

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

RODRIGO MARQUES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
TRAJETÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**VITÓRIA
2020**

RODRIGO MARQUES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
TRAJETÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M357e Marques, Rodrigo, 1977-
A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio : trajetória, conceitos e práticas pedagógicas / Rodrigo Marques. - 2020.
236 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Exames standardizados. 2. Avaliação em larga escala. 3. Enem. 4. Educação Básica. 5. Educação Física. I. dos Santos, Wagner. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

RODRIGO MARQUES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
TRAJETÓRIA, CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em 17 de outubro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo/Orientador

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Danilo Sales Bocalini
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Juliana Martins Cassani
Faculdade Vale do Cricaré

Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

Início conceituando gratidão, por ser o sentimento que me acompanhou no decorrer da minha trajetória acadêmica. É a qualidade de quem é grato, tem reconhecimento, sentimento de lembrança e agradecimento por um bem recebido, ato de reconhecer alguém por uma ação ou benefício alcançado.

Ser grato pressupõe a ideia de relação, interação e convívio com o “outro” que são indispensáveis para a construção de uma tese ao contribuir com orientações, bancas de qualificação, narrativas, análises, críticas, discussões e até mesmo nas conversas informais do cotidiano.

Para tanto, foi necessário o envolvimento de sujeitos de diferentes instituições (Ufes, Ifes, grupos de pesquisas e escolas estaduais) formando uma rede colaborativa em prol da produção do conhecimento para o desenvolvimento do campo da Educação e da Educação Física.

A impossibilidade de citar todos nominalmente não interfere nos sentimentos que guardo por aqueles que caminham comigo neste estudo. Sinto-me orgulhoso em dedicar-lhes, neste documento, que se perpetuará ao longo dos tempos, a minha eterna gratidão. Dessa maneira, dedico a elaboração deste projeto:

Ao meu amigo e orientador, professor Wagner dos Santos, a quem eu tive o prazer de conhecer no ano de 2006 ao entrar no curso de graduação em Educação Física. Durante todos esses anos em que investi na minha formação inicial, mestrado e doutorado, sempre apresentou prestatividade, comprometimento e, acima de tudo, competência para gerir os projetos de pesquisas. É uma referência de profissional a ser seguida por todos aqueles que buscam o desenvolvimento das áreas da Educação e da Educação Física.

Aos professores Amarílio Ferreira Neto e Antônio Henrique Pinto pelos apontamentos e sugestões a visando contribuir com o desenvolvimento do projeto ao participarem do processo de Qualificação I, II e da Defesa; à professora Juliana Martins Cassani pela participação na Qualificação II e Defesa; aos professores Danilo Sales Bocalini e José Airton de Freitas Pontes Junior pela participação na Defesa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes que ministraram as disciplinas de doutorado e contribuíram para eu qualificar o processo de formação.

A todos os irmãos/amigos da família Proteoria, um espaço de aprendizado coletivo, onde os estudos e debates apresentam objetivos comuns, visando a desenvolver e qualificar os projetos de pesquisas. Minha segunda casa, onde tive o prazer de conhecer pessoas que se tornaram parte da minha vida e contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

As escolas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu): Prof. Renato José da Costa Pacheco, José Pinto Coelho, Victorio Bravim, Godofredo Schneider, Graça Aranha, Irmã Maria Horta, Clovis Borges Miguel que, por meio de seus representantes pedagogos e professores de Educação Física, aceitaram gentilmente participar deste projeto, compartilhando, com suas narrativas, suas experiências didáticas e formativas realizadas nas intervenções cotidianas.

À Fapes pela concessão da bolsa de auxílio à pesquisa que propicia aos pesquisadores condições para que possam se dedicar aos seus projetos.

À minha família que sempre se dedicou e contribuiu com a minha educação, apresentando-me, à sua maneira, que temos necessidades, o que fez com que eu me tornasse este sujeito ávido pelo desenvolvimento social e profissional. Em especial, para à minha esposa, Katia, com quem conto com a ajuda e colaboração em todos os momentos de minha vida. Aos meus filhos amados, Gabriel e Gustavo, que são as minhas inspirações diárias, as engrenagens que movem a minha vontade de querer e poder oferecer o que de melhor um pai pode proporcionar a um filho.

À minha querida mãe que, durante esse percurso, foi acolhida por Deus e de quem eu sinto falta todos os dias. Deixou-me sem chão, porém reiterou a necessidade de termos que juntar forças e caminhar durante os momentos de tristeza e dificuldades que são constantes em nossas vidas (*in memoriam*).

A Deus, que tudo permite, dando-nos força e sabedoria nos momentos difíceis, quando os obstáculos da vida nos parecem intransponíveis.

Se você quer algo que nunca teve, você precisa estar disposto a fazer algo que nunca fez.

