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias; com 45 itens cada. Segundo os Textos Teóricos Metodológicos do ENEM (BRASIL, 2009, p. 93):

Até 2008, o ENEM era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. A proposta de reformulação veio, juntamente com a Matriz de Referência do ENEM 2009, para que o exame possa ser comparável no tempo e aborde diretamente o currículo do ensino médio.

Os exames de vestibulares, até então, têm produzido efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, uma vez que são estritamente voltados para o acúmulo excessivo de conteúdo. Com essa reformulação do ENEM, a proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo país, centralizando os exames como forma de democratizar o acesso a todas as universidades.

É proposta do Exame Nacional do Ensino Médio analisar o raciocínio do estudante de forma interdisciplinar e contextualizada em situações cotidianas por meio da aferição de competências e habilidades. Para isso, baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e na Reforma do Ensino Médio. De acordo com os Textos Teóricos Metodológicos do ENEM 2009, esse exame não exige a memorização, ao invés disso, ele procura verificar a capacidade do estudante de resolver problemas, o “saber fazer”, pela interpretação, análise e raciocínio crítico. Sobre isto, os Textos Teóricos Metodológicos do ENEM 2009 (BRASIL, 2009, p. 9) apontam que o ENEM é uma proposta que vai contra o que ocorre nos processos seletivos tradicionais:

Tradicionalmente, os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizam-se por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos “em si”, reforçando a crença segundo a qual conhecer é

dispor de um repertório de respostas-padrão a problemas já conhecidos. A avaliação, neste contexto, é a simples constatação desse repertório.

O principal ponto é o fato de que esse exame avalia as competências e habilidades dos alunos e não a capacidade de memorização dos conteúdos, pois é sabido que a escola, como resquício da Pedagogia Tradicional, apresenta-se, ainda, muito conteudista, e a disciplina de Geografia não escapa a esse fato. Muito pelo contrário, pois, devido à dificuldade de se construir na escola conceitos e noções básicas do seu vocabulário específico, uma “das características que se mantêm na Geografia é a memorização, justamente uma das maiores chateações dos alunos” (KAERCHER, 1999, p. 12).

No caso da Geografia, por ser uma ciência essencialmente da sociedade e que, portanto, trabalha (ou, pelo menos, deveria trabalhar) com questões sociais – logo, próximas da realidade e vivência dos alunos – e também por seu caráter interdisciplinar, o fato de se avaliar as competências e as habilidades que seus conteúdos podem proporcionar aponta o caminho para a construção de aprendizagens significativas, tendo em vista que (BRASIL, 2006, p. 44):

[...] Um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido.

O processo de alfabetização geográfica se dá através de dois elementos centrais: os conceitos e as habilidades. Dentre os conceitos, destacamos como fundamentais: espaço, lugar, paisagem, região e território. As habilidades são entendidas como atividades intelectuais e motoras, como descrever, observar, representar, comparar, sintetizar e analisar, que pressupõem ações e capacidades inerentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para o ensino de Geografia, associar conteúdo, conceitos, competências e habilidades, pressupõe passar pelo desenvolvimento e apropriação da linguagem geográfica para que a partir dela, possa-se alfabetizar geograficamente. Segundo Kaercher (1999, p. 12),

[...] a geografia é um ramo do conhecimento que, tal qual a matemática, a língua materna, a história, etc., tem uma linguagem específica, própria e como tal é necessário “alfabetizar o aluno em geografia” para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, mas, sobretudo, se capacite para a “leitura-entendimento do espaço geográfico” próximo ou distante.

Ao analisarmos as provas do ENEM e as questões que possuem temas, conteúdos ou abordagens próprias da Geografia, além das habilidades inerentes ao processo de alfabetização geográfica, deparamo-nos com um quadro satisfatório com relação à quantidade de ilustrações, gráficos, tabelas e principalmente mapas presentes nessas provas. Contudo, sabemos que essas linguagens imagéticas ainda são pouco trabalhadas, ou melhor, trabalhadas superficialmente ou de forma fragmentada e descontextualizada no processo de ensino aprendizagem da Geografia.

O professor, na maioria das vezes e por motivos diversos, em sua prática cotidiana, supervaloriza o texto escrito e ignora as imagens, principalmente os mapas. De acordo com Callai (1999, p. 60), “a imagem do mapa é mágica, e ele passa a ser visto como uma figura apenas e não como uma síntese de processos representados. E no caso de Geografia, falta a capacidade de entender o mapa como um instrumento dos mais interessantes para desenvolver a aprendizagem”.

