

**O ENEM como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura": relevante ou passível de refutação?<sup>1</sup>**

TELMA MILDNER

Doutora em Educação, Universidade de Tel-Aviv, Israel. Coordenadora da Divisão de Avaliação Sócio-Educacional, Centro de Educação - UFPE.  
Professora de Avaliação Educacional, Centro de Educação - UFPE  
daseceufpe@allbynet.com.br

ALEXSANDRO DA SILVA

Pedagogo e Mestrando em Educação, Centro de Educação - UFPE. Professor da Rede Municipal de Ensino do Recife - PE  
alexs@npd.ufpe.br

**Resumo**

O artigo desenvolve reflexões sobre características de processos e sistemas de Verificação de Resultados Educacionais, bem como de Avaliação de Resultados Educacionais. Ratifica, argumentativamente, que o ENEM e os Concursos Vestibulares *não* caracterizam situação de avaliação de resultados educacionais, mas *sim*, e decisivamente, de aferição/verificação desses resultados. Nessa configuração, ambos constituem mecanismos *seletivos sócio-educacionais* para além da Educação Básica. À luz do objetivo fundamental do ENEM indica que, considerada a Área de Conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura", os itens das provas do ENEM 1998 - 2000 *apresentam relativa ausência de Validade de Conteúdo*. Desse modo, sugere que urge realizar investigações sistemáticas e abrangentes sobre a validade de conteúdo das provas do ENEM, relativamente a todas as Áreas de Conhecimento nela abordadas.

**Palavras-chave:** ENEM/Exame Nacional do Ensino Médio, verificação de resultados educacionais, validade de conteúdo, concurso vestibular.

**Resumen**

El artículo desarrolla reflexiones a respecto de características de procesos y sistemas de Verificación de Resultados Educativos, como también de Evaluación de Resultados Educativos. Confirma, con argumentos, que el ENEM y los concursos vestibulares no

<sup>1</sup> Este artigo foi desenvolvido no contexto de implementação do Projeto de Pesquisa "Verificação longitudinal em larga-escala de resultados educacionais dos concursos vestibulares 1996-2001, e suas possíveis implicações em termos de políticas educacionais", elaborado e atualmente desenvolvido pelos Professores Telma Mildner, PhD (UFPE); Gabriel Rivas de Melo, M.Sc. (UFRPE) e José Swami Paes de Melo, M.Sc. (UFRPE). Nesse sentido, bem como parcialmente financiado pelo CNPq - Projeto Integrado de Pesquisa. Desse modo, o artigo é parte integrante e indissociável desse Projeto de Pesquisa, o qual contou, também, com a substancial colaboração da estudante Leila Nascimento da Silva - bolsista de Iniciação Científica, Programa FACEPE/CNPq/PIBIC.

caracterizan la situación de Evaluación de Resultados Educativos, pero sí, y comprobadamente, de comprobación / verificación de esos resultados. En ese modelo, ambos constituyen mecanismos selectivos socio-educativos que superan las fronteras de la Educación Básica. El objetivo fundamental del ENEM indica que, considerado el Área de Conocimiento "Lengua Portuguesa y Literatura", las cuestiones de las pruebas del ENEM 1998 - 2000 presentan relativa ausencia de Validez del Contenido. De ese modo, sugiere la urgencia de realizar investigaciones sistemáticas y amplias sobre la validez del contenido de las pruebas del ENEM, relacionada a todas las Áreas de Conocimiento en ella abarcadas.

**Palabras-clave:** ENEM / *Exame Nacional do Ensino Médio*, verificación de los resultados educativos, validez del contenido, concurso vestibular.

#### **Abstract**

This article discusses processes and systems for Checking Educational Results, as well as for the Evaluation of Educational Results. It argues that the ENEM and the College Entrance Examinations do *not* represent an evaluation of educational results but rather, decidedly, a measuring/checking of such results. In this context, both are *socio-educational selective* mechanisms beyond Basic Education. In the light of ENEM's basic objective, it indicates that, in relation to the Area of Knowledge "Portuguese Language and Literature", the items of the ENEM 1998 - 2000 exams present a relative absence of Content Validity. Therefore, it is suggested that there is an urgent need for systematic and comprehensive investigations about the content validity of ENEM's exams in all the Areas of Knowledge addressed.

**Keywords:** ENEM/National Exam of Middle Education, checking of educational results, content validity, college entrance examination.

A partir de um processo analítico-crítico dos documentos oficiais pertinentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos Concursos Vestibulares, pode-se dizer que na *significação de modalidade alternativa ou complementar* aos Concursos Vestibulares, atribuída ao ENEM nos Documentos Oficiais do Ministério de Educação e Cultura (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ambos - ENEM e Concursos Vestibulares - constituem, em último termo, *mecanismos classificatórios* e sistemas seletivos de concluintes e egressos do Ensino Médio, para distribuição de vagas do Ensino Superior com aproveitamento total.

Em se concordando com tal proposição sobre essa natureza do ENEM e dos Concursos Vestibulares, há também que se concordar, com as seguintes assertivas:

- a) *ambos não caracterizam situação de avaliação de resultados educacionais, mas, sim, e decisivamente, de verificação desses resultados;*
- b) *a modalidade alternativa ou complementar aos Concursos Vestibulares, emprestada ao ENEM, no nível do MEC/INEP, há de se justificar, primeiramente, apenas enquanto o instrumento de verificação de resultados educacionais, elaborado em seu âmbito, apresenta, primeiramente, pelo menos e efetivamente, validade de conteúdo - característica talvez a mais relevante e imprescindível a qualquer instrumento de aferição/verificação nas ciências educacionais e sociais-psicológicas.*

Através do presente trabalho visa-se a argumentar a favor da primeira assertiva, enquanto, relativamente à segunda, tenta-se, naqueles termos, investigar a relevância da utilização do ENEM como modalidade alternativa ou complementar aos Concursos Vestibulares, fundando-se em dados-informações secundários coletados em pertinentes documentos oficiais e relativos aos *itens/provas de Língua Portuguesa e Literaturas* incluídos na sistemática de implementação do ENEM no período 1998-2000.

A intenção básica e primordial para a discussão aqui desenvolvida sobre as duas assertivas anteriormente estabelecidas é provocar discussões em larga-escala na ambiência educacional sobre a relevância na adoção do ENEM em e/ou ao invés de Concursos Vestibulares, enquanto mecanismo complementar numa primeira abordagem, e com o intuito, hoje já bastante explícito, de substituí-los no nível nacional em último termo.

***Primeira assertiva: tanto o ENEM como os Concursos Vestibulares não caracterizam situação de avaliação de resultados educacionais, mas, sim, e decisivamente, de verificação desses resultados.***

A *Avaliação de Resultados Educacionais*, expressos esses resultados em termos de desempenhos manifestos de aprendizagem, seja no nível nacional seja nos níveis regionais, estaduais, municipais ou de distritos contextualizados, tem como função a avaliação da política e a avaliação da prática pedagógica desenvolvidas nos sistemas escolares, visando a intervir em seus desdobramentos através da definição de encaminhamentos político-didático-metodológicos adequados para *fomentar a consecução de uma educação de qualidade para todos*.

Dito de outra forma, os produtos de um *Sistema de Avaliação em Larga-Escala de Resultados Educacionais* haverão, *necessariamente*, de tratar de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, que venham a consistir em cerne de análise e reflexão, teóricas e metodológicas, de "como fazer a educação" - em termos da efetiva articulação dos aspectos envolvidos neste "como fazer", e a sua harmonização com "o para que fazer e o que fazer pedagógico"<sup>2</sup> -, que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o re-direcionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos.

Ora, na medida em que a identificação de questões e dificuldades de ensino e de aprendizagem requer, também, necessariamente, a "mensuração ou aferição para verificação" do que manifestam "saber" os estudantes e do que eles "podem fazer" com aquele saber manifestado, então a *Avaliação de Resultados Educacionais envolve a Verificação desses*, revelando-se ilógica, pelo menos, ou conceitualmente enganosa, intencionalmente ou por confusão mental conceitual correspondente, qualquer tentativa de reduzir a significação daquela (Avaliação) à significação desta (Verificação).

Segue-se daí que uma mais correta e concreta melhoria da qualidade da Educação Formal para todos, ou pelo menos para a maioria dos alunos, não decorrerá de Sistemas de Verificação de Resultados Educacionais, mas *haverá de exigir que à Avaliação de Resultados de Aprendizagem* seja dado um tratamento teórico e metodológico mais adequado.