Thomas Jefferson

RESUMO

Esta tese analisa se o praticado que legitima e diferencia a Educação Física dos demais componentes curriculares no contexto da educação básica vem sofrendo com uma teorização excessiva para que se dê ênfase aos conteúdos que vêm sendo valorizados pelo Enem. Investiga se a entrada da Educação Física no Enem, após sua reconfiguração, tem tensionado as práticas pedagógicas de professores da disciplina para que eles teorizem mais sua intervenção, atendendo, assim, às exigências relacionadas com o exame. Assume como referência os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas e da Sociologia da Educação. Para a produção das fontes, utiliza: os indexadores, visando a conhecer a produção intelectual, nacional e internacional sobre os exames standardizados; os documentos que fundamentam a utilização do Enem de acordo com a Portaria do Ministério da Educação MEC nº 438/1998, que o institui como procedimento de avaliação do desempenho das competências e habilidades de estudantes; e entrevista semiestruturada com professores de Educação Física e pedagogos atuantes nas escolas da Sedu mais bem ranqueadas no Enem. A tese possui três eixos de análise, intrinsecamente relacionados: a) a discussão conceitual dos exames standardizados de acordo com sua natureza (nacional ou internacional), seus propósitos (certificação e/ou produção de metadados), e seus efeitos (*moderate stakes* ou *high stakes* – moderados ou de alto risco; *low stakes* – sem efeitos ou com efeitos fracos); b) o processo histórico da inserção da avaliação de desempenho de estudantes do ensino médio Enem nos documentos oficiais; c) a apropriação dos saberes (práticas pedagógicas) relacionados com o Enem, realizados por pedagogos e professores de Educação Física Sedu, tendo em vista a preparação dos estudantes para realizarem o exame. Com base nos principais achados, a tese confirma a hipótese de que, mesmo com as exigências externas (ranqueamento, prestação de contas e a responsabilização) promovidas pelos exames standardizados, não existem programas sistematizados de formação continuada para que os professores de Educação Física realizem ações curriculares voltadas para formar os alunos para o Enem.

Palavras-chave: Exames standardizados. Avaliação em larga escala. Enem. Educação básica. Educação Física.

ABSTRACT

This thesis analyzes whether the practitioner that legitimizes and differentiates Physical Education from the other curricular components in the context of basic education has been suffering from an excessive theorization to emphasize the content that has been valued by Enem. It investigates whether the entry of Physical Education in Enem, after its reconfiguration, has strained the pedagogical practices of teachers of the discipline so that they theorize more their intervention, thus meeting the requirements related to the exam. It takes as a reference the theoretical and methodological assumptions of Cultural History, the Approach to the Public Policy Cycle and the Sociology of Education. For the production of the sources, it uses: the indexers, aiming to know the intellectual, national and international production about the standardized exams; the documents that justify the use of Enem according to the Ministry of Education Ordinance MEC No. 438/1998, which establishes it as a procedure for assessing the performance of students' skills and abilities; and semi-structured interview with Physical Education teachers and pedagogues working in Sedu schools best ranked in Enem. The thesis has three axes of analysis, intrinsically related: a) the conceptual discussion of standardized tests according to their nature (national or international), their purposes (certification and / or metadata production), and their effects (moderate stakes or high stakes - moderate or high risk, low stakes - no effects or weak effects); b) the historical process of inserting the performance evaluation of Enem high school students in official documents; c) the appropriation of knowledge (pedagogical practices) related to Enem, carried out by pedagogues and Physical Education teachers Sedu, with a view to preparing students to take the exam. Based on the main findings, the thesis confirms the hypothesis that, even with the external requirements (ranking and accountability) promoted by standardized exams, there are no systematic continuing education programs for Physical Education teachers to carry out actions curriculum aimed at training students for Enem.

Key words: Standardized exams. Large-scale evaluation. Enem. Basic education. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	— Fluxograma da denominação dos exames standardizados em alguns países.....	37
Figura 2	— Adaptações ao exercício físico.....	115
Figura 3	— Classificação hierárquica descendente de terminologias utilizadas nas questões de Educação Física no Novo Enem.....	136
Figura 4	— Análise de correspondência dos termos presentes nas classes da CHD nas questões referentes à disciplina Educação Física no Novo Enem.....	145
Figura 5	— Nuvem de palavras associadas às questões referentes aos conteúdos da Educação Física no Enem.....	150
Figura 6	— Análise de similitude entre as palavras relacionadas com as questões do Novo Enem.....	155
Figura 7	— Nuvem de palavras associadas aos exames standardizados obtida nas narrativas dos professores de Educação Física.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	— Fluxo de produção dos artigos.....	52
Gráfico 2	— Distribuição dos estudos sobre as teorias dos exames standardizados por país.....	54
Gráfico 3	— Comparação no número de inscritos no Enem nos anos de 1998 a 2001..	90
Gráfico 4	— Recorrência dos conteúdos da Educação Física no Novo Enem.....	108
Gráfico 5	— Uso dos conteúdos da Educação Física nas questões do Novo Enem.....	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	— Produção sobre a avaliação na educação básica.....	23
Quadro 2	— Produção sobre a avaliação na formação inicial de professores.....	24
Quadro 3	— Critérios para o levantamento das fontes.....	49
Quadro 4	— Distribuição dos artigos por revista e país em que o tema foi estudado.....	50
Quadro 5	— Documentos que regulamentam o Enem.....	69
Quadro 6	— Mudanças ocorridas na estrutura do Enem a partir do ano de 2009....	96
Quadro 7	— Utilização de recurso imagético nas questões de esporte como fim....	112
Quadro 8	— Áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.....	120
Quadro 9	— Utilização de recurso imagético nas questões de saúde como meio....	124
Quadro 10	— Relação dos professores de Educação Física entrevistados.....	165

