

## QUESTÕES DO ENADE COMO PONTO DE REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### MULTIPLE-CHOICE QUESTIONS OF ENADE AS A POINT OF REFLECTION ON THE EVALUATION PROCESS IN THE TEACHER EDUCATION COURSES

Carolina da Cunha Reedijk<sup>1</sup>

carolreedijk@gmail.com

**Resumo:** A presente pesquisa, que se direciona a professores de Licenciatura, configura-se como uma pesquisa documental de cunho qualitativo-interpretativista, fundamenta-se teoricamente em Perrenoud (1991, 2002), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002) e Machado (2002) e se situa no campo da Linguística Aplicada, tem o objetivo de analisar os elementos constitutivos da concepção e da elaboração de questões de múltipla escolha de conhecimento específico do Enade com o intuito de relacioná-los à dificuldade dos estudantes concluintes da área de Letras ao responder à prova e de lançar considerações em torno do processo avaliativo nos cursos voltados para a formação de professores. Por meio da análise dos elementos constitutivos da concepção e da elaboração das questões, foi possível constatar que os traços que caracterizam as questões do Enade (contextualização, informatividade, interdisciplinaridade, avaliação de competências e habilidades) apontam para um formato de exame que vai além do tradicional, além do paradigma positivista e tecnicista e que possibilita avaliar a capacidade de tomada de decisão, de mobilização de recursos e de saber agir do formando, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento: o que indica que a dificuldade dos formandos na resolução das questões esteja diretamente relacionada a tais traços.

**Palavras-chave:** Avaliação. Enade. Formação de professores.

**Abstract:** The present research, which is directed to undergraduate teachers, is a qualitative-interpretative document research, theoretically based on Perrenoud (1991, 2002), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002) and Machado (2002) and is located in the field of Applied Linguistics, aims to analyze the constituent elements of the conception and elaboration of multiple-choice questions of specific knowledge of Enade's tests with the intention of relating them to the difficulty of the students graduating from the area of Arts when responding to the test and throwing considerations about the evaluative process in the courses directed to the formation of teachers. Through the analysis of the constitutive elements of the conception and elaboration of the questions, it was possible to verify that the traits that characterize Enade's questions (contextualization, informativeness, interdisciplinarity, evaluation of competences and abilities) point to a format of examination that goes beyond the traditional, beyond of the positivist and technicist paradigm and that makes it possible to evaluate the decision-making capacity, mobilization of resources and the learner's ability to act, while building, coordinating and articulating schemes of action or thinking, which indicates that the difficulty of the students in the resolution of the questions is directly related to these traits.

**Keywords:** Evaluation. Enade. Teacher education.

---

<sup>1</sup> Professora Universitária no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.

## 1 Considerações iniciais

Avaliar é, no contexto contemporâneo, uma medida constitutiva tanto do processo educacional como um todo quanto do processo de ensino-aprendizagem dos mais variados conteúdos. Como bem pontua Felice (2011, p. 234),

Pensar a avaliação nos dias de hoje leva-nos a refletir sobre as suas várias formas no mundo moderno: avaliação para que os estabelecimentos escolares possam medir o que os alunos aprenderam, ao final de uma unidade de ensino; para fazer os alunos passarem de um nível a outro; para assegurar que eles estejam aptos a receber um diploma; para selecioná-los a fim de que ascendam ao ensino superior, ou consigam um posto de trabalho; avaliações institucionais, visando a garantir a qualidade dos estabelecimentos escolares, a controlar as práticas dos professores; avaliações internacionais, para o acompanhamento dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em todos os países do mundo.

Avaliar é, assim, parte integrante dos múltiplos processos do sistema educativo e apresenta diferentes funções. Uma das funções relativas ao ato de avaliar, que vem sendo bastante focada e desenvolvida em nosso país, é a medição da qualidade da educação brasileira por meio de exames que têm o intuito de apontar resultados, de apresentar índices educacionais referentes à Educação Básica e à Educação Superior e de elaborar planos de desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira.

Em relação à avaliação do desempenho de estudantes da educação básica brasileira, podemos citar os seguintes exames: Provinha Brasil – avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras; Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), também conhecida como Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – avaliação realizada por amostragem das Redes de Ensino que tem como foco as gestões dos sistemas educacionais; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – avaliação mais extensa e detalhada que a Aneb e que tem foco em cada unidade escolar; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – avaliação de caráter censitário que avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – avaliação que mensura o desempenho dos estudantes do Ensino Médio brasileiro. Quanto à avaliação do desempenho de estudantes da educação superior no Brasil, há o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) – exame que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação.