Nessa perspectiva, a *Avaliação* é entendida como processo de descrição e julgamento de mérito e valor de um objeto educacional (Stake, 1967; Guba e Lincoln, 1981; Stufflebeam, 1974), no sentido de fornecer informações avaliativas relevantes que subsidiem de modo direto o processo de tomada de decisão (Stufflebeam, 1969; Alkin, 1979) relativo à

---

<sup>2</sup> Ver Luckesi, 1996; Paulo, 1995, entre outros.

Educação Formal. A Avaliação haverá então de lidar, pelo menos, com quatro variáveis principais, dentre outras: os objetivos do objeto educacional que está sendo avaliado, o programa proposto para a consecução desses objetivos; os processos de implantação desse programa; e os resultados e efeitos do programa sobre a população para a qual se destina (Stufflebeam, 1974). De acordo com esse enfoque, o valor de uma Avaliação está diretamente relacionado com a influência que seus resultados exercem sobre as atividades realizadas posteriormente (Stufflebeam, 1969; Alkin, 1970, Weiss, 1972), e, portanto, toda Avaliação deve se processar, primeiramente, de acordo com o enfoque de Avaliação Formativa (Cronbach, 1963), embora as informações avaliativas coletadas possam vir a servir, também, para o processamento de Avaliação Somativa, de acordo com as necessidades de tomadas de decisão por aqueles direta ou indiretamente envolvidos com o processo de Educação Formal.

Enfim, *qualquer situação ou sistema de Avaliação de Resultados Educacionais há de ter como objeto o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à verificação de resultados de aprendizagem*. Ela se ocupará com a mesma intensidade e intencionalidade com os objetivos do processo pedagógico e o currículo (currículo proposto), os modos de ensino-aprendizagem e variáveis processuais de professores e alunos (currículo implementado), bem como com resultados de aprendizagem (currículo atingido), em si mesmos e em suas articulações. Nesse contexto, o objetivo da avaliação de produtos (ou avaliação dos resultados educacionais dos alunos) é medir e interpretar resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, relacionando-os a objetivos e às avaliações do currículo proposto, implementado e atingido, ou seja, envolver, em sua última fase, interpretações racionais dos resultados, usando as informações coletadas sobre as variáveis do currículo proposto, implementado e atingido (Stufflebeam, 1969).

Note-se, portanto, que é a situação de *Verificação de Resultados Educacionais*, e *não de Avaliação* desses resultados, que concretamente vem sendo considerada como um “mecanismo preventivo e de controle social e democrático” da “qualidade” da educação formal, através de uma implementação sistemática de estudos de “Verificação de Resultados Educacionais” desde meados da década de 1980, no Brasil, seja no nível nacional ou regional, seja no nível de redes estaduais e municipais de ensino formal, e cujos resultados passam a servir de referência para a determinação do nível de qualidade da educação formal, ao longo do tempo, servindo ainda para fornecer informações técnicas e gerenciais para a formulação de políticas educacionais voltadas para a melhoria dos resultados médios globais do ensino e da aprendizagem. Enquanto alguns

desses estudos limitam-se a realizar levantamentos de resultados médios globais de aprendizagem, por série e por matéria; outros, com base nos "erros" dos estudantes em termos de suas respostas aos itens dos testes que lhe são aplicados, procuram apontar assuntos específicos que, se mais "corretamente" trabalhados em classe, favoreceriam aos alunos aquelas aprendizagens e outras mais complexas consideradas relevantes.

Mildner (1997) já observava que tais estudos, em último termo, constituem, mais corretamente, *levantamentos ou verificações de resultados médios de aprendizagem* do que avaliação propriamente dita desses resultados, sejam eles relatados em termos de resultados globais por cada série/disciplina, sejam eles reportados sob a forma de tópicos ou assuntos que se revelaram como mais difíceis e/ou discriminadores numa mesma classe, ou entre estas e entre escolas. Mais ainda, a autora notava também que a definição de políticas educacionais no nível macro, ou tomadas de decisão no nível micro com relação a aspectos do processo instrucional, realizada com base nos resultados médios obtidos era necessariamente procedida sobre hipotéticos alunos médios, médios como pessoas e médios como alunos, indivíduos médios inexistentes nas situações consideradas, porque tão somente definidos por correspondentes parâmetros estatísticos.

Em se aceitando tais considerações, há também de se concordar com o fato de que, na realidade, portanto, *esses Estudos e o próprio ENEM* constituem, decisivamente, *Sistemas de Levantamentos ou Verificações ou Aferições de Resultados de Aprendizagem ou de Desempenhos de Apresentados*, os quais são processados no espírito do "National Assessment of Educational Progress" (NAEP), nos Estados Unidos.

Com efeito: *The National Assessment of Educational Progress (NAEP), also known as "the Nation's Report Card," is the only nationally representative and continuing assessment of what America's students know and can do in various subject areas [ênfase nossa] (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about>).*

Em outras palavras, eles consistem em "Assessment" de Resultados Educacionais, traduzindo-se "Assessment" como "Verificação", enquanto englobando, essa Verificação, a Aferição ou Mensuração. Note-se que, de acordo com Shepard (1979),

*Assessment is a ... word adopted by the education community to distinguish large-scale measurement programs [ênfase nossa] intended for accountability and program evaluation from more traditional testing programs aimed at measuring individual student achievement. ... It is agreed ... that assessment generally refers to large-scale, system-wide measurement programs - at the national, state, or local district level - but not to less formal, teacher-made tests of pupil performance. .... if the term has any meaning, it is that assessment is the process of gathering data to assist*

[ênfase nossa] *in judging educational programs. ... Assessment is not itself evaluation* [ênfase nossa]. (p. 13-17)

Trata-se, pois, de estudos que enfocam precipuamente a verificação/exame de resultados educacionais, *sem a preocupação de relacionar* variações de resultados a variações pedagógicas, teórico-metodológicas (Tyler, 1985; Mildner, 1989).

Pode-se dizer, então, novamente, que esses estudos *não podem ser significados* em termos de *Avaliação* posto que, dito de outra forma, ignoram a ação das diferenças e necessidades de aprendizagem e de ensino dos alunos sobre as práticas pedagógicas que vivenciam, e a influência destas últimas sobre a amplitude qualitativa/quantitativa daquelas diferenças e necessidades individuais, bem como desconsideram os efeitos que cada tipo de prática em seu todo e em seus elementos componentes exerce sobre os indivíduos e que modificações (quais, quantas e como) neles produzem. E, desse modo, não constituem objeto de investigação, modos de reelaboração e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, das quais decorrem os resultados de aprendizagem medidos-verificados-relatados, no sentido de otimização de suas eficácias.

*Dessa forma, significadas e caracterizadas a Avaliação de Resultados Educacionais e a Verificação de Resultados Educacionais, em suas destinações diversas, e nesses termos concordadas, segue-se, desde já, ainda empiricamente, mas "quase-naturalmente", que o ENEM e os Concursos Vestibulares são propriamente Sistemas de Verificação de Resultados Educacionais, aquele no nível nacional e esses nos níveis regional ou local.*

Relativamente aos Concursos Vestibulares, cumpre observar que desde sua instituição em 1911, pelo Decreto 8.659, seu objetivo declarado é *classificação e seleção de concluintes e egressos da Educação Básica que se apresentem como os mais aptos para, assim considerados desde já como os mais aptos, participarem "com sucesso" do Ciclo de Educação Superior*. Isso é também indicado na legislação que, atualmente, regula a existência e a realização dos Concursos Vestibulares: a Lei 5.540 de 1968; o Decreto 99.490 de 1990, e, finalmente, a Lei 9.394 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Enquanto a Constituição Federal, em seu artigo 208, determina que "o dever do Estado com a Educação Superior será efetivado mediante a garantia de ... acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", a LDB de 1996 reafirma a condição de seleção-classificação dos egressos do Ensino Básico para a Educação Superior: a) "A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas ... II - d e graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido

classificados em processo seletivo" (Art. 44); "As Instituições de Ensino Superior credenciadas como universidade, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos de ensino." (Art. 51).

Há também de se fazer notar, à guisa de justiça, que os Concursos Vestibulares *jamais foram qualificados como Sistemas de Avaliação*, em nenhuma instância decisória ou por nenhum dentre os segmentos da sociedade civil e acadêmica direta ou indiretamente com eles envolvidos e por eles envolvidos.

Por outro lado, por suas intrínsecas características, pode-se também dizer que os Concursos Vestibulares consistem, nesta ou naquela extensão e desta ou daquela maneira, em um *Sistema de Exame de Resultados Educacionais, resultados esses "elicitados"* pela Educação Básica, seja no nível regional, seja no nível local, e cujos instrumentos de mensuração/afecção de resultados ou desempenhos manifestos de aprendizagem são elaborados tendo como referência, fundamentalmente, os Programas Oficiais das Secretarias de Educação Estaduais.