LISTA DE SIGLAS

BIBCSH — Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CPEIP — Centro de Melhoria, Experimentação e Investigações

Dialnet — Plataforma Aberta para Cooperação Bibliotecária

Doaj — *Directory of Access Journal,s*

EBSCO — *Elton Bryson Stephens COmpany*

Enade — Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

ENC — Exame Nacional de Cursos

Encceja — Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

Fies — Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IEA — *International Association for the Evaluation of Educational Achivement*

Ifes — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Latindex — *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*

Lilacs — Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MEC — Ministério da Educação

NSSSE — *National Study of Secondary School Evaluation.*

OCDE — Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PDE — Plano Nacional de Educação

Pisa — *Programme for International Student Assessment*

PNE — Plano Nacional de Educação

Pnem — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Prouni — Programa Universidade para Todos

Redalyc — *Rede de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*

Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica

Scielo — *Scientific Electronic Library Online*

Sedu — Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

Sece — Sistema Nacional de Educação (Chile)

Sibradid — Sistema Brasileiro de Documentação e Informação Desportiva

Sinaes — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Since — *Sistema de Medición de La Calidad de La Educaión*

Sisu — Sistema de Seleção Unificada

Sisutec — Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico

TIMSS — *Trends in International Mathematics and Science Study*

UFRGS — Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

1	PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: INTERESSES E OBJETIVOS.....	16
1.1	INTRODUÇÃO.....	16
1.2	EXAMES ESTANDARDIZADOS: PRIMEIRAS ELABORAÇÕES CONCEITUAIS.....	31
1.3	EXAMES ESTANDARDIZADOS: CONCEITUAÇÃO ATUAL UTILIZADA EM DIFERENTES PAISES.....	35
1.4	CAMINHOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42

CAPÍTULO 2

2	EXAMES ESTANDARDIZADOS: ANÁLISE DOS MODELOS E DAS TEORIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	46
2.1	INTRODUÇÃO.....	46
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	48
2.3	ANÁLISE DOS DADOS.....	49
2.3.1	Exame estandardizado no modelo psicométrico.....	55
2.3.2	Teorias que fundamentam os exames estandardizados.....	58
2.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	62

CAPÍTULO 3

3	EXAMES ESTANDARDIZADOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO ENEM POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	65
3.1	INTRODUÇÃO.....	65
3.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	67
3.3	A INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL.....	70
3.4	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A MATERIALIZAÇÃO DO ENEM NOS DOCUMENTOS.....	81

3.5	APONTAMENTOS FINAIS.....	101
-----	--------------------------	-----

CAPÍTULO 4

4	EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS QUESTÕES NO PERÍODO DE 2009 – 2017.....	104
4.1	INTRODUÇÃO.....	104
4.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	106
4.3	USOS E APROPRIAÇÕES DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUESTÕES DO NOVO ENEM.....	109
4.3.1	Uso dos conteúdos da Educação Física como fim.....	110
4.3.2	Uso dos conteúdos da Educação Física como meio.....	119
4.4	APONTAMENTOS FINAIS.....	128

CAPÍTULO 5

5	EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM: USO DO SOFTWARE IRAMUTEQ PARA A ANÁLISE DAS QUESTÕES NO PERÍODO DE 2009 – 2017.....	131
5.1	INTRODUÇÃO.....	131
5.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	132
5.3	CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE E ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA DOS TERMOS PRESENTES NAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM.....	135
5.4	NUVEM DE PALAVRAS MAIS FREQUENTES NAS QUESTÕES REFERENTES AO COMPONENTE CURRÍCULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM.....	149
5.5	ANÁLISE DE SIMILITUDE ASSOCIADA ÀS PALAVRAS MAIS FREQUENTES NAS QUESTÕES REFERENTES AO COMPONENTE CURRÍCULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM.....	154
5.6	APONTAMENTOS FINAIS.....	158