Muito se debate, no contexto acadêmico, sobre esse tipo de avaliação. É questionada a possibilidade de esse tipo de avaliação, padronizada e nacional, apresentar um resultado justo

e compatível com a realidade de cada estado e de cada instituição. É problematizada a função da avaliação, pelo fato de não avaliar, mas sim medir. É posta em xeque a natureza dos planos de desenvolvimento de políticas públicas para a educação brasileira, pois o local, o particular e o subjetivo são deixados de lado. Sem dúvida, os questionamentos e as problematizações são essenciais para pontuar os limites de tal avaliação e para apresentar novos caminhos avaliativos. No entanto, esse tipo de avaliação possibilita lançar luz sobre questões relativas à concepção de educação e às práticas educativas, uma vez que

[...] o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele. Mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 98).

Sendo assim, partindo da importância dada pelo Ministério da Educação aos resultados referentes ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e levando em consideração os efeitos de tais resultados para as instituições de educação superior em nosso país, a presente pesquisa busca apresentar e analisar a concepção e a elaboração das provas do Enade com o intuito de lançar considerações tanto em torno dos elementos constitutivos e da abordagem dos conteúdos em questões do exame em tela quanto acerca do processo avaliativo nos cursos voltados para a formação de professores.

Dentre as várias possibilidades de análise que poderiam ser desenvolvidas partindo do exame em foco, importante se faz apresentar o recorte necessário, que proponho fazer, para desenvolver a pesquisa. Como professora universitária da área de Letras, busco analisar a concepção e a elaboração de questões relativas a esse campo do conhecimento. De todas as provas que avaliaram esse campo do saber, escolho a que foi realizada no ano de 2014. A escolha da prova do ano de 2014 se justifica não pela prova em si, mas pelos relatórios que estão disponíveis para consulta. A leitura e a análise das informações apresentadas principalmente no Relatório de Área Letras – Português e Inglês (Licenciatura) são fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo.

Importante mencionar que seleciono a prova aplicada para a Licenciatura em Letras Português e Inglês porque atuo em um curso que licencia profissionais da área de Letras em Português e em Inglês, ou seja, a escolha está relacionada a um interesse que tenho de conhecer melhor a prova.

Frente às delimitações apresentadas e levando em consideração o dado de que para 41,5% dos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês no ano de

2014 a abordagem do conteúdo nas questões do Enade é vista como uma dificuldade ao responder à prova, lanço o seguinte questionamento: Por que a abordagem do conteúdo nas questões do Enade é vista por 41,5% dos estudantes como uma dificuldade ao responder à prova? Diante desse questionamento, levanto a hipótese de que a dificuldade vista pelos estudantes em relação à abordagem do conteúdo nas questões do Enade esteja ligada não somente à maneira de abordar o conteúdo, mas também aos elementos constitutivos da concepção e da elaboração das questões: o que indicia que o processo avaliativo focado durante a formação de professores não explora diretamente a maneira de avaliar proposta pelo Enade.

Partindo do arrolado, a presente pesquisa tem o objetivo geral de compreender a concepção e a elaboração de questões de múltipla escolha de conhecimento específico do Enade. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa em foco busca analisar os elementos constitutivos da concepção e da elaboração de questões de múltipla escolha com o intuito de relacioná-los à dificuldade dos estudantes concluintes da área de Letras ao responder à prova e de lançar considerações em torno do processo avaliativo na formação de professores.

O presente estudo, que se configura como uma pesquisa documental de cunho qualitativo-interpretativista, fundamenta-se teoricamente em Perrenoud (1991, 2002), Hadji (2001), Álvarez Méndez (2002) e Machado (2002) e se situa no campo da Linguística Aplicada, uma vez que tem como intuito lançar considerações em torno de questões que perpassam indiretamente o ensino-aprendizagem de línguas e diretamente o uso da linguagem em um contexto específico de prática social relativa ao âmbito acadêmico. Como pontua Moita Lopes (2006), problemas linguísticos socialmente relevantes constituem o objeto de estudo da Linguística Aplicada e fazem com que o linguista aplicado busque, como destaca Rojo (2007), entender, explicar ou solucionar problemas com o intuito de criar ou de aprimorar soluções para problemas contextualizados em seu cenário de ocorrência. A Linguística Aplicada, por ser uma área em interlocução com outras ciências e por ser um campo do conhecimento que se erige em uma perspectiva inter/multi/pluri/transdisciplinar, possibilita olhares amplos e abrangentes acerca de diferentes objetos. Sendo assim, esta pesquisa, que entrelaça diferentes campos do saber, é uma prática de investigação no campo da Linguística Aplicada.