*Agora, com respeito ao ENEM*, há de se notar que "talvez" como consequência direta da mesma LDB, "A União incumbir-se-á de ... assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Art. 9º, VI). A Lei 9.448/97 findou por provocar a sua instituição, enquanto atribuindo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a função de "definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior", dentre outras.

Com efeito, o ENEM foi instituído pelo INEP em processo de cumprimento dessa função, simultaneamente com outras a ela articuladas por lei - tais como "desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais" e "subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior" (Lei 9.448, de 14 de março de 1997, Art. 1º, Incisos IV e V).

Conforme disposto em documentos relevantes publicados pelo MEC/INEP, o objetivo fundamental do ENEM, *é avaliar o desempenho (ênfase nossa) de cada indivíduo ao término da escolaridade básica, para*



*aferir o desenvolvimento (ênfase nossa) das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, no sentido de:*

- a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior

Ora, em vista desse objetivo fundamental do ENEM, parece que, em seu âmbito, a "avaliação do desempenho" ... é, no mínimo, utilizada como "jargão", desde que ali se estabelece que ela (a avaliação) servirá para "... aferir o desenvolvimento de...". Tal declaração é contraditória e é incongruente, ou, intencionalmente enganosa, ou, no mínimo, seus elaboradores manifestam confusão conceitual: conforme anteriormente indicado, *a avaliação não pode servir como mecanismo ou instrumento de aferição, porque, exatamente, a aferição nela se encontra inserida, sendo dela parte integrante.*

Ainda mais, *as funções a que se destinam o referido objetivo fundamental do ENEM são decisivamente indicativas de que ele surge e ele se propõe, desde já, como um mecanismo seletivo-classificatório de indivíduos para o mundo do trabalho e para a Educação Superior (2ª e 3ª funções), enquanto a primeira função declarada parece sugerir, talvez pretensiosamente, que o ENEM configura uma espécie de "teste vocacional", o qual, por sua vez, há de funcionar como um instrumento de "auto-seleção", pelo menos.*

Desse modo, pois, o ENEM reveste-se, pelo menos, tanto quanto os Concursos Vestibulares, do caráter seletivo-classificatório que re-fortalece o já sofrido "fracasso" e "sucesso" escolar e, portanto, se processa de forma adequadamente coerente com os princípios, propósitos e "o fazer" da prática pedagógica vigente, fundamentalmente classificatória e seletiva.

Tal como na sistemática escolar, *também no ENEM e nos Concursos Vestibulares* a aferição de resultados manifestos de aprendizagem é o instrumento precípua, através do qual se manifestam, por seus resultados, as deficiências do processo de ensino-aprendizagem, *precipualemente consideradas as "deficiências" dos respectivos estudantes.* Ela é o instrumento necessário para que se venha a formalmente "declarar" o "fracasso" desse processo. E, exatamente por ter, tão conspícuos, esses efeitos, num contexto educacional fortemente comprometido com

princípios e propósitos discriminatórios e seletivos, ela concorre eficazmente para reforçá-los na percepção e na conduta dos atores envolvidos. Mais claramente posto, tanto no contexto escolar como no contexto do ENEM, e também no âmbito dos Concursos Vestibulares, a aferição, “experimentada” por estudantes, diretamente, e por professores e escolas, indiretamente, concorre para reforçar, nuns e noutros, a concepção seletiva do processo pedagógico escolar, a induzir-lhes à adesão a essa concepção e aos comportamentos dela decorrentes: o professor, a escola, e, agora, também, a sociedade civil em geral, “reconhecem o fracassado”, reafirmando-o como tal, enquanto este assim se assumirá e agirá em conseqüência.

*Em síntese, O ENEM não caracteriza qualquer situação de avaliação de resultados educacionais, embora a isso se pretenda, e os Concursos Vestibulares também não caracterizam uma situação de avaliação de resultados educacionais, nem a isso se propõem. Ambos, ENEM e Concursos Vestibulares consistem, decisiva e definitivamente, em situações ou sistemas de verificação desses resultados, para classificação e seleção de concluintes e egressos do Ensino Médio, no sentido de distribuição de vagas do Ensino Superior com aproveitamento total.*

*Segunda assertiva: a modalidade alternativa ou complementar aos Concursos Vestibulares, emprestada ao ENEM, no nível do MEC/INEP, há de se justificar, primeiramente, apenas enquanto o instrumento de verificação de resultados educacionais, elaborado em seu âmbito, apresenta, pelo menos e efetivamente, validade de conteúdo; ou seja, os itens que o compõem se apresentam contendo elementos que, teoricamente, pelo menos no nível de planejamento, intentam, efetivamente, mensurar a manifestação de desempenhos do “saber escolar” que são pretendidos de serem aferidos e verificados.*

Aqui há, primeiramente, de se evidenciar que o ENEM, explicitamente pelas “competências e habilidades” previamente estabelecidas e que, segundo os documentos oficiais relevantes, consistem nas bases sobre as quais os instrumentos de aferição são elaborados, bem como os Concursos Vestibulares, implicitamente – porque suas provas não são construídas em função de matrizes de desempenhos desejáveis de aprendizagem, mas, na prática, em função de relações de conteúdos do saber escolar próprio da Educação Escolar, de acordo com as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais – , intentam, em último termo, aferir em que medida desempenhos de aprendizagens são manifestados por concluintes e egressos do Ensino Médio, envolvidos, nesses desempenhos e, em ambos os casos, habilidades cognitivas intimamente associadas a conteúdos do correspondente saber escolar.

Com isso pretende-se *desmistificar as falácias* de que o ENEM mede precipuamente competências e habilidades, e, nesses termos, são comunicados os resultados quantitativos de desempenho dos indivíduos que a ele se submetem, enquanto os Concursos Vestibulares concentram-se, “exclusivamente”, em torno da mensuração de detenção de conteúdos do saber escolar.

Ora, é precisamente o *nível e grau de domínio de qualquer conteúdo* do saber escolar *abordado* em qualquer situação de verificação de resultados de ensino-aprendizagens que necessariamente definirão o *nível e o grau de domínio* ou de desenvolvimento manifesto de *habilidade(s) ou desempenho(s)* àquele conteúdo associado(s). E, portanto, os níveis e graus de habilidades ou desempenhos que se manifestarem relativamente a determinados conteúdos específicos *não* se manifestarão, necessariamente, nos mesmos nível e grau, relativamente a outros conteúdos específicos, mesmo que esses conteúdos sejam partes integrantes de uma mesma área de conhecimento. Desse modo, pois, parece importante e oportuno esclarecer à sociedade civil: *a construção/re-construção significativa, ou o domínio, de conteúdos do saber escolar é essencial para a manifestação de domínio de competências e habilidades cognitivas em quaisquer níveis e graus*. Do mesmo modo, *quaisquer níveis e graus de manifestação de qualquer competência e habilidades não podem ser considerados em si mesmos e nesses termos aferidos e relatados à comunidade civil*, conforme parece que se pretende no nível do ENEM, *mas, necessariamente, devem ser levados em conta e, assim, relatados à luz dos conteúdos específicos aos quais estão associados e dos correspondentes contextos educacionais*.

Agora, então, *há de se explicitar*, para mais completo entendimento por parte da sociedade civil, que a *falácia* sobre os Concursos Vestibulares reside, exatamente, no “dizer popular” de que eles somente “medem conteúdos”, o que conduz à adoção de uma *enganosa concepção sobre os mesmos, segundo a qual competências e habilidades cognitivas não são aferidas em seus contextos*.