Desta forma, o Exame Nacional do Ensino Médio exigiu mudanças na forma de ensino e avaliação da aprendizagem, não só da Geografia, mas nas outras disciplinas que igualmente compõem o conteúdo avaliativo do ENEM. O conhecimento geográfico, anteriormente repassado nas escolas de forma decorativa e pouco relacionada à realidade cotidiana dos alunos, necessita de novos mecanismos e articulações para ser apreendida pelos alunos.

A finalidade do ensino de Geografia, assim, não é apenas a aprovação no Exame responsável pelo ingresso de alunos nas Universidades públicas e particulares, mas também na melhor compreensão da realidade em que os educandos estão inseridos.

3. A INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

3.1. Perfil das avaliações de geografia na EEM Liceu de Messejana

Diante das afirmações feitas no tópico anterior podemos constatar o quão significativo é o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos e o peso que a avaliação possui no processo de ensino, especificamente na disciplina Geografia. Analisando os documentos norteadores do processo de construção da avaliação, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos perceber a importância de se construir formas diferentes de avaliar.

A Lei de Diretrizes e Bases trata a avaliação como um modo de verificar o aprendizado e contempla o tema na lei nº 9.394, de 20/12/1996. Na LDB o primeiro critério de verificação a ser observado é “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais”, definindo, assim, que a avaliação deve ocorrer de modo contínuo e qualitativo. A avaliação também aparece no Art. 13 entre as responsabilidades dos docentes principalmente nos itens III a V. Nos demais itens deste artigo outros aspectos podem ser também inter-relacionados à avaliação, demonstrando quão ela é significativa na função docente.

A concepção de avaliação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC: 2006) pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca

do processo educacional. Na perspectiva do documento o ato de avaliar a aprendizagem deve acontecer de forma contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.

Desta forma, a avaliação é um instrumento que procura conhecer o grau de aproximação do educando acerca da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Os documentos que normatizam a avaliação da aprendizagem convergem para um modelo de avaliação contínuo, qualitativo e diagnóstico, que primem pelo desenvolvimento pleno dos educandos.

Durante a pesquisa realizada na Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana foi possível observar que o sistema de avaliação da escola é dividido em provas parciais, elaboradas e aplicadas a critério do professor, podendo ter como instrumentos avaliativos atividades extraídas do livro didático ou pesquisas correspondentes à matéria estudada; e bimestrais, padronizadas de acordo com as normas estabelecidas pela escola.

As provas parciais são caracterizadas pela incorporação do caráter contínuo de avaliação, quando o professor decide avaliar a assiduidade e participação dos alunos durante as aulas, contando com o estímulo da prática da pesquisa durante apresentações em grupo. As provas bimestrais seguem padrões como o número de questões e itens, sendo esta mais uma evidência da adaptação do sistema de avaliação ao modelo avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio. Segundo o Projeto Político Pedagógico da EEM Liceu de Messejana (2012, p. 20)

Deve-se priorizar a avaliação diagnóstica a fim de identificar o nível de conhecimento dos alunos no início do ano letivo e também a avaliação formativa e somativa que acompanhe o rendimento dos alunos continuamente, observando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e classificando-os no final de um semestre e do ano letivo. Para isso é importante que sejam realizadas vários tipos de atividades como: provas parciais e bimestrais, relatórios de aulas de laboratórios e de campo, trabalhos individuais e coletivos, seminários, feiras culturais, etc., que possam desenvolver as diversas habilidades e competências dos alunos.

Em uma seção de pouca expressividade no Projeto Político Pedagógico, aquilo que deveria ser o modelo avaliativo aplicado na escola é caracterizado, apresentando os três principais tipos de avaliação da aprendizagem, assim como os objetivos de cada uma no processo de ensino. Os instrumentos avaliativos, assim como a sua utilização e objetivos, citados pelo documento oficial da EEM Liceu de Messejana, são válidos a todas as disciplinas ofertadas na escola.

Em entrevista o professor de Geografia esclarece como as avaliações de Geografia são construídas e transformadas em nota de cunho quantitativo e faz apontamentos acerca das dificuldades de colocar em prática aquilo que é exigido no PPP e segundo as normas da LDB e dos PCNs. De acordo com o professor,

As questões das avaliações são construídas de acordo com os PCNs e são utilizadas questões de avaliações externas, seguindo o estilo do Exame Nacional do Ensino Médio. Tanto o professor formula as questões quanto são utilizadas questões extras. Na escola as provas quantitativas encerram os ciclos dos bimestres e avaliam se houve o aprendizado por parte dos alunos. Procuo

avaliar qualitativamente mas falta tempo. Não é fácil avaliar. O ideal seria que nós tivéssemos menos aulas para avaliar melhor os alunos.