Para a realização da presente pesquisa, primeiramente serão apresentadas questões relativas ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), à sua natureza, constituição e objetivos. Em seguida, serão apresentadas e analisadas as diretrizes para a elaboração da prova da Área de Licenciatura em Letras Português e Inglês, as orientações para a elaboração das questões, a concepção e a elaboração das provas do Enade, a estrutura, os conteúdos e as competências e habilidades nas questões de múltipla escolha de conhecimento

específico da Prova de 2014. Após tais apresentações e análises, passo a relacionar a dificuldade dos formandos na resolução das questões do Enade aos seus elementos constitutivos e à abordagem dos conteúdos. Por fim, partindo das informações apresentadas, o processo avaliativo nos cursos voltados para a formação de professores passa a ser problematizado.

## **2 Da natureza, da constituição e dos objetivos do Enade**

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos pilares da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Além do Enade, os processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação Institucional constituem o tripé avaliativo do Sinaes. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os resultados destes instrumentos avaliativos, aliados às respostas do Questionário do Estudante, permitem conhecer o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o Brasil e constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – todos normatizados pela Portaria no. 40, de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, assim como o desempenho dos estudantes concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação. Os indicadores são utilizados para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior e para a divulgação ampla e democrática da situação da educação superior brasileira. O exame do Enade é obrigatório e a situação de regularidade do estudante em relação à resolução do mesmo deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

O Enade é composto por 40 questões, sendo 10 questões da parte de formação geral e 30 da parte de formação específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha. As questões de formação geral, que são 10, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas, representam 25% do peso da prova; as questões relacionadas aos componentes específicos, que são 30, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas, representam 75% do peso da prova. As questões são elaboradas com o intuito primordial de avaliar competências e habilidades gerais e específicas. Por meio da análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, as questões são estruturadas.

Importante destacar que, além da realização da prova, os estudantes devem preencher dois questionários: o questionário de impressões sobre a prova e o questionário do estudante. Tais questionários se configuram, respectivamente, como instrumento para a análise da percepção dos estudantes em relação à prova e como instrumento para a análise do perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes do Enade.

O Enade, como já destacado, busca avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas em sua formação. A elaboração das questões do exame em foco parte da análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, que, como o próprio nome já indica, apresentam orientações em torno da constituição curricular dos cursos de graduação oferecidos no país. As diretrizes em foco apresentam a concepção e a estrutura dos cursos de graduação. Sendo assim, são encontradas, nesse documento, as seguintes informações: o perfil do formando/egresso/profissional; competências e habilidades a serem desenvolvidas no/pelo formando; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; acompanhamento e avaliação.

As diretrizes em tela vêm sendo amplamente debatidas desde o estabelecimento das diretrizes e bases da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Partindo da expansão do ensino superior no Brasil, a necessidade de regulamentar a organização dos cursos passa a ser central. De 1996 até o momento atual, vários pareceres foram elaborados tendo como pauta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Levando em consideração o foco do presente estudo, que está na análise da concepção e da elaboração de questões de conhecimento específico da prova de 2014, ater-me-ei às informações presentes no Parecer CNE/CES 492/2001 e àquelas apresentadas na Portaria INEP nº. 260, de 02 de junho de 2014, que abordam as diretrizes para a elaboração da prova da Área de Licenciatura em Letras – Português e Inglês. O Parecer e a Portaria em questão serão abordados respectivamente pelo fato de apresentar informações basilares para a compreensão da proposta das diretrizes curriculares e pelo fato de abordar diretamente as diretrizes para a elaboração da prova foco de nosso estudo. Sendo assim, parto primeiramente das informações contidas no Parecer CNE/CES 492/2001 para, em seguida, lançar considerações sobre as diretrizes para a elaboração da prova da Área de Licenciatura em Letras – Português e Inglês que estão presentes na Portaria INEP nº. 260.

## **2.1 O Parecer CNE/CES 492/2001**

O Parecer CNE/CES 492/2001 trata de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia que foram remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo analisou as propostas providas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. De acordo com o Parecer 492/2001, a Comissão retirou apenas o item relativo à duração dos cursos, considerando o entendimento que tal item não constitui propriamente uma diretriz e, por isso, deveria ser tratado em outro parecer. O item sobre a duração dos cursos foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