Tais falácias e “enganosa concepção” *rejeitam-se em si mesmas*, posto que *a manifestação de domínio de qualquer conteúdo do saber escolar constitui uma variável dependente do processamento explícito da(s) competência(s) e correspondente(s) habilidades(s) cognitivas que possibilitam aquela manifestação*. Conseqüentemente, qualquer item de qualquer das provas dos Concursos Vestibulares afere, *necessariamente*, tanto o conteúdo do saber escolar que ele questiona quanto a habilidade cognitiva necessária para a manifestação do conhecimento pelo item da prova. Isso significa, pois, que, *embora as competências e habilidades aferidas nos contextos dos Concursos Vestibulares não*

*estejam explicitamente indicadas em qualquer documento oficial pertinente, elas se encontram imbuídas em cada um dos itens das provas que os compõem.*

O exposto pelo menos sugere, e até mesmo parece conclusivamente estabelecer, em termos, ao menos de raciocínio lógico articulado ao saber pedagógico, que *ambos, ENEM e Concursos Vestibulares, parecem aferir habilidades manifestas associadas a conteúdos do saber escolar e, nesses termos, a ambos, ENEM e Concursos Vestibulares, cumprem relatar os desempenhos de aprendizagem manifestados em seus âmbitos, tanto no nível de dados individuais como no nível de dados agregados.*

Com relação às *Competências e Habilidades que se pretendem aferir no contexto do ENEM*, cumpre notar, *pelo menos no que se refere à Língua Portuguesa e Literatura*, que parece existir determinada confusão conceitual e/ou de lógica nos segmentos responsáveis pela elaboração das mesmas e pela definição de relações entre elas: *a competência "V" (Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço) não se operacionaliza, em nenhuma hipótese, ou com base em qualquer referencial teórico, através da habilidade "5" (A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores), conforme declarado, por exemplo, nos Relatórios Finais do ENEM - 1998, 1999, 2000. Com efeito, enquanto a referida competência "V" tem como foco principal "a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade", aquela habilidade "5", que se lhe faz corresponder pelos segmentos responsáveis no ENEM, compreende um conjunto de desempenhos pontuais de leitura, compreensão e interpretação de textos literários e de informações, os quais, uma vez manifestados, findam aí suas funções, nomeadamente: "estabelecimento de relações", e/ou conseqüentes "inferências". E, portanto, em sendo pontuais e em findando suas funções uma vez sendo manifestados, os desempenhos pontuais que operacionalizam a habilidade "5" não se prestam em si mesmos, nem em suas próprias e peculiares naturezas, bem como com base nos contextos nos quais se manifestarem, a possibilitar outras manifestações, de ação ou reação, que subsidiem, ao menos, a realização de qualquer atividade de elaboração de propostas e, em nenhuma hipótese, de proposta de intervenção "solidária ou não" na realidade - apresentada como envolvida na Competência em pauta.*

*Portanto, é de se supor, pelo menos e desde já, que nenhum item de qualquer prova do ENEM, 1998-2000, na área de conhecimento*

*“Língua Portuguesa/Literatura” poderá ser considerado como intentando mensurar a manifestação da Competência “V” (Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço).*

*Paralelamente, há de se concordar, desde já, com a afirmativa de que todo e qualquer item de prova do ENEM que envolva a habilidade “5” (A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores) nessa área de conhecimento, está, necessariamente, intentando aferir a presença no indivíduo, pela sua manifestação, a manifestação da Competência “I” (“Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.”)*

Precisamente nessa linha de análise-crítica, parece que se pode questionar a Validade de Conteúdo das Provas do ENEM 1998-2000, quanto aos itens que são propostos como meios para verificação de desenvolvimento de habilidades e conteúdos relativos à Língua Portuguesa e Literatura (sete itens em 1998 e em 1999 e nove itens em 2000), conforme pareceres de seis especialistas nessas Áreas de Conhecimento, sendo três professores do Ensino Médio e três professores da UFPE.

- *Em 1998, pelo menos um dos sete itens (cerca de 14%) que enfocaram a Área de Conhecimento Língua Portuguesa e Literatura (item no. 08 a seguir apresentado) não parece estar relacionado à Habilidade. “Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares” (18ª), conforme indicado no Relatório Final do ENEM 1998, mas sim à Habilidade “A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (5ª):*
  - ✓ *ao contrário do que se encontra indicado no “RELATÓRIO FINAL, EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM, 1998”, p. 47), esse item da prova do ENEM 1998 requer do estudante, exatamente, que “A partir da leitura de textos literários consagrados ..., [venha a inferir] ... recursos expressivos dos autores” (excerto relevante da declarada Habilidade 5).*

- ✓ note-se que o enunciado desse item 08 e as correspondentes alternativas de resposta *não requerem* qualquer manifestação de "valorização de diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares" (Habilidade 18). Mais ainda, torna-se "*quase-naturalmente*" lógico e, então, evidente, que a *mera identificação* de manifestações de diversidade de patrimônios .... *não poderá*, em nenhuma instância ou situação, *ser aceita como manifestação* de sua valorização.

#### Item 08

Texto 1	Texto 2
"Mulher, irmã, escuta-me: não ames, Quando a teus pés um homem terno e curvo jurar amor, chorar pranto de sangue, Não creias, não, mulher: ele te engana! As lágrimas são gotas da mentira E o juramento manto da perfídia." Joaquim Manoel de Macedo	"Teresa, se algum sujeito bancar o sentimental em cima de você E te jurar uma paixão do tamanho de Um bonde Se ele chorar Se ele ajoelhar Se ele se rasgar todo Não acredite não Teresa É lágrima de cinema É tupeação Mentira CAI FORA" Manuel Bandeira
Os autores, ao fazerem alusão às imagens da lágrima sugerem que:	
(A) há um tratamento idealizado da relação homem/mulher.	
(B) há um tratamento realista da relação homem/mulher.	
(C) a relação familiar é idealizada.	
(D) a mulher é superior ao homem.	
(E) a mulher é igual ao homem.	

Mais ainda, precisamente por se tratar de um item que pretende aferir a manifestação da Habilidade 5 naqueles termos referida, *não requer qualquer tipo de* "elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço", conforme disposto na Competência "V", *restando estar associado à Competência "I"* ("Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc."). Observe-se, também, que a exclusão da Habilidade 5 como expressão da Competência V, e sua pertinência à Competência I, já foram anteriormente indicadas e argumentadas.

➤ Em 1999, três dentre os referidos nove itens (07, 10 e 17) não parecem estar relacionados àquela mesma Habilidade 18 (cerca de 33% dos itens que versam sobre “Língua Portuguesa e Literatura”), ou seja, “Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares”, conforme indicado no correspondente Relatório Final do ENEM, mas sim a duas Habilidades diversas entre si:

✓ os itens 07 e 17 parecem ter a ver com a Habilidade “... ler e interpretar textos de linguagem verbal ... e enunciados ... compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como ... intencionalidade ...”, a qual não se encontra declarada, em qualquer dos Documentos Oficiais relevantes, como Habilidade relacionada a nenhuma das Competências desejadas de serem “mensuradas” pelas Provas do ENEM 1998-2000, nem com elas sendo identificadas, compondo-se, porém, de partes das “Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova”, conforme indicadas e especificadas no Documento Básico do ENEM - 1999, no Relatório Final do ENEM - 1998, no Documento Básico do ENEM - 2000. Mais uma vez, parece relevante “voltar e lembrar” que essas “Características Gerais” não se encontram declaradas, em qualquer dos Documentos Oficiais relevantes, como “avaliando” qualquer das Competências definidas no âmbito do ENEM em termos de “... fundamentais ao exercício pleno da cidadania”.

✓ o item 10 parece focar, definitivamente, a manifestação do “saber fazer”, ou Habilidade, significado em “interpretação de textos de linguagem verbal para identificação e seleção de informações centrais implícitas ou não, no sentido de comparação para estabelecimentos de relações entre códigos e/ou linguagens”, a qual, como anteriormente, consiste numa das possíveis sínteses que se possa realizar das referidas “Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova conforme indicado e especificado no Documento Básico do ENEM - 1999 e Documento Básico do ENME - 2000, bem como no Relatório Final do ENEM - 1998, naqueles mesmos termos.

Mais especificamente com relação ao item 07 ele se encontra contextualizado num possível extrato de entrevista entre um jornalista e um estudante que, numa Olimpíada, fez jus a uma “medalha de ouro”.

O enunciado do item propriamente dito já apresenta uma interpretação da pergunta feita ao estudante pelo jornalista, enquanto questiona sobre intencionalidade implícita contida na resposta do estudante entrevistado, tanto com relação ao grau de concordância do

mesmo para com aquela interpretação bem como relativamente à complementação que ajunta a essa concordância restrita.

Em ambos os casos, e na melhor das hipóteses, uma resposta correta a esse item exigiria dos estudantes, aos quais foi aplicada essa Prova do ENEM - 1999, a manifestação de interpretação adequada de um texto de linguagem verbal e de enunciado no sentido de identificação de intencionalidade (intenção do estudante entrevistado quanto ao grau de concordância que expressa e quanto à complementação de sua resposta à relação estabelecida pelo jornalista em sua pergunta). Pode-se, pois, dizer que esse item intenta aferir de forma que se pode dizer mais decisiva, desta ou daquela maneira ou nesta ou naquela extensão, em que medida o aluno "... lê e interpreta textos de linguagem verbal ... e enunciados ... compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como ... intencionalidade ....", tal como já anteriormente indicado.