CAPÍTULO 6

6	PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO E OS USOS DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO À FORMAÇÃO DOS ALUNOS COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO NOVO ENEM.....	161
6.1	INTRODUÇÃO.....	161
6.2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	163
6.3	NUVEM DE PALAVRAS ASSOCIADAS AO NOVO ENEM OBTIDAS POR MEIO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA..	167
6.4	PROGRAMAS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PROMOVIDOS PELA SEDU VISANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES PARA REALIZAREM O NOVO ENEM.....	169
6.5	PRÁTICAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS VISANDO À FORMAÇÃO DOS ALUNOS PARA O NOVO ENEM.....	176
6.6	PRÁTICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO NOVO ENEM.....	190
6.7	APONTAMENTOS FINAIS.....	204
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
8	REFERÊNCIAS.....	213
	APÊNDICES.....	228
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores de Educação Física.....	229
	APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP.....	231
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	235

CAPÍTULO 1

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: INTERESSES E OBJETIVOS¹

1.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho estabelece conexão com um conjunto de estudos desenvolvidos no âmbito do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Criado no ano de 1999, o instituto produz pesquisas direcionadas a analisar as questões referentes ao cotidiano escolar e não escolar, com o intuito de compreender, por meio da imprensa educacional (ensino, técnica e científica) e das práticas pedagógicas cotidianas, a forma como, no Brasil, foi e são produzidas as teorias/práticas para/na Educação Física.

Com o objetivo de dar visibilidade às práticas avaliativas, procurando compreendê-las no contexto escolar em diferentes níveis e etapas de ensino, o grupo Proteoria, desde o ano de sua fundação, realiza pesquisas referentes à avaliação do ensino e da aprendizagem, cuja base está estabelecida na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

As pesquisas sobre a temática avaliação no grupo Proteoria têm início com as orientações do professor Amarílio Ferreira Neto na Iniciação Científica, que resultou no trabalho de conclusão de curso *Avaliação na Educação Física escolar: análise de periódicos do século XX* (SANTOS, 2002)² e na dissertação de mestrado *A avaliação escolar: verdades, crenças e fecundação de sonhos* (MARCHESI, 2003).³ O estado de conhecimento em periódicos produzido por Santos (2002) sobre a avaliação na Educação Física escolar, entre os anos de 1930 e 2000, evidenciou a necessidade de uma pesquisa empírica que apresentasse possibilidades concretas de práticas avaliativas, originando a dissertação *Avaliação na Educação Física Escolar: do mergulho à intervenção*.

Nos 20 anos, o grupo tem, como papel político, a colaboração e o diálogo compartilhados com as escolas e universidades, no intuito de sinalizar outras possibilidades para se pensar práticas avaliativas em Educação Física escolar, em uma concepção que compreende a escola como um ambiente de inventividades, com estilo próprio, para que

¹Estudo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), por meio do Edital 08/2017 (Procap 2017 – DO).

²Realizada na Universidade de Brasília, teve início no ano de 2000 (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4715399J5>. Acesso em: 20 mar. 2017).

³Realizada na Universidade de Brasília, teve início no ano de 2000 (Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4715399J5>. Acesso em: 20 mar. 2017).

professores e alunos produzam possibilidades para teorizar sobre Educação Física, em específico, avaliação (SANTOS, 2005).

Esse conjunto de pesquisas feitas pelo Proreitoria, principalmente sobre a temática avaliação, tem estimulado o desenvolvimento de projetos coordenados pelo professor Wagner dos Santos, intitulados:

- a) ***Práticas avaliativas de professores de Educação Física no ensino fundamental: olhares e perspectivas (2010 - 2011)***: tinha como objetivo, por meio de pesquisa empírica, compreender e problematizar as práticas avaliativas produzidas por professores de Educação Física das séries iniciais e finais do ensino fundamental de Vitória/ES, acompanhando seu enredamento no cotidiano escolar. A definição do objeto de estudo pelo viés da avaliação possibilitará, com base nas pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos estratégicos/táticos de apropriação e ressignificação (CERTEAU, 2012), que podem anunciar novas possibilidades de ensino, aprendizagem e desenvolvimento tanto dos professores como dos alunos. Para tanto, assumiu a produção dos estudos com o cotidiano como referencial teórico-metodológico, estabelecendo um diálogo com autores das áreas de História, Sociologia, Educação e Educação Física. Esperava-se que esse projeto pudesse oferecer subsídios teóricos que possibilitassem, na concretude dos *espaços/tempos* escolares, conjecturar outros olhares para a prática avaliativa nas aulas de Educação Física;

- b) ***Práticas avaliativas na/da Educação Física na educação básica (2012 - 2020)***: Tinha como objetivo adentrar em um campo fértil ainda pouco estudado, buscando, por meio de pesquisa empírica, compreender e problematizar as práticas avaliativas produzidas por professores e alunos de Educação Física do ensino fundamental, médio e superior, acompanhando seu enredamento no cotidiano escolar. A definição do objeto de estudo, pelo viés da avaliação, possibilitou, com base nas pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos estratégicos/táticos de apropriação e ressignificação (CERTEAU, 2012), que podem anunciar novas possibilidades de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento tanto para os professores como para os alunos. Esperava-se, nesta pesquisa, oferecer subsídios teóricos que pudessem, na concretude dos *espaços/tempos* escolares, conjecturar outros olhares para a prática avaliativa nas aulas de Educação Física.