Em relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, encontramos no Parecer 492/2001 informações que relacionam a proposta das diretrizes curriculares aos desafios da educação superior. Conforme o Parecer em foco, as intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional precisam ser levadas em consideração, uma vez que devem ser vistas como desafios da educação superior. Por estar abrigada nas ciências humanas, a área de Letras deve problematizar a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Por meio de uma análise do conteúdo do Parecer, é perceptível a importância dada ao desenvolvimento de habilidades durante o processo formativo, para que a competência desejada no desempenho profissional se efetive. O conceito de currículo, como o próprio documento apresenta, deve ser ampliado, uma vez que passa a ser concebido como uma construção cultural que propicie a construção do conhecimento de forma articulada. Essa concepção de currículo traz para o cerne da proposta curricular a articulação entre teoria e prática, tendo como objetivo o desenvolvimento e a aquisição de habilidades e competências necessárias tanto para a formação quanto para a atuação profissional. A definição de currículo como sendo todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso introduz o conceito de atividade acadêmica curricular. A atividade acadêmica curricular é apresentada como sendo uma atividade relevante para que o formando adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada como processo contínuo e

transformador. De acordo com o documento analisado, a flexibilização curricular, que possibilita eliminar a rigidez estrutural do curso, é posta como sendo uma resposta às novas demandas sociais. Sendo assim, os conteúdos curriculares a serem abordados, a estruturação do curso e seu processo de avaliação devem ser pensados a partir do perfil esperado dos formandos e das competências e habilidades que os mesmos devem ter.

Partindo da importância dada ao perfil dos formandos e às suas competências e habilidades para a construção da proposta curricular do curso de Letras, passamos a apresentar a maneira como tais questões estão materializadas no Parecer CNE/CES 492/2001.

Para apresentar o perfil dos formandos, o documento dá ênfase, primeiramente, aos objetivos do curso de Letras. Lendo e analisando o parecer em foco, são identificados como objetivos do curso de Letras: a formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito; a formação de profissionais conscientes de sua inserção social e das relações com o outro.

Em relação ao perfil do profissional da área de Letras, o Parecer preconiza que

[...] o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 30).

Sendo assim, para a atuação do profissional de Letras como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (PARECER CNE/CES 492/2001, p. 30).



O parecer aponta ainda que, além da base específica consolidada, o profissional em Letras deve estar apto a atuar interdisciplinarmente em áreas afins e ter a capacidade de resolver problemas, de tomar decisões, de trabalhar em equipe, de comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho e a ampliação do senso crítico necessário para a compreensão da importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional também são trazidos como sendo parte constituinte das características do profissional da área de Letras.

Levando em consideração o perfil esperado do profissional de Letras, o Parecer CNE/CES 492/2001 enfatiza a importância de os conteúdos curriculares básicos e de os conteúdos caracterizadores da formação profissional em Letras serem abordados e trabalhados de forma integrada para que os objetivos da formação sejam alcançados, destaca que a estruturação dos cursos de Letras deve partir de critérios apresentados no projeto pedagógico de cada curso e apresenta a avaliação como sendo um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo.

Face ao arrolado, é perceptível o quanto as Diretrizes Curriculares do Curso de Letras se fundamentam no desenvolvimento de habilidades e competências no graduando. Pode-se dizer, por conseguinte, que as diretrizes curriculares são estruturadas a partir das habilidades e competências esperadas do profissional de Letras. Sendo assim, é esperado que o processo avaliativo constitutivo da formação do profissional da área de Letras seja pensado e estruturado por intermédio de uma avaliação que possa medir, de certa forma, as habilidades e competências de cada graduando.

Considerando o exposto, as diretrizes para a elaboração da prova da Área de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, que estão materializadas na Portaria Inep nº. 260, de 20 de junho de 2014, passam a ser abordadas.

## **2.2 A Portaria Inep nº. 260**

A Portaria Inep nº. 260, de 20 de junho de 2014, apresenta a resolução do presidente do Inep, José Francisco Soares, em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano de 2014. Há, na referida Portaria, 10 artigos que focam a concepção e a elaboração do exame, assim como seus objetivos.

Conhecer o conteúdo presente na Portaria é fundamental para entendermos que o foco primário e direto do exame está na avaliação de competências e habilidades consideradas essenciais à atuação do profissional da área de Letras: o que aponta para a necessidade de a formação de professores no contexto atual estar pautada no desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao profissional uma atuação posta como crítica, criativa e ética.

A apresentação do perfil do profissional da área de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, das competências e habilidades avaliadas no componente específico da área em foco e dos conteúdos curriculares tomados como referência para a elaboração das questões de componente específico da prova de 2014 contribui diretamente para a compreensão da concepção e da elaboração da prova do Enade.

Importante destacar que o exame contempla questões relativas ao conteúdo pedagógico e avalia habilidades e competências relativas a tais questões. Em relação à abordagem, há a informação de que as questões serão elaboradas por meio de situações-problema e estudos de caso: o que aponta para uma concepção de prova voltada diretamente para a avaliação de habilidades e competências relativas à leitura e interpretação de textos e ao estabelecimento de relações, comparações e contrastes em diferentes situações.