Note-se que há, inclusive, um paralelismo entre tal análise-crítica da Habilidade que certamente esse item requer que os estudantes manifestem e uma correspondente análise apresentada no Relatório Final, ENEM - 1999, p. 93: "*Nesta situação-problema, o participante deveria demonstrar que compreendeu as premissas de um discurso, distinguindo a diferença de significado de palavras isoladas ou no contexto em que estão inseridas.*". No entanto, contraditoriamente, nesse mesmo contexto de análise, indica-se, no referido Relatório, que esse item intenta aferir a manifestação da Habilidade 18, "*Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares*", situando-a como decorrente da Competência V, considerada adquirida, enquanto referindo-se ao plano imediato do "saber fazer" (Documento Básico ENEM - 2000, p. 5).



### Item 07

Leia o texto abaixo.

*Cabelos longos, brinco na orelha esquerda, físico de skatista. Na aparência, o estudante brasileiro Rui Lopes Viana Filho, de 16 anos, não lembra em nada o estereótipo dos gênios. Ele não usa pesados óculos de grau e está longe de ter um ar introspectivo. No final do mês passado, Rui retornou de Taiwan, onde enfrentou 419 competidores de todo o mundo na 39ª Olimpíada Internacional de Matemática. A reluzente medalha de ouro que ele trouxe na bagagem está dependurada sobre a cama de seu quarto, atulhado de rascunhos dos problemas matemáticos que aprendeu a decifrar nos últimos cinco anos.*

*Veja - Vencer uma olimpíada serve de passaporte para uma carreira profissional meteórica?*

*Rui - Nada disso. Decidi me dedicar à Olimpíada porque sei que a concorrência por um emprego é cada vez mais selougem e cruel. Agora tenho algo a mais para oferecer. O problema é que as coisas estão mudando muito rápido e não sei qual será minha profissão. Além de ser muito novo para decidir sobre o meu futuro profissional, sei que esse conceito de carreira mudou muito.*

*(Entrevista de Rui Lopes Viana Filho à Veja, 05/08/1998, n.31, p. 9-10)*

Na pergunta, o repórter estabelece uma relação entre a entrada do estudante no mercado de trabalho e a vitória na Olimpíada. O estudante

- a) concorda com a relação e afirma que o desempenho na Olimpíada é fundamental para sua entrada no mercado.
- b) discorda da relação e complementa que é fácil se fazer previsões sobre o mercado de trabalho.
- c) discorda da relação e afirma que seu futuro profissional independe de dedicação aos estudos.
- d) discorda da relação e afirma que seu desempenho só é relevante se escolher uma profissão relacionada à matemática.
- e) concorda em parte com a relação e complementa que é complexo fazer previsões sobre o mercado de trabalho.

*Por conseguinte, em se concordando com a análise-crítica do item 07 da Prova do ENEM 1999, anteriormente apresentada, há também de se concordar com ausência correspondente de validade de conteúdo, tomando-se como referência as pertinentes declarações contidas nos referidos Documentos Oficiais do MEC/INEP.*

*Também o item 17 não apresenta qualquer validade de conteúdo, naqueles termos da análise crítica realizada sobre o item 07: ele também intenta aferir a manifestação, pelos estudantes, daquela mesma Habilidade "... lê e interpreta textos de linguagem verbal ... e enunciados ... compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como ... intencionalidade", anteriormente referida.*

### Item 17

Leia um texto publicado no jornal *Gazeta Mercantil*. Esse texto é parte de um artigo que analisa algumas situações de crise no mundo, entre elas, a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, e foi publicado na época de uma iminente crise financeira no Brasil.

*Deu no que deu. No dia 29 de outubro de 1929, uma terça-feira, praticamente não havia compradores no pregão de Nova Iorque, só vendedores. Seguiu-se uma crise incomparável: o Produto Interno Bruto dos Estados Unidos caiu de 104 bilhões de dólares em 1929, para 56 bilhões em 1933, coisa inimaginável em nossos dias. O valor do dólar caiu a quase metade. O desemprego elevou-se de 1,5 milhão para 12,5 milhões de trabalhadores – cerca de 25% da população ativa – entre 1929 e 1933. A construção civil caiu 90%. Nove milhões de aplicações, tipo caderneta de poupança, perderam-se com o fechamento dos bancos. Oitenta e cinco mil firmas faliram. Houve saques e norte-americanos que passaram fome.*

*(Gazeta Mercantil, 05/01/1999)*

Ao citar dados referentes à crise ocorrida em 1929, em um artigo jornalístico atual, pode-se atribuir ao jornalista a seguinte intenção:

- (A) questionar a interpretação da crise.
- (B) comunicar sobre o desemprego.
- (C) instruir o leitor sobre aplicações em bolsa de valores.
- (D) relacionar os fatos passados e presentes.
- (E) analisar dados financeiros americanos.

No entanto, irônica e surpreendentemente, não como relativamente ao item 07, do Relatório Final – ENEM 1999, consta, *“ipsis litteris”*, a seguinte análise pedagógica quanto a esse item 17 em pauta: *“A resolução da questão demandava a capacidade dos participantes de relacionar eventos históricos envolvendo crises econômicas ocorridas em épocas e lugares distintos [ênfase nossa]. Aproximadamente 2/3 deles demonstraram essa capacidade. Os demais, provavelmente, não compreenderam a exigência expressa no enunciado do problema – apontar as razões pelas quais um jornalista traz à tona eventos ocorridos setenta anos antes –, [ênfase nossa] e apenas interpretaram o sentido do texto citado, que descreve a crise mundial de 1929”*

Ora, verifique-se que o enunciado do item 17 apenas exige dos respondentes *identificar a intenção do jornalista ao escrever o texto reproduzido*, não *tratando* de requerer dos estudantes, necessariamente ou não, *relacionar eventos históricos envolvendo crises econômicas ocorridas em épocas e lugares distintos*, nem *identificar as razões*, *mas uma razão significada em intenção*, pelas *quais um jornalista traz à tona eventos ocorridos setenta anos antes*. E, portanto, *há de se reconhecer que nem a análise-crítica anteriormente apresentada, nem a correspondente análise pedagógica constante do Relatório Final – ENEM 1999, não requerem qualquer*

*“identificação de manifestações ou representações de diversidade de patrimônios etnoculturais e artísticos, em diferentes sociedades, épocas e lugares”, conforme estabelecido na Habilidade 18, cuja manifestação do “saber fazer” nela imbuído esteja sendo intentado de ser aferido através do item 17. Isso, por razões óbvias, como diria o senso comum, e como óbvias são “realmente”.*

*Paralelamente, parece relevante ressaltar que é ainda mais estranha a indicação, no citado Relatório do ENEM - 1999, de que a referida Habilidade 18, no caso desse mesmo item 17, esteja mensurando tanto a Competência II quanto a Competência IV.*

*Em que pese o perigo deste se tornar um trabalho caracterizado por determinada repetitividade de assertivas, parece relevante “voltar e re-observar”, como alerta às comunidades e ao próprio MEC/INEP, que se torna “quase-naturalmente” lógico e, então, evidente, que a Habilidade 18 não poderá, em nenhuma instância ou situação, ser aceita como especificação, nem decorrer, seja da Competência II, porque esta tem a ver com a “construção e aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos..., processos ..., manifestações ...”, seja da Competência IV, porque esta incide sobre a “organização de informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes”. Desse modo, não se pode conceber, quer conceitualmente, quer do ponto de vista lógico, quer de acordo com o senso comum, que essas manifestações de desempenho configurem expressões manifestas de valorização em si mesma ou relativamente a identificações relacionadas ao “que valorizar”.*

*Em síntese, o item 17, ao pretender aferir a manifestação de “leitura e interpretação de textos de linguagem verbal e enunciados compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como intencionalidade”, estará, definitivamente, expressando, se assim for o caso, apenas a Competência I, ou seja, “Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.”.*

*Por conseguinte, em se concordando, mais uma vez, com a análise-crítica do item em pauta, apresentada aqui, há também de se concordar com ausência correspondente de validade de conteúdo, tomando-se como referência as pertinentes declarações contidas nos referidos Documentos Oficiais do MEC/INEP.*

*Finalmente, quanto ao item 10, a seguir, e conforme anteriormente indicado, ele também não apresenta validade de conteúdo, nos termos anteriormente referidos relativamente aos itens 07 e 17; ou seja, no que se refere àquela Habilidade 18 e, por conseguinte, de qualquer maneira, no que se refere às Competências II e III - conforme declarado no Relatório Final - ENEM 1999.*

Esse item de aferição de conhecimentos inclui dois textos sobre os quais versa o seu enunciado, enquanto solicita aos estudantes que, refletindo sobre os mesmos, cheguem a uma conclusão, a qual, somente após a leitura das alternativas de resposta, torna-se clara sobre o que há de tratar: tipo e conteúdo de relações que se pode estabelecer entre os textos(???!!!).