- c) *Educação Física e a relação com os saberes com o cotidiano escolar: elementos para uma teoria (2012 - 2018)*: o objetivo do projeto guarda-chuva foi apresentar elementos para uma teoria da Educação Física que assumisse, como referência, as práticas produzidas no cotidiano escolar. A definição do objeto de estudo pelo viés das práticas evidenciou, com base nas pistas e indícios (GINZBURG, 1998) deixados pelos professores e alunos: os processos de constituição das identidades culturais produzidos na/pela Educação Física; os sentidos e significados originários da relação com o saber experienciado por esse componente curricular; suas implicações para a avaliação; e o currículo praticado no cotidiano escolar. Esperava-se que esse projeto oferecesse subsídios que pudessem, na concretude dos espaços e tempos escolares, conjeturar outros olhares para a Educação Física, indicando possibilidades de atuação profissional;
- d) *Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais (2013 - 2017)*:⁴ buscava dar visibilidade ao modo como o debate sobre a avaliação se apresenta nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de dez universidades federais brasileiras. Pretendia, ainda, analisar as práticas de apropriação (CERTEAU, 2012) produzidas pelos alunos, focalizando suas implicações para o processo de (re)significação de suas experiências com a avaliação, tanto da educação básica, como do futuro exercício da docência. Nas pesquisas do tipo estado da arte (SANTOS, 2002; MACEDO; MAXIMIANO; SANTOS, 2011), sinalizamos a necessidade de estudos no campo da avaliação, em especial na formação inicial, já que, de 41 artigos publicados no período de 1930 a 2011, apenas seis se dedicam à questão. Em trabalho elaborado por Maximiano (2013), por exemplo, observamos a necessidade de o aluno produzir uma leitura sobre as experiências avaliativas vivenciadas na educação básica e na própria formação inicial, em um movimento que (re)signifique seus saberes e anuncie outras possibilidades para se produzir a prática desse componente curricular. Essas questões nos levaram a pré-selecionar, para participação na pesquisa, dez instituições federais do país distribuídas nas regiões: Sudeste (4), Nordeste (4), Centro-Oeste (1) e Sul (1). Definimos como critério de seleção aquelas

⁴ A pesquisa possui financiamento do MCTI/CNPq, nº 481424/2013-0, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na modalidade bolsa. Além disso, apresenta aprovação do Comitê de Ética com o número CAAE: 15419913.4.0000.5542.

que ofertam o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial e que possuam em seu currículo uma disciplina específica sobre avaliação em Educação Física escolar. Tomamos como fonte os Projetos de Curso, os Planos de Ensino e as narrativas dos alunos do último período da formação inicial, produzidas em grupo focal e entrevista semiestruturada. Utilizamos o cruzamento de fontes (SARMENTO, 2003) para analisarmos os dados;

- e) ***Avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física: entre prescrições e práticas (2016 - 2019)***:⁵ visou a analisar como a temática avaliação do ensino-aprendizagem é trabalhada nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física em nove universidades federais brasileiras. Buscava, ainda, compreender o papel da formação inicial na constituição de um corpo de práticas avaliativas que possibilitem a produção de experiências para a atuação docente da Educação Física na educação básica. O projeto se caracterizou como uma pesquisa plurimetodológica, fundamentado na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e na pesquisa narrativa (auto)biográfica do tipo investigação-formação (SOUZA, 2006);
- f) ***Práticas avaliativas na formação inicial de professores: uma análise das instituições da América Latina (2016 - 2019)***: este projeto foi um desdobramento dos resultados da pesquisa ***Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais***, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) 14/2013, sob o Processo nº 481424/2013-0. Além disso, ele se associou ao projeto ***Análise comparativa do perfil da formação profissional em Educação Física: a América Latina em foco***, coordenado, no Brasil, pela professora Dra. Ana Márcia Silva, com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás e do CNPq. O referido projeto teve como objetivo analisar, de modo comparativo, o perfil de formação profissional inicial e continuada no campo da Educação Física, em 13 países da América Latina. Por meio dele, foram identificadas as principais características nacionais, as dificuldades e potencialidades, com ênfase nos âmbitos de intervenção em educação, saúde, esporte e lazer, além do estudo comparado entre os países. De modo específico, o projeto, coordenado no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) teve como objetivo compreender o modo como a temática

⁵ Chamada/Edital: PQ 2015-Produtividade em Pesquisa - ED -Educação 2015 - Número: 310336/2015-5.

avaliação educacional tem sido trabalhada nos cursos de formação inicial de professores em diferentes países da América Latina. O projeto se caracterizou como uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo exploratório, fundamentado na análise crítico-documental (BLOCH, 2001). A delimitação das instituições participantes seguiu os critérios: a) ter o curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade presencial; b) ter em seu currículo uma disciplina específica e obrigatória sobre avaliação educacional;