A partir do materializado, fica visível que o exame do Enade tem o objetivo de medir as habilidades e competências do profissional da área de Letras, cujo perfil pauta-se na excelência, uma vez que deve dominar tanto a língua portuguesa quanto a inglesa no que diz respeito aos seus usos, ter competência intercultural crítica, ser reflexivo e ter consciência acerca de todo o complexo processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o objetivo do exame foco desta pesquisa é medir habilidades e competências do profissional da área de Letras a partir da concepção de um ideal de profissional. É a partir desse ideal que as questões são elaboradas.

Como o presente estudo busca lançar considerações em torno da concepção e da elaboração de questões de múltipla escolha de conhecimento específico, importante se faz apresentar a estrutura das questões, os conteúdos abordados e as competências e habilidades avaliadas.

Antes de apresentar diretamente os elementos mencionados, é fundamental abordar, de forma geral, as orientações para a elaboração de itens para o Enade presentes no Guia de Elaboração e Revisão de Itens, assim como a concepção e a elaboração das provas do Enade. O Guia em questão foca tanto orientações para a elaboração de questões quanto aquelas relativas à validação e revisão das mesmas. Como o foco da presente pesquisa está na abordagem do conteúdo em questões de múltipla escolha de um exame que já foi aplicado, abordarei, em específico, as orientações para a elaboração de itens de múltipla escolha. A concepção e a elaboração das Provas do Enade, por sua vez, apresentam informações

importantes quanto à composição das diretrizes da prova do Enade, as quais elucidam a maneira como as questões devem ser concebidas e elaboradas.

### ***2.3 Orientações para a elaboração de itens para o Enade***

O Guia de Elaboração e Revisão de Itens apresenta os elementos constitutivos de uma questão de múltipla escolha, assim como os tipos de questões dessa natureza. Os elementos constitutivos de uma questão de múltipla escolha são texto-base, enunciado e alternativas, ou seja, toda questão de múltipla escolha deve ser estruturada por meio desses três elementos e deve, conforme o documento em foco, ser estruturada de modo que se configure uma unidade de proposição e que contemple as orientações da matriz de prova.

O texto-base é apresentado como sendo o texto que motiva ou compõe a situação-problema mostrada na questão. O enunciado, por sua vez, é a instrução clara e objetiva da tarefa a ser executada pelo estudante, devendo ser expressa na forma de uma pergunta a ser respondida ou de uma frase a ser completada pela alternativa correta. É materializado no Guia que é fundamentalmente no enunciado que o nível de habilidade cognitiva que será avaliado se determina. Já as alternativas são as possibilidades de respostas, que se dividem em gabarito (a única alternativa correta à situação-problema) e em distratores (alternativas incorretas à situação-problema). Em relação aos distratores, o Guia destaca que eles devem ser redigidos com aparência de resposta correta, mas sendo indubitavelmente incorretos, devem atender à característica de plausibilidade e também devem parecer, para aqueles que não desenvolveram a habilidade que está sendo avaliada, corretos. É materializado também que os distratores devem ser elaborados por meio da utilização de erros comuns observados em situação de ensino-aprendizagem e não de erros grosseiros ou alternativas absurdas que tendem a induzir à identificação da alternativa correta.

Por meio do exposto, é perceptível que os elementos constitutivos das questões devem estar interligados e devem configurar uma unidade de proposição. As questões são elaboradas a partir de situações-problema que demandam do formando análise crítica e reflexiva, mobilização de recursos (competências e habilidades) e tomada de decisão. As situações-problema são recursos para avaliar competências e habilidades e não a memorização. Como pontua Macedo (2002, p. 120),

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, por exemplo, em uma prova de múltipla escolha, define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e, recorrendo às suas competências de leitura,

comparação, raciocínio, etc., decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto.

A abordagem dos conteúdos, sendo feita por meio de situações-problema, evidencia que o objetivo principal das questões não está na avaliação do conteúdo pelo conteúdo, mas sim da capacidade do formando de mobilizar os recursos necessários para a resolução das questões.

Quanto aos tipos de questões de múltipla escolha, encontram-se questões de complementação simples, de resposta múltipla, de interpretação e de asserção-problema. As questões de complementação simples são questões em que o enunciado é redigido em forma de frase incompleta que deve ser completada pelas alternativas. As questões de resposta múltipla são questões constituídas de 3 ou 4 afirmações, relacionadas com o tema explicitado no enunciado ou no texto-base, e de uma chave de respostas. As questões de interpretação, por sua vez, são questões em que as informações contidas na situação-problema devem ser utilizadas pelo estudante para resolver o item. E questões de asserção-razão são questões constituídas de duas proposições ligadas pela palavra PORQUE, sendo a segunda a razão ou justificativa da primeira, e de uma chave de respostas que questiona a veracidade ou a falsidade das proposições e a relação de causalidade entre elas.