#### Item 10

Considere os textos abaixo.

(...) de modo particular, quero encorajar os crentes empenhados no campo da filosofia para que iluminem os diversos âmbitos da atividade humana, graças ao exercício de uma razão que se torna mais segura e perspicaz com o apoio que recebe da fé. (Papa João Paulo II. Carta Encíclica *Fides et Ratio* aos bispos da igreja católica sobre as relações entre fé e razão, 1998)

As verdades da razão natural não contradizem as verdades da fé cristã.  
(São Tomás de Aquino – pensador medieval)

Refletindo sobre os textos, pode-se concluir que

- a) a encíclica papal está em contradição com o pensamento de São Tomás de Aquino, refletindo a diferença de épocas.
- b) a encíclica papal procura complementar São Tomás de Aquino, pois este colocava a razão natural acima da fé.
- c) a Igreja medieval valorizava a razão mais do que a encíclica de João Paulo II.
- d) o pensamento teológico teve sua importância na Idade Média, mas, em nossos dias, não tem relação com o pensamento filosófico.
- e) tanto a encíclica papal como a frase de São Tomás de Aquino procuram conciliar os pensamentos sobre fé e razão.

De fato, as alternativas de resposta ao item 10 tratam, distributivamente, de relações de contradição, de complementação, de relatividade, de importância e ausência de inter-relação, e de equivalência entre os dois textos, partes deles, ou de suas intencionalidades. Nesses termos, esse item intenta, definitivamente, aferir a manifestação do “saber fazer”, ou Habilidade, significado em “interpretação de textos de linguagem verbal para identificação e seleção de informações centrais implícitas ou não, no sentido de comparação para estabelecimentos de relações entre códigos e/ou linguagens”.

Ora, essa Habilidade consiste numa das possíveis sínteses que se possa realizar das “Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova”, já anteriormente referidas como indicadas nos Documento Básico do ENEM – 1999 e ENEM – 2000, bem como no Relatório Final do ENEM – 1998, mas não declaradas, em qualquer dos Documentos Oficiais relevantes, como uma das Habilidades relacionadas a nenhuma das

Competências desejadas de serem “mensuradas” pelas Provas do ENEM 1998–2000, nem com elas sendo identificadas. *Dessa forma, pois, pode-se dizer, desde já, e pertinentemente, que o item 10 também não apresenta validade de conteúdo.*

Mais do que isso, cumpre notar que esse item, como parece ter sido o item 17, constitui tentativa mal-sucedida de explorar aspectos históricos, como que atribuindo a essa “exploração” uma forma de manifestação do “saber fazer” manifestado na “valorização da diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares”. Esse “saber fazer” não há de se manifestar através de resposta correta ou não ao item porque, simplesmente, ele não a enfoca: apresentando textos de momentos históricos diferentes (época medieval e época atual), refere-se ao estabelecimento de relações intertextuais a partir da consideração de pontos de vista comuns, não requerendo dos respondentes conhecimentos históricos, mas habilidades de compreensão de textos. Novamente, pois, finda-se, aqui, por, argumentar pela ausência de validade de conteúdo do item 10 da Prova do ENEM 1999, tomando-se, mais uma vez como referência, como assim há de ser, as pertinentes declarações contidas nos Documentos Oficiais relevantes do MEC/INEP.

No ENEM 2000, pelo menos três dos sete itens que se relacionam com Habilidades e Conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura (cerca 43% dos itens) parecem não estar incidindo sobre as Habilidades indicadas no respectivo Relatório Final: trata-se dos itens 29, 57 e 59.

- O item 29 não se relaciona à Habilidade “Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares” (18), mas à Habilidade “Inferir informações, temas, assuntos, contextos”, a qual se deriva das “Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova”, conforme já várias vezes anteriormente indicado.
- O item 57 tem a ver com a Habilidade “Inferir informações, temas, assuntos, contextos” (ver, uma vez mais, “Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova”, conforme anteriormente indicado, não parecendo exigir a manifestação da Habilidade “Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal” (6ª).
- E, o item 59 há de explorar a manifestação dessa 6ª Habilidade e não da Habilidade “Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens;

reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto.." (4ª)

*Mais detidamente, considerado o item 29, a seguir reproduzido, verifica-se que ao respondente se requer uma manifestação adequadamente correta de interpretação de texto de linguagem verbal e enunciados inferindo informações.*

Aqui, há de se observar, novamente, que aquela "interpretação adequadamente correta de texto de linguagem verbal e enunciados inferindo informações", *não se confunde, em nenhuma hipótese, com a Habilidade que, no contexto do ENEM, se afirma estar sendo aferida em sua manifestação, qual seja, "Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares".* Também aqui há de se remeter a análises-críticas já anteriormente realizadas sobre essa última Habilidade em termos de sua inadequação a se manifestar em situações de testagem que, "a olhos nus", não envolvem sejam manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares, seja considerando-se essas manifestações como evidências de valorização de algo.

E, mais uma vez, também aqui, como no caso do item 07 da Prova ENEM - 1999, identifica-se, inclusive, um paralelismo entre tal análise-crítica da Habilidade que certamente esse item 29 requer que os estudantes manifestem e uma correspondente análise apresentada no Relatório Pedagógico, ENEM 2000, de acordo com a qual: "A resolução da questão requeria que o participante vinculasse a idéia cíclica da repetição de um gesto (tocar o sino) com a indiferença do personagem machadiano diante das transformações políticas que não alteravam o cotidiano do escravo ou do homem livre pobre."

### Item 29

O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

*“Um dia começou a guerra do Paraguai e durou cinco anos, João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República. João repicou por ela, repicaria pelo Império, se o Império retornasse.”*

(MACHADO, Assis de. *Crônica sobre a morte do escravo João*, 1897)

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João:

- (A) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.
- (B) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.
- (C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.
- (D) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo.
- (E) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel.

Ora essa vinculação de “idéia cíclica de repetição de um gesto” não manifesta, desde já, qualquer tipo de valorização de qualquer acontecimento ou coisa. Representa, sim, um desempenho pontual de inferência, no máximo, de informações com base em textos de linguagem verbal. E, no entanto, a Habilidade associada ao item, segundo o referido Relatório Pedagógico, é a 18ª. *Nesses termos, pois, o item 29 da Prova do ENEM 2000, versando sobre Língua Portuguesa, não apresenta validade de conteúdo – não se apresenta como intentando aferir aquilo que era suposto, no contexto do MEC/INEP, que estivesse mensurando.*

*Também o item 57, declarado como enfocando a Habilidade “Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.” (19ª), não apresenta, no entanto, interpretações, quer requerendo-as em seu enunciado quer sugerindo-as em suas alternativas de resposta, e mesmo que as apresentasse não estariam elas incidindo sobre aqueles fatos de natureza como as citadas.. Desde já, portanto, ao respondente não se poderia requerer, novamente em nenhuma hipótese, que realizasse comparação de diferentes pontos de vista e identificasse pressupostos de interpretação....*

Uma simples observação do *Item 57*, constante da Prova do ENEM - 2000, há de revelar que se trata de uma tentativa de provocar os respondentes para uma manifestação adequadamente correta da Habilidade significada em "interpretação de textos de linguagem verbal para identificação e seleção de informações centrais implícitas ou não, no sentido de comparação para estabelecimentos de relações entre códigos e/ou linguagens", tal como indicado, anteriormente, com relação ao *Item 10* (ENEM - 1999), cumprindo ainda recordar que essa Habilidade consiste numa das possíveis sínteses que se possa realizar daquelas anteriormente referidas "Características Gerais dos Códigos de Linguagens Utilizados na Prova".

Com efeito, o *Item* inclui dois textos, sobre os quais versa o seu enunciado, o qual solicita aos estudantes que, comparando-os, identifiquem o que de comum existe entre eles relativamente ao uso do pronome átono no início das frases - uma manifestação da habilidade de comparação em termos da identificação de relação de equivalência entre duas situações, no caso, dois textos.

#### Item 57

O uso do pronome átono no início das frases é destacado por um poeta e por um gramático nos textos abaixo.