Na fala do professor identificamos a utilização de questões do ENEM nas provas e demais formas de avaliação. O mesmo adapta estes instrumentos avaliativos às dificuldades, que permeiam a realidade escolar. Nota-se, assim, a distância existente entre as normas teóricas que formalizam a avaliação e aquilo que pode ser posto em prática na sala de aula. Os instrumentos avaliativos utilizados na disciplina Geografia na Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana se caracterizam como qualitativos, na medida em que estão adaptados ao que é cobrado no ENEM, com a prevalência da quantificação de notas na classificação dos alunos.

3.2. O abismo entre o discurso do professor e dos alunos sobre avaliação

O ponto chave para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio e o professor de Geografia da Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana. Através das observações e entrevistas foi possível identificar as funções e objetivos das avaliações de Geografia na visão do professor e do grupo de 30 alunos, divididos entre o 3ºA e o 3ºC, principais sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Analisando o discurso do professor é notório o seu conhecimento sobre os tipos de avaliação e a tentativa de avaliar os educandos de forma qualitativa e contínua, apesar das dificuldades que permeiam o sistema de ensino. Fazendo parte do quadro de professores da escola há 14 anos, o professor em questão leciona para quatro turmas de terceiro ano, entre 30 e 40 alunos por sala. A quantidade de alunos por turma e horas/aula é a principal dificuldade apontada pelo professor para a efetivação de uma avaliação diferenciada. Quando perguntado sobre a sua satisfação em relação à forma de avaliar o aprendizado dos alunos o professor diz não estar totalmente satisfeito, pois, para ele seria necessário “mais tempo e menos turmas e mais tempo para recuperar o conteúdo”. (Informação verbal) ⁵

Os instrumentos de avaliação utilizados contam com pesquisas feitas pelos alunos sobre temas recorrentes na aula, seminários apresentados em grupo, exercícios propostos no livro didático, que contariam como avaliação parcial, e as provas bimestrais. Na visão do professor a avaliação contínua e qualitativa ocorreria durante a realização das avaliações parciais, apontando, porém, a importância maior dada à nota das provas bimestrais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais das Ciências Humanas (Brasil, 2010, p. 61)

⁵ Informações fornecidas em entrevista pelo professor da disciplina de Geografia 1, responsável pelas turmas de terceiro ano 3ºA e 3ºC.

Uma avaliação formativa, com ênfase na leitura e na escrita, é um desafio para a Geografia, relacionado com o que acontece em sala de aula e com a ação docente no processo de ensino-aprendizagem. Direcionar a prática para essa concepção é compreender como as atividades auxiliam no desempenho das competências que os alunos podem utilizar para construir seu conhecimento.

O combate à evasão dos alunos nas escolas públicas também se tornou requisito somatório de pontuação às médias e notas finais. Dessa forma, durante o processo avaliativo o professor também leva em consideração a assiduidade, comportamento e participação, transformando-as em pontuação agregada à nota final.

O principal questionamento a esse tipo de exigência é o fato de não se buscar a raiz do problema, ao invés disso são atribuídos pontos e/ou notas que condicionem os alunos a participarem e comparecerem às aulas, sendo mais uma imposição do que um meio facilitador do aprendizado. Luckesi (2000, p. 5) nos diz que,

Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros.

Desse modo, utilizar formas avaliativas que venham a impor ordem ou permanências dos alunos em sala desconsiderando o contexto das vivências dos alunos, podem causar maior descontentamento com as aulas e a disciplina de Geografia, que já é vista com enfadonha pelos alunos.

Segundo o professor entrevistado, as questões das provas de Geografia são retiradas de um banco de dados baseado em questões que seguem o modelo avaliativo do ENEM, o que obriga o professor a adaptar suas aulas e o conteúdo da disciplina ao que é requisitado nas questões do Exame. As questões que compõem o Exame Nacional do Ensino Médio exigem um arcabouço de informações diferenciadas e interdisciplinares, o que motivou a introdução de novos métodos didáticos.

Em entrevista os alunos apontam como principais descontentamentos a distância entre o que está posto nas questões avaliativas e a sua cultura, vivida cotidianamente, e a pouca consideração com a realidade dos educandos. Por ser padronizada a prova utiliza questões distantes da cultura de alunos.

Grande parte dos questionamentos feitos pelos alunos partiram do número excessivo de questões do livro didático a serem feitas, considerando o fato de muitos alunos trabalharem no contra turno. Luckesi (2000, p. 5) nos lembra o quão cuidadoso deve ser o ato de avaliar, pois, "(...) nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida".