#### ***2.4 A concepção e a elaboração das Provas do Enade***

No Relatório de Área Letras – Português e Inglês Enade 2014, há, no anexo IX, a apresentação da concepção e da elaboração das Provas do Enade. É materializado, primeiramente no anexo em pauta, que o processo de construção das provas de cada edição do Enade é iniciado pela elaboração de diretrizes de prova para cada área a ser avaliada e para o componente de Formação Geral. Em seguida, há a informação de que as diretrizes de prova são elaboradas pelas Comissões Assessoras do Enade, que são formadas por professores de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas de todas as regiões do país. É apresentado também que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e outros documentos oficiais relevantes, como a legislação profissional subsidiam a elaboração das diretrizes de prova que são, por seu turno, compostas pelo perfil profissional do egresso da área, pelas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo egresso na trajetória formativa e pelos conteúdos curriculares. Frente à composição mencionada, os elaboradores devem articular as características de perfil, as competências e habilidades e os conteúdos em cada questão. Sendo assim, toda questão está associada a uma característica de perfil, a um recurso (competência e

habilidade) e a até três conteúdos curriculares. A partir dessa articulação fundamentada nas diretrizes, a matriz de prova é construída.

Para melhor compreensão da concepção das questões e, conseqüentemente, da sua elaboração, o documento apresenta o seguinte quadro:

**Quadro 1:** Relatório de Área Letras – Português e Inglês

**CARACTERÍSTICA(S) DE PERFIL**

Conjunto de características do egresso do curso.

**CONJUNTO DE RECURSOS**

Uma expansão do termo competências, que compreende a mobilização de conhecimentos, saberes, escolhas éticas e estéticas, habilidades, posturas, entre outros, para permitir agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

**OBJETO(S) DE CONHECIMENTO**

São os conteúdos que devem ser mobilizados por meio dos recursos (competências e habilidades) pelo profissional dotado do perfil esperado. Algumas vezes o item solicita a utilização de dois ou três objetos de conhecimento. Neste caso, o item deve ser capaz de articular todos os conteúdos.

Fonte: Brasil (2014, p. 377).

Levando em consideração as informações apresentadas, percebe-se que as questões são concebidas e elaboradas por meio da articulação de características referentes ao perfil do egresso do curso, de recursos e de objetos de conhecimento.

Partindo do exposto, lanço considerações gerais em torno da estrutura das questões de múltipla escolha da prova, dos conteúdos abordados e das competências e habilidades avaliadas.

### **3 Da estrutura, dos conteúdos e das competências e habilidades nas questões de múltipla escolha de conhecimento específico**

Todas as questões de múltipla escolha de conhecimento específico incluem texto-base, enunciado e alternativas. Cada questão, por sua vez, mesmo apresentando os elementos constitutivos mencionados, evidencia características diferentes que estão relacionadas à abordagem. Em relação aos tipos de questões, foi identificado que 20 das 27 questões são do tipo resposta múltipla e que 07 das 27 são questões do tipo interpretação e complementação simples. Sendo assim, não houve nenhuma questão do tipo asserção-razão. Importante se faz materializar que todas as questões são de interpretação, uma vez que são questões em que as informações contidas na situação-problema devem ser utilizadas pelo estudante para resolver o item. Entre as questões constitutivas da prova, o layout foi percebido como um diferenciador, ou seja, a apresentação visual das questões é feita de diferentes maneiras, uma

vez que há questões que são elaboradas por meio da linguagem verbal e não verbal e há as que são estruturadas por meio, exclusivamente, da linguagem verbal. Das 27 questões, 08 foram elaboradas por intermédio da relação entre palavra e imagem e 19 por meio, exclusivamente, da palavra.

Quanto aos conteúdos relacionados aos estudos linguísticos, só não foram abordados nas questões os aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais das línguas portuguesa e inglesa. Dos estudos literários não foram abordados os seguintes conteúdos: conceitos de cânone literário em língua portuguesa e em língua inglesa e relações das literaturas em língua portuguesa e em língua inglesa com outras áreas do conhecimento. Referente à formação profissional, foram focados todos os conteúdos apresentados. Em relação à formação pedagógica, os conteúdos abordados fizeram referência à gestão democrática educacional; ao planejamento, organização e gestão escolar e em outros espaços educativos; a políticas, organização e financiamento da educação brasileira; a teorias pedagógicas; à psicologia da Educação (aprendizagem e desenvolvimento); à coordenação, elaboração e avaliação de projeto político-pedagógico; e à educação inclusiva e diversidade.