*Pronominais*

*Dê-me um cigarro*

*Diz a gramática*

*Do professor e do aluno*

*E do mulato sabido*

*Mas o bom negro e o bom branco*

*da Nação Brasileira*

*Dizem todos os dias*

*Deixa disso camarada*

*Me dá um cigarro*

(ANDRADE, Oswald de. *Seleção de textos*. São Paulo: Nova Cultural, 1988)

*"Iniciar a frase com pronome átono só é lícito na conversação familiar, despreocupada, ou na língua escrita quando se deseja reproduzir a fala dos personagens (...)."*

(CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1980)

Comparando a explicação dada pelos autores sobre essa regra, pode-se afirmar que ambos:

- (a) condenam essa regra gramatical.
- (b) acreditam que apenas os esclarecidos sabem essa regra.
- (c) criticam a presença de regras na gramática.
- (d) afirmam que não há regras para uso de pronomes.
- (e) relativizam essa regra gramatical.



E, em que pese uma equivalente análise desse Item apresentada no "ENEM - Relatório Pedagógico 2000", (pp. 65-6), qual seja "*Essa questão pretendia verificar como o participante analisa um fato lingüístico, mediante a comparação da descrição desse fato em dois textos ...*", insiste-se, no âmbito do ENEM, em afirmar que ele se destina a aferir a manifestação da *Habilidade 6* - "Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal".

Ora, contra essa afirmação é suficiente indicar e observar que o Item não trata de um texto, mas de dois textos, requer do respondente interpretação de ambos, e comparação entre eles relativamente ao conteúdo gramatical específico - seu objeto. Talvez seja ainda interessante indicar que, de acordo com o enunciado do item, ambos os textos apresentados "explicam" a referida regra gramatical, enquanto na realidade, e de acordo com a própria análise realizada no contexto do ENEM, eles "descrevem" essa regra.

*Aceita essa análise de "Validade de Conteúdo" do Item 57 em discussão, a Habilidade a ele aqui associada apenas estará, se for o caso, revelando um "saber fazer" que expressa, tão somente, a Competência I no que se refere a "Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa ...."*

*Conclusivamente, pois, pode-se dizer que o item 57, Prova ENEM 2000, também não apresenta validade de conteúdo, pelo menos considerada a Habilidade indicada no correspondente contexto como sendo intentada de ser aferida através das respostas corretas ou não dos respondentes.*

*Por fim, com relação ao item 59, ele enfoca, em último termo, a 6ª Habilidade - "Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal", mas não a 4ª Habilidade - "Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.", porém assim determinado no nível do MEC/INEP.*

Com efeito, de acordo com o item 59, a seguir reproduzido, os respondentes teriam que lidar com a função de linguagem apelativa, cômica, explorando possíveis relações entre linguagens coloquial e formal, ou seja, manifestação da *Habilidade 6* no que lhe é pertinente. *Desnecessário, pois, será observar, mas relevante e até crítico ressaltar, que esse item não requer a manifestação de "tradução" de uma linguagem de determinada área de conhecimento em outras, as quais, pela própria redação original da*

Habilidade 4, hão de estar relacionadas a outras áreas de conhecimento - o que não é o caso do desempenho requerido pelo item 59 em pauta.

#### Item 59

As histórias em quadrinhos, por vezes, utilizam animais como personagens e a eles atribuem comportamento humano. O gato Garfield é exemplo desse fato.



Fonte: Caderno Vida e Arte, *Jornal do Povo*, Fortaleza

Van Gogh, pintor holandês nascido em 1853, é um dos principais nomes da pintura mundial. É dele o quadro abaixo.



VAN GOGH

*Auto-retrato de orelha cortada*

O 3º quadrinho sugere que Garfield:

- A) desconhece tudo sobre arte, por isso faz a sugestão.
- B) acredita que todo pintor deve fazer algo diferente.
- C) defende que para ser pintor a pessoa tem de sofrer.
- D) conhece a história de um pintor famoso e faz uso da ironia.
- E) acredita que seu dono tenha tendência artística e, por isso, faz a sugestão.

Em se aceitando tal conclusão, e em se considerando que, segundo o MEC/INEP, a Habilidade 4 "avalia" a Competência I - "Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.", a Competência III - "Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.", e, também, a Competência IV - "Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente", há de se aceitar, também que, em sendo o caso, o

item 59, ENEM 2000, encontra-se relacionado ainda que parcialmente à Competência III, ou seja, no que se refere a "interpretar informações representadas de diferentes formas". E, novamente, pode-se concluir pela ausência de validade de conteúdo do item 59, Prova ENEM - 2000, pelo menos no que esse item estaria se propondo a aferir em termos de Habilidade/Competência, de acordo com o MEC/INEP.

### *À guisa de conclusão*

Desenvolvendo-se reflexões analítico-críticas das características de processo e sistemas de Verificação de Resultados Educacionais, e de Avaliação de Resultados Educacionais, ratificou-se, argumentativamente, que o ENEM e os Concursos Vestibulares não caracterizam situação de avaliação de resultados educacionais, mas, sim, e decisivamente, de verificação desses resultados.

Isso significa que ambos, não tratam de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, que venham a consistir em cernes de análise e reflexão, teóricas e metodológicas, de "como fazer a educação" - em termos da íntima articulação entre "como fazer", "o para que fazer" e "o que fazer" pedagógico" -, que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o redirecionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos.

Ambos, porém, lidam com a Aferição de Resultados Educacionais "per si", em último termo, enquanto *consistindo*, nessas suas configurações, mecanismos seletivos sócio-educacionais para além da Educação Básica, ao mesmo tempo em que reforçam os sentimentos já semeados pelas pedagogias da reprovação, da seleção e conseqüente exclusão que tão fortemente caracterizam esse nível de Educação Formal. Ou seja, reforçando sentimentos aí já semeados de sucesso e de fracasso, de "talento natural para sucesso" e de "talento natural para fracasso", de "destinados a sucesso no nível da Educação Superior" e de destinados, simplesmente e quando lhe "sorrir" a sorte, ao mundo do mercado.

Daí, então, se ratificou a assertiva inicialmente proposta como refletindo uma realidade do contexto político-educacional brasileiro, nomeadamente: o ENEM não caracteriza qualquer situação de avaliação de resultados educacionais, embora a isso se pretenda, e os Concursos Vestibulares também não caracterizam uma situação de avaliação de resultados educacionais, nem a isso se propõem. Ambos, ENEM e Concursos Vestibulares consistem, decisiva e definitivamente, em situações

ou sistemas de verificação desses resultados, para classificação e seleção de concluintes e egressos do Ensino Médio, no sentido de distribuição de vagas do Ensino Superior com aproveitamento total. E, nesses termos, de perpetuação de “talentos naturais”, ou pelo menos, “naturalmente mais talentosos” – entenda-se: talentos naturais para mais correta capacidade de ajustamento aos ambientes pedagógicos padronizados, oferecidas para todos, pelo Sistema de Educação Formal. Em outras palavras, tratam-se de processos de Aferição de Manifestação de Desempenhos de Aprendizagens “finais” da Educação Básica, que continuam a manter os estudantes consistentes e estáveis ao longo do tempo e através de situações diversas, quer como pessoas quer como profissionais, quer em seus níveis sociais, em seus diferenciados e “perpetuados” níveis de consecução sócio-educacional, “perpetuados” desde que aceitos como dados e nunca objeto de otimização.

De acordo com essas indicações e à luz do objetivo fundamental do ENEM bem como das funções que ele há de desempenhar para a consecução desse objetivo, tentou-se investigar a medida em que, efetivamente, manifesta-se relevante a adoção do ENEM como modalidade alternativa ou complementar aos Concursos Vestibulares.

Para tanto, e para intencionalmente provocar discussões em larga-escala na ambiência educacional e na sociedade civil sobre a relevância, e mesmo utilidade, de adoção do ENEM naqueles termos, pelo menos e inicialmente, tentou-se verificar em que extensão, relativamente à Área de Conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”, as provas do ENEM apresentam validade de conteúdo, ou seja, se cada uma delas, em seu todo enfocando essa Área de Conhecimento, e em cada um dos correspondentes itens apresentam-se intentando aferir aquilo – Competências, Habilidades, Conteúdos – que é suposto, no nível do MEC/INEP, que esteja mensurando.