- g) ***Ensino da avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina (2019 – em andamento)***: este projeto é um desdobramento dos resultados das pesquisas de ***Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais***, financiada pelo Edital Universal CNPq 14/2013, sob o nº do Processo: 481424/2013-0, e ***Avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física: entre prescrições e práticas***, aprovado no Edital Produtividade em Pesquisa: PQ 2015, ambos na grande área de Ciências Humanas na área da Educação. Este projeto tem por objetivo geral compreender o modo como a temática avaliação educacional tem sido prescrita, ensinada e praticada por professores que atuam nos cursos de formação em Educação Física em nove países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela). De maneira específica, objetiva: a) analisar o modo como os cursos de formação de professores em Educação Física da América Latina tem prescrito o ensino da avaliação em seus projetos de curso e planos de disciplinas; b) compreender quais concepções avaliativas são assumidas pelos professores das diferentes áreas de atuação (Pedagógica, Saúde, Esporte, Lazer etc.) e sua relação com as práticas avaliativas realizadas no curso de formação em Educação Física; c) identificar quais disciplinas tem abordado o conteúdo da avaliação educacional e entender o que têm sido ensinado pelos professores; d) problematizar as aproximações e distanciamentos existentes entre as bases teóricas utilizadas para o ensino da avaliação educacional e as suas implicações para as perspectivas de formação; e) discutir as possíveis aproximações entre as perspectivas de Educação Física assumidas pelos professores com os conteúdos e as bibliografias sobre avaliação educacional presentes nos planos; f) analisar se os professores estabelecem relações entre o conteúdo da avaliação educacional com o contexto de atuação profissional escolar, e de que maneira promovem essa articulação; g) analisar

a presença de disciplinas específicas de avaliação educacional nos currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, focalizando sua descrição/fundamentação, objetivos, conteúdos e as bases teóricas que oferecem sustentação para o seu ensino. O projeto se caracteriza como uma pesquisa plurimetodológica de natureza quali-quantitativa, fundamentado na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e na pesquisa de campo. A delimitação das instituições participantes seguirá os critérios: a) ser uma instituição de formação de professores localizada na América Latina; b) ter o curso em Educação Física na modalidade presencial, voltado para a atuação no ensino primário e secundário; c) ter em sua grade curricular uma disciplina específica e obrigatória sobre avaliação educacional; e d) ter interesse em participar da pesquisa. De um mapeamento inicial já produzido, foram selecionadas 48 instituições em nove países, com a seguinte distribuição: Argentina (4), Brasil (10), Chile (17), Colômbia (6), Equador (1), México (2), Peru (2), Uruguai (2) e Venezuela (4). As fontes serão os projetos de curso, os planos de disciplinas e as narrativas de professores que atuam na formação em Educação Física. Para a produção dos dados com os professores, usaremos um questionário on-line, com questões abertas e fechadas. Para tabulação e análise dos dados utilizaremos os *softwares* SPSS e Iramuteq;

- h) ***Avaliação educacional na formação de professores em Educação Física na América Latina: diálogos com alunos (2019 - em andamento)***: este projeto é um desdobramento dos resultados das pesquisas de ***Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais***, financiada pelo Edital Universal CNPq 14/2013, sob o nº do Processo: 481424/2013-0, e ***Avaliação do ensino-aprendizagem na formação inicial de professores de Educação Física: entre prescrições e práticas***, aprovado no Edital Produtividade em Pesquisa: PQ2015, ambos na grande área de Ciências Humanas na área da Educação. Este projeto tem por objetivo geral compreender as apropriações realizadas pelos estudantes em formação de nove países da América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru, Uruguai e Venezuela) sobre as suas experiências com avaliação em Educação Física. De maneira específica, objetiva: a) mapear e analisar a produção do conhecimento veiculada em periódicos científicos sobre avaliação educacional (ensino e aprendizagem; sistema e institucional) na formação de professores, que assumem como contexto de estudo países da América Latina; b)