No que diz respeito às competências e habilidades, as questões da prova de Letras – Português-Inglês do Enade 2014 somente não avaliaram a capacidade do formando de abordar as diferentes culturas e formas de uso das linguagens nos diversos contextos e práticas culturais.

Importante mencionar que as 5 questões que abordam conteúdos pedagógicos focaram as seguintes competências e habilidades : conhecer e desenvolver o processo de construção e avaliação do projeto político-pedagógico, de currículos e programas na área da educação; conhecer, analisar e compreender as políticas educacionais e seus processos de implementação e avaliação, bem como os textos legais relativos à organização da educação nacional; articular as teorias pedagógicas às de currículo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; articular as teorias pedagógicas às de currículo na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos e na organização e na gestão do trabalho educativo escolar e não escolar; e planejar, implementar e avaliar projetos educativos, contemplando e articulando a diversidade e as múltiplas relações das esferas do social: cultural, ética, estética, científica e tecnológica.

#### **4 A formação de professores e o processo avaliativo**

Neste momento, partindo do arrolado, lanço considerações acerca da possibilidade da concepção e da elaboração das questões do Enade contribuir para uma reflexão em torno do processo avaliativo nos cursos de formação de professores. Para isso, apresento a visão de

Perrenoud (1991, 2002) frente à formação de professores, de forma geral, e ao processo avaliativo durante tal formação e, por meio de colocações em torno da avaliação formativa, apresento as possíveis contribuições da concepção e da elaboração das questões do Enade para uma reflexão acerca do processo avaliativo durante a trajetória formativa de professores.

Perrenoud (2002), ao problematizar a formação de professores, traz à baila orientações básicas sobre essa formação. Para iniciar suas considerações, o sociólogo afirma que a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção, ou seja, a forma como uma formação é pensada, significada e estruturada afeta diretamente sua qualidade. Perrenoud (2002, p. 16) lista, assim, 10 orientações básicas que devem ser analisadas e discutidas quando o assunto é formação de professores.

- 1- Uma transposição didática baseada na análise e em suas transformações.
- 2- Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
- 3- Um plano de formação organizado em torno das competências.
- 4- Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
- 5- Uma verdadeira articulação entre teoria e prática.
- 6- Uma organização modular e diferenciada.
- 7- Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
- 8- Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
- 9- Uma parceria negociada com os profissionais.
- 10- Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Partindo do foco da presente pesquisa, ater-me-ei à discussão das orientações apresentadas nos números 2, 3, 4 e 7.

Em relação ao referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários, Perrenoud (2002) postula que, partindo de um trabalho real, é preciso identificar os conhecimentos e as competências necessários para fazer aprender nessas condições. Sendo assim, assevera que

[...] o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Uma competência é definida, conforme Perrenoud (2002, p. 19), como

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Essa aptidão e esses múltiplos recursos não são construídos pontualmente na formação inicial ou na formação contínua, uma vez que são continuamente desenvolvidos ao longo da prática docente. No entanto, para Perrenoud (2002), a formação inicial deve ser concebida para desenvolver esses recursos básicos e, por isso, deve haver um plano de formação organizado em torno das competências. Pautando-se em Tardif (1996), Perrenoud (2002) pontua que a dificuldade da estruturação dos programas de formação em torno de competências é grande, uma vez que os aportes disciplinares são profundos e numerosos. Essa organização da formação em torno de competências ainda hoje é um dilema, uma vez que coloca em xeque tanto a importância de conteúdos específicos que compõem a grade curricular do curso quanto a maneira como tais conteúdos são abordados. Sendo assim, conceber a formação de professores a partir do foco em competências continua sendo um desafio. Para enfrentar esse desafio, a aprendizagem por problemas é apresentada. Partindo do contexto das faculdades de Medicina, que são, de forma geral, estruturadas a partir desse tipo de aprendizagem, Perrenoud (2002, p. 21) enfatiza que “a aprendizagem por problemas induz a outro tipo de currículo totalmente diferente”, pelo fato de possibilitar a aquisição de aportes teóricos e metodológicos a partir de situações relativas à realidade da área de formação.

Outro ponto trazido à baila por Perrenoud (2002, p. 25) é o da avaliação. Para o sociólogo, “as competências não podem ser construídas sem avaliação, porém, não pode assumir a forma de testes com papel e lápis ou de exames universitários clássicos”. Por isso, a avaliação das competências deve ser formativa, ou seja, pautada no processo de aprendizagem. Pautando-se em Wiggins (1989), Perrenoud (2002, p. 26) apresenta algumas características da avaliação voltada para a formação de professores.

- A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.
- A avaliação refere-se a problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos.
- A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- A autoavaliação faz parte da avaliação.