*Essa investigação indicou, em primeiro lugar, que, considerada a Área de Conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”, os itens das provas do ENEM 1998–2000 apresentam relativa ausência de Validade de Conteúdo.*

Mais ainda, identificou-se, também, que ao longo do tempo, de 1998 a 2000, cresceu, em unidades percentuais, o número relativo de itens que não se prestam a aferir Habilidades e Competências que se pretende, através do ENEM, sejam efetivamente mensuradas pelas manifestações de desempenho dos respondentes relativamente à Área de Conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”. Se em 1998, um em sete itens não apresentou validade de conteúdo (ou, cerca de 14%), em 1999 e em 2000 aproximadamente 33% (ou três em nove itens) e 43% (ou três em sete itens), respectivamente, não apresentaram validade de conteúdo.

*Parece, pois, que se pode sugerir, desde já, que urge realizar investigações sistemáticas e abrangentes sobre a validade de conteúdo das provas do ENEM, relativamente a todas as Áreas de Conhecimento nelas abordadas.*

Aqui, há de se recordar que uma possível *des-consideração* dessa questão por parte da Comunidade Acadêmica, *sob o pretexto de que ela requer apenas uma "análise-tecnista" de ações de política educacional centralizada*, haverá, possivelmente, de re-fortalecer e re-perpetuar, continuamente, a estrutura societal vigente. Conforme já expresso pela comunidade acadêmica em geral, ao longo da década de 1990, pode-se dizer que a dimensão técnica da práxis educacional, considerada em todos os seus elementos, representa um ângulo da dimensão política a ela intimamente subjacente enquanto a fundamentando. No caso em pauta trata-se de se encontrar meios de evitar, pelo menos num primeiro momento, a implantação de práticas educacionais, considerada a Aferição de Resultados da Educação Formal como uma dessas práticas, que venham a reforçar ainda mais o hoje tão definitivo caráter seletivo-discriminativo de nossa sociedade. Isso faz parte, também, do compromisso com a libertação de uma parcela cada vez mais expressiva dos oriundos das classes subalternas (ver Paulo, 1996).

Com efeito, note-se que o ENEM distribui entre os participantes em seu âmbito um Boletim Individual de Resultados contendo uma nota para a parte objetiva e outra para a redação e, ainda, uma interpretação dos resultados obtidos em cada uma das cinco competências "avaliadas" nas duas partes da prova, além de registrar, também, a média das notas obtidas pelo total de participantes oferecendo, a cada um, uma referência de comparabilidade. Esses Boletins, por sua vez, *já estão sendo utilizados no "mundo do trabalho" para seleção*, tal como preconizado como uma das funções do ENEM, qual seja: "estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho".

Paralelamente, de modo irônico ou não, a investigação de Validade de Conteúdo das Provas do ENEM, enfocada particularmente a Área de Conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura", revelou que nem todos os correspondentes itens apresentam essa característica fundamental de qualquer instrumento de aferição de resultados sócio-educacionais.

*Pode-se, então, talvez, perguntar: em que extensão são, desde já, tão confiáveis os anteriormente referidos "Boletins Individuais de Resultados" que já foram emitidos pelo MEC/INEP, com base nas consecuições manifestadas nas provas do ENEM, para serem hoje, plenamente utilizados na seleção de indivíduos para o "mundo do trabalho", e mesmo*

*como modalidade complementar aos Concursos Vestibulares por todo esse Brasil?*

Por fim, o ENEM, e não os Concursos Vestibulares, vem assumindo paulatina e sistematicamente a função reguladora e de controle social e educacional com base em Verificações de Resultados Educacionais realizadas, unificadamente, no nível nacional. E, isso, numa perspectiva de "quase-sem-se-sentir", *por parte da comunidade civil, em seu todo e em todos os seus segmentos, posto que, sem sua direta ou indireta participação, disseminar e implementar, concretamente, valores educacionais unificados, e unificados currículos, didáticas e pedagogias no nível da Educação Básica.*

### **Referências Bibliografias**

ANDRÉ, Marli E.D.A. "Avaliação da Escola e Avaliação na Escola". **Cadernos de Pesquisa**, V. 74, 1996.

BENDER, Telma A **pesquisa de interação entre aptidão e treinamento instrucional e sua aplicabilidade nas situações de ensino**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1980.

CANDAU, Vera M. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (ed.) **A didática em questão**. (13a. Ed.) Petrópolis: Vozes, 1996.

CHOPPIN, Bernard. Evaluation, assessment and measurement. In: T. HUSEN; T.N. POSTLETHWAITE (eds.) **The international encyclopedia of education: research and studies**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

COLL, Cesar. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GOVERNO do ESTADO de PERNAMBUCO. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico da escola: organização da prática pedagógica em série ou ciclos - por que essa discussão?**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação - 1996-1998**. Recife, Secretaria de Educação de Pernambuco, 1996b.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

LELIS, Isabel A. A prática do educador: compromisso e prazer. In: CANDAU, V.M. (ed.) **Rumo a uma nova didática**. (7a. Ed.) Petrópolis: Vozes, 1995.

LEWY, Ariele A função da avaliação (in Hebrew). In S. EDEN (ed.) **On the New Curricula**. Tel-Aviv: Maaloth, 1971.

LEWY, Ariele; NEVO, David (eds.) **Evaluation roles in education**. New York: Gordon and Breach, 1981.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (ed.) **A didática em questão**. (13a. Ed.) Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (coords.) **Avaliação na escola do 1º grau**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1992.

MELLO, Guiomar N. Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de Ensino Fundamental. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, ano 1, n. 2, 1979.

\_\_\_\_\_. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. (5a. Ed.) São Paulo: Cortez, 1996.

MILDNER, Telma. Comunicação Pessoal - Orientação de Monografia. Recife: UFPE, Centro de Educação, outubro 1998-fevereiro 1999.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino: resultados de avaliação do currículo atingido. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Rede Estadual - 1997. In: PORTO, Z.G.; MILDNER, Telma. **Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

MILDNER, Telma. Comunicação Pessoal - Consultoria à Diretoria de Educação Escolar, Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife: SEE-PE, 1996

\_\_\_\_\_. **A statewide assessment and evaluation of fourth grade mathematics delivery system**. Jerusalem: Ministry of Education and Culture, Israel Curriculum Center, 1989.

Ministério da Educação e do Desporto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Exame Nacional do Ensino Médio. **ENEM - Documento Básico**, Brasília: MEC/INEP, 1999

\_\_\_\_\_. **Relatório Final - ENEM 1998**, Brasília: MEC/INEP, 1999

\_\_\_\_\_. **ENEM - Documento Básico**, Brasília: MEC/INEP, 2000

\_\_\_\_\_. **Relatório Final - ENEM 1999**, Brasília: MEC/INEP, 2000

\_\_\_\_\_. **Relatório Final - ENEM 2000**, Brasília: MEC/INEP, 2001

Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio*. Parecer CEB No.15/98, Relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello, Aprovado EM 01/06/98. Brasília: CNE - CEB, junho 1998.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de educação fundamental **Os Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: 1997.

NEVO, David. **Avaliação vantajosa** (em Hebraico). Israel: Mesada, 1989

\_\_\_\_\_. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of literature. **Review of Educational Research**, 1983, 53, 117-128.

OLIVEIRA LIMA, Adriana. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis; Vozes, 1994.

PAULO, Ilana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V.M. (ed.) **Rumo a uma nova didática**. (7a. Ed.) Petrópolis: Vozes, 1995.

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

PORTO, Zélia G.; MILDNER, Telma. **Avaliação da Rede Pública Estadual de Ensino**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 1997.

SARASON, Seymour B. **The culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn and Bacon, 1971.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: Rober .E. Stake (ed.) **Perspective on curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1. Chigago: Rand MaNally, 1967.

SHEPARD, Lorrie. Purposes of assessment. **Studies in Educational Evaluation**, 1979, V.5.

SOUZA, Sandra Zakia L. Avaliação da aprendizagem: Teoria, legislação e prática do cotidiano de escolas do 1º grau. In: A construção do projeto de ensino e avaliação. **Série Idéias**, (8). São Paulo, 1990.

STAKE, Robert E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, April 1967, 68(7).



STUFFLEBEAM, Daniel L. Evaluation as enlightenment for decision making. In: M.W.H. BEATTY (ed.) **Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior.** Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.

STUFFLEBEAM, Daniel L. et al **Educational evaluation and decision-making.** Itasca, III: Peacock, 1971.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V.M. (ed.) **Rumo a uma nova didática.** (7a. Ed.) Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

WEBER, Silke (Org) **Democratização, educação e cidadania - Caminho do Governo Arraes (1987-1990).** São Paulo: Cortez, 1991.

WEBER, Silke (org.) **Sociedade e educação: alguns aspectos para debate.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1993.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James R. **Educational evaluation: theory and practice.** Washington, D.C.: C. A. Jones, 1973.