analisar o modo como os estudantes produzem sentidos às suas experiências com a avaliação educacional, vivenciados na própria formação em Educação Física, identificando as concepções avaliativas que lhes oferecem suporte; c) correlacionar as concepções avaliativas com as perspectivas de formação dos cursos, analisando se e como as instituições consideram as especificidades dos saberes que constituem a prática docente em Educação Física escolar; d) problematizar as aproximações e distanciamentos existentes entre as bases teóricas utilizadas para o ensino da avaliação educacional e as suas implicações para as perspectivas de formação; e) problematizar o papel da formação inicial na constituição de um corpo de saberes teóricos e práticos, que possibilite a produção de novas leituras sobre as experiências com avaliação na própria formação inicial e no futuro exercício profissional. O projeto se caracteriza como uma pesquisa plurimetodológica, de natureza quali-quantitativa e exploratória. Para tanto, fundamenta-se no estudo do tipo estado do conhecimento e pesquisa mista do projeto incorporado. A delimitação das instituições participantes seguirá os critérios: a) ser uma instituição de formação de professores localizada na América Latina; b) ter o Curso em Educação Física na modalidade presencial, voltado para a atuação no ensino primário e secundário; c) ter, em sua grade curricular, uma disciplina específica e obrigatória sobre avaliação educacional; e d) ter interesse em participar da pesquisa. Para os alunos das instituições, definiremos, como critérios de inclusão: a) ter cursado a disciplina específica sobre avaliação educacional; b) demonstrar interesse em participar da pesquisa. De um mapeamento inicial já produzido, foram selecionadas 45 instituições em nove países: Argentina (4), Brasil (7), Chile (17), Colômbia (6), Equador (1), México (2), Peru (2), Uruguai (2) e Venezuela (4). As fontes serão os projetos de curso, os planos de disciplinas, os questionários e entrevistas realizadas com alunos dos cursos de formação de professores em Educação Física. Para tabulação e análise dos dados utilizaremos os *softwares* SPSS e *Iramuteq*. Os resultados desta pesquisa possibilitarão uma leitura da temática, localizando-a internacionalmente e, ao mesmo tempo, mostrando as aproximações e distanciamentos das perspectivas definidas para a formação de professores nos países da América Latina, em especial, para as questões relacionadas com o ensino da avaliação educacional e suas implicações para a futura prática docente.

A congruência entre as pesquisas iniciais com os projetos desenvolvidos no grupo tem contribuído para o processo de formação de professores de Educação Física em diferentes níveis: iniciação científica, mestrado e doutorado, materializados em dissertações, teses e publicações de artigos em revistas do campo da Educação e da Educação Física, conforme os Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Produção sobre a avaliação na educação básica (continua)

Formação	Autoria	Título	
Iniciação científica	MAXIMIANO, 2011	Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas, vivências nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial	
	MAXIMIANO, 2012	Autobiografias discentes: narrativas de experiências avaliativas, vivências nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, médio e formação inicial	
	FROSSARD, 2014	Identidades da Educação Física no cotidiano escolar: um diálogo com os alunos do ensino fundamental	
	MATHIAS, 2013	Avaliação na Educação Física escolar: um estudo da formação inicial nas universidades federais	
	MATHIAS, 2014	Avaliação na Educação Física escolar: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização	
	MATHIAS, 2015	Avaliação na Educação Física escolar: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização	
	FERREIRA, 2017	A relação com o saber das crianças nas aulas de Educação Física na educação infantil às possibilidades de práticas avaliativas	
	FERREIRA, 2018	Do ser avaliado ao avaliar: experiências formativas de professores de Educação Física em oito países da América Lática	
	FERREIRA, 2019	Práticas avaliativas na formação inicial de professores: análises das instituições da América Latina	
Dissertações	ZEFERINO, 2020	Avaliação do ensino e da aprendizagem nos dispositivos curriculares da Educação Física	
Teses	VIEIRA, 2018	Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas	
	BARCELOS, 2019	Usos da avaliação indiciária na Educação Física com a educação infantil	
Artigos publicados	SANTOS; MAXIMIANO, 2013 ^a	Memórias discentes em Educação Física na educação básica: práticas avaliativas	Revista Brasileira de Ciências do Esporte (On-line)
	SANTOS; MAXIMIANO, 2013 ^b	Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular	Revista Movimento
	SANTOS <i>et al.</i> , 2014	Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional	Educação em Revista
	SANTOS <i>et al.</i> , 2015	Evaluation of school physical education: recognizing it as a specific curriculum component	Revista Movimento
	BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017	Aprender na educação básica na Educação Física: diálogos com as crianças e a professora	<i>Journal of Physical Education</i>
	SANTOS <i>et al.</i> , 2018 ^a	Avaliação em Educação Física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014)	Revista Movimento

Quadro 1 – Produção sobre a avaliação na educação básica (conclusão)

Formação	Autoria	Título	Revista
Artigos publicados	SANTOS <i>et al.</i> , 2019a	Avaliação na Educação Física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização	Revista Movimento

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 1, temos as vertentes de pesquisas dentro da temática avaliação que apresentam objetivos comuns: elaborar, desenvolver e apresentar estudos que possibilitem a construção de uma teorização que permita a produção de práticas avaliativas. Assim, os trabalhos do grupo, sem fazer diagnóstico de denúncia, seguem investigando e produzindo estudos que analisem e apresentem práticas avaliativas para a Educação Física em diferentes etapas de ensino: a) no contexto escolar da educação básica; b) na formação inicial de professores.

No contexto da formação inicial de professores, o Proteroria realizou pesquisas empíricas, conforme o Quadro 2, tendo como objetivo geral, compreender e problematizar as práticas avaliativas produzidas por professores e alunos de Educação Física na educação infantil, no ensino fundamental e médio, por meio de várias abordagens metodológicas para serem exploradas em diferentes perspectivas investigativas.