As características mencionadas concebem a avaliação como um processo a serviço das aprendizagens. A avaliação, pensada e elaborada por meio dessas características, não foca o conteúdo sem uma contextualização, não avalia a memorização, nem o conteúdo pelo



conteúdo, pelo fato de exigir do formando a utilização funcional de conhecimentos disciplinares. A avaliação em pauta é constituída pela inter-relação de conteúdos (interdisciplinaridade) já trabalhados e pela ênfase no desenvolvimento de competências: o que aponta para um objetivo formativo, uma vez que “auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. (PERRENOUD, 1991, p. 50).

De acordo com Álvarez Méndez (2002, p. 13, 14),

avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, avaliar tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, classificação, certificação, exame, aplicação de prova, mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel funcional e instrumental, porém dessas atividades artificiais não se aprende.

Para Álvarez Méndez (2002, p. 15), o essencial é ir mais “além das definições e buscar coletar uma série de traços que podem ir caracterizando as práticas de avaliação, de acordo com tendências atuais”. Sendo assim, por meio da análise dos traços que caracterizam a concepção e a elaboração das questões do Enade, é possível reconhecer que o exame, mesmo não se enquadrando na definição de avaliação formativa pelo fato de buscar medir o desempenho dos estudantes e de não ter o objetivo de fazer aprender, tem um caráter formativo. Como pontua Hadji (2001, p.20), a avaliação formativa é uma avaliação informativa, e “é sua virtude informativa que é seu caráter essencial. [...] A partir do momento em que informa, ela é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa”. Os traços que caracterizam as questões do Enade (contextualização, informatividade, interdisciplinaridade, avaliação de competências e habilidades) apontam para um formato de exame que vai além do tradicional, além do paradigma positivista e tecnicista que continua fazendo parte da constituição do processo avaliativo na formação de professores e no contexto escolar. Os testes, exames ou provas, de cunho somativo e classificatório, continuam sendo aplicados e, em muitos casos, continuam sendo a base do processo avaliativo.

## 5 Considerações finais

A concepção de ensino voltada para o desenvolvimento de competências e de habilidades no aluno fundamenta o propósito da educação básica assim como o da educação superior. Essa visão, que começou a ser discutida na década de 1990 e foi materializada na LDB de 1996, continua sendo alvo das atenções. Como destaca Machado (2002), o desenvolvimento das competências pessoais no âmbito escolar está hoje no centro das atenções: o que indica que o ensino dos conteúdos disciplinares não é mais a meta principal da escola. Pela mudança de paradigma que o foco no desenvolvimento de competências e habilidades traz, é perceptível o quanto a discussão em torno da estrutura da avaliação, da abordagem do conteúdo e de seus propósitos continua sendo extremamente relevante. É nesse contexto que o Enade, a partir da concepção e da elaboração das questões, traz informações válidas que podem ser utilizadas para problematizar a maneira como avaliamos e para possibilitar uma avaliação que, por meio de situações-problema, foque competências e habilidades por intermédio de uma articulação de saberes.

Vale destacar que não proponho que o ensino seja orientado exclusivamente pelo formato do exame, uma vez que a aprendizagem não pode ser condicionada pela pressão dos exames. No entanto, a concepção e a elaboração do Enade podem contribuir para uma reflexão acerca do processo avaliativo nos cursos de formação de professores, dos instrumentos utilizados para avaliar e dos objetivos da avaliação, uma vez que os traços que caracterizam as questões do Enade (contextualização, informatividade, interdisciplinaridade, avaliação de competências e habilidades) apontam para um formato de exame que vai além do tradicional, além do paradigma positivista e tecnicista e que possibilita avaliar a capacidade de tomada de decisão, de mobilização de recursos e de saber agir do formando, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento. (MACEDO, 2002).

Analisar o desempenho dos estudantes no Enade e, em específico, sua dificuldade na resolução das questões propostas, oportuniza uma reflexão sobre as práticas educativas voltadas para a avaliação de professores em formação.

## Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BRASIL. **Enade**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Manual Enade 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/manuais>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Provas e Gabaritos Enade 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos3>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Relatório de Área Letras – Português e Inglês Enade 2014**. MEC/Inep. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>> Acesso em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Coordenação-Geral do Enade. **Guia de elaboração e revisão de itens: banco nacional de itens: Enade 2011**. Brasília, DF, jul. 2011.

FELICE, M. I. V. A avaliação de aprendizagem na formação do professor reflexivo. In: SILVEIRA, Elaine Mara (org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 233-257.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MACEDO, L. de. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.113-135.

MACHADO, N. J. Sobre a Ideia de Competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p.137-155.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, P. **Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative**. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 1991, p. 49-81. Janeiro/Junho 2019

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

ROJO, R. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais**. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.