Diferentemente do que acredita o professor de Geografia, grande parte dos alunos não considera o exercício de responder as questões do livro didático uma forma efetiva de aprendizado, pelo contrário, considera esta atividade decorativa e cansativa.

A didática do professor de Geografia também foi posta em questão pelos alunos, afirmando que “se fosse utilizado algo que nós gostamos ficaria mais fácil de compreender a matéria.” (Informação verbal)⁶. Os educandos entrevistados fizeram apontamentos quanto a necessidade de um maior uso de diferentes materiais didáticos em sala, pois, segundo eles, são grandes as dificuldades de visualizar aquilo que a Geografia se propõe a ensinar.

Desta forma, podemos constatar a necessidade de mudanças na estrutura escolar e na forma de avaliação, objetivando a efetivação da aprendizagem e não apenas a aprovação e ingresso dos alunos no ensino superior. Os alunos pedem por uma escola diferente e talvez a manutenção desta instituição tradicional seja a causa de grande parte dos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou trazer reflexões iniciais sobre a avaliação da aprendizagem em Geografia e sobre as modificações ocorridas na mesma a partir da introdução obrigatória do Exame Nacional do Ensino Médio na realidade das escolas do Ensino Médio. As mudanças não estão presentes somente nesta disciplina, mas em outras áreas do saber que passam por esse momento de reafirmação de seus conteúdos e de suas metodologias. Considera-se aqui, que antes de qualquer coisa, é necessária a reflexão sobre a importância de cada conteúdo dentro do currículo escolar, reflexão que deve se traduzir em esforços na busca de um ensino significativo.

Sabe-se que a escola precisa sofrer modificações na sua estrutura para que um novo modelo avaliativo, contínuo, qualitativo e que preze as habilidades e competências dos alunos, seja efetivado. O Exame Nacional do Ensino Médio propôs mudanças significativas no modo de avaliar, porém, para que as mudanças realmente ocorram, é necessário que a teoria se correlacione com a prática.

Mesmo com tantas barreiras e empecilhos, acredita-se que quando a avaliação é realizada de forma consciente e clara a aprendizagem se concretiza. Avaliar de maneira formativa, assim como utilizar a vida e o cotidiano dos alunos não somente durante as aulas, mas também no momento de sua realização, diminui a distância professor-aluno, reforçando a ideia de que avaliação e aprendizagem devem estar sempre a serviço uma da outra.

A avaliação deve se atrelar às concepções pedagógicas que se relacionam às mais diversas vertentes ideológicas, implicando em princípios e valores já existentes, pois a mesma representa a ótica ou o olhar de quem avalia e do momento histórico vivido pela sociedade. Não existe avaliação neutra e atemporal; ideologias, valores, condições da sociedade, sempre estarão presentes no parâmetro de avaliação definido.

⁶ Informações fornecidas em entrevista por 30 alunos que fazem parte das turmas de terceiro ano 3ªA e 3ªC.

Entre os estudiosos dessa área, há certo consenso de que a avaliação deve ocorrer ao longo do processo e não pode ficar restrita somente a notas, entre tantas outras defesas realizadas ao longo desse artigo, que busca mostrar que a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem e que avaliar em Geografia tem suas especificidades. No entanto, as discussões de como realizar a avaliação, que cumpra esse papel de ser auxiliar ao ensino, ainda é um desafio para todos. Este artigo tem, portanto, a pretensão de trazer uma maior discussão sobre o tema, entretanto salientamos que existe a necessidade premente de se ampliar as discussões, pesquisas e debates acerca dos reflexos do ENEM na avaliação da aprendizagem em Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM Exame Nacional do Ensino Médio, Textos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009a. BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2006.
- Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana. **Projeto Político Pedagógico**, 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. **Revista Terra Livre**, São Paulo, AGB, nº. 14, p. 56-89. 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- HOFFMANN, Jussara Maria. **Avaliação mediadora: uma prática em construção**. 23 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002. LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador, Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E. D. A. Evolução da Pesquisa em Educação. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, pág. 1-10. 2003.
- MARCONI, Marina de A. & LAKATOS, Eva. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- SANTOS, W. dos. **Mensuração e avaliação: significado, funções e diretrizes**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 1978.
- ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio. O exame nacional do ensino médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contrapontos - Revista da Universidade do Vale de Itajaí**, Itajaí, v.7, n. 1, p. 55-69, jan/abr/ 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/119>>. Acesso em 31 out. 2013.