Quadro 2 – Produção sobre a avaliação na formação inicial de professores (continua)

Formação	Autoria	Título
Iniciação científica	ROSTOLDO, 2011	Práticas avaliativas na Educação Física: olhares e perspectivas
	ROSTOLDO, 2012	Avaliação na Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e saberes
	PAULA, 2014	Identidades da educação física no cotidiano escolar: um diálogo com os alunos do ensino fundamental
	PAULA, 2015	Experiências de práticas avaliativas vivenciadas na Educação Física escolar: diálogos com alunos das universidades federais
	COSTA, 2016	Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação
	SANTOS, 2017	Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da educação e da Educação Física publicados em países hispanofalantes
Dissertações	MAXIMIANO, 2015	Avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na formação inicial em Educação Física: implicações para a docência
	STIEG, 2016	Pressupostos teóricos na disciplina Avaliação em Educação Física de instituições federais de ensino superior brasileiras e práticas de leituras discentes
	FROSSARD, 2016	Memórias da formação inicial e projeções para atuação docente: diálogos sobre avaliação com acadêmicos de Educação Física
	PAULA, 2018	Avaliação e formação de professores em educação física: uma análise na América Latina
	POLETO, 2020	Avaliação da aprendizagem nos cursos de formação em Educação Física das universidades particulares do Espírito Santo

Quadro 2 – Produção sobre a avaliação na formação inicial de professores (conclusão)

Formação	Autoria	Título	
Teses	MARQUES, 2020	A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas	
	STIEG, 2021 (em fase de elaboração)	O ensino da avaliação educacional nos cursos de formação de professores de Educação Física: uma análise dos países da América Latina	
	FROSSARD, 2021 (em fase de elaboração)	Políticas educacionais para avaliação: debates na formação inicial de professores de Educação Física na América Latina	
	PAULA, 2022 (em fase de elaboração)	Avaliação e formação de professores em Educação Física: uma análise na América Latina	
Artigos Publicados	SANTOS; MAXIMIANO; FROSSARD, 2016	Narrativas docentes sobre avaliação do ensino-aprendizagem: da formação inicial ao contexto de atuação profissional	Revista Movimento
	SANTOS <i>et al.</i> , 2016b	A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física	<i>Journal of Physical Education</i>
	SANTOS <i>et al.</i> , 2016a	Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education	Motriz: Revista de Educação Física
	FROSSARD <i>et al.</i> , 2018	Appropriations of the evaluation practices for the teaching of undergraduate students in physical education	<i>Journal of Physical Education</i>
	STIEG <i>et al.</i> , 2018	Avaliação educacional nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas	Currículo sem Fronteiras
	PAULA <i>et al.</i> , 2018c	Avaliação educacional: currículos de formação de professores em Educação Física na América Latina	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
	PAULA <i>et al.</i> , 2018b	Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física da América Latina	Estudos em Avaliação Educacional
	PAULA <i>et al.</i> , 2018a	Avaliação da Educação Física na educação básica: diálogos com alunos de sete universidades federais	<i>Journal of Physical Education</i>
	SANTOS <i>et al.</i> , 2018b	Práticas avaliativas de professores de Educação Física: inventariando possibilidades	<i>Journal of Physical Education</i>
	SANTOS <i>et al.</i> , 2019b	Formação de professores em Educação Física e avaliação: saberes teóricos/práticos	Revista contemporânea de Educação
	MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020a	Internacionalização do debate e práticas dos exames standardizados	Meta-avaliação
	MARQUES <i>et al.</i> , 2020b	Educación Física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el período 2009-2017	Revista Calidad en la educación

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse intuito, foram e estão sendo produzidas pesquisas focadas na educação infantil (BARCELOS, 2019; FERREIRA, 2017; SANTOS *et al.*, 2015) e no ensino fundamental (VIEIRA, 2018; SANTOS *et al.*, 2014; MATHIAS, 2013; SANTOS; MAXIMINIANO, 2013). Há, dessa maneira, uma lacuna no que se refere ao estudo da

avaliação do ensino-aprendizagem no ensino médio pelo grupo Proteoria. De igual modo, fica evidente a necessidade de se ampliar os estudos no campo da avaliação educacional,⁶ abordando temas relacionados com a avaliação de sistemas e institucionais.

No contexto da formação inicial de professores de Educação Física, em geral, os estudos desenvolvidos pelo grupo tiveram, como objetivo, compreender o ensino e as práticas avaliativas produzidas nos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior (IES) (10 federais e 10 particulares) brasileiras (FORSSARD *et al.*, 2018; PAULA *et al.*, 2018; PAULA, 2018; OLIVEIRA, 2016; STIEG, 2016; SANTOS *et al.*, 2016; SANTOS, MAXIMIANO; FROSSARD, 2016; MAXIMIANO, 2015; FROSSARD, 2015; PAULA, 2015) e de 38 instituições de ensino superior (IES) distribuídas em oito países da América Latina: STIEG, 2021 (em fase de elaboração); FROSSARD, 2021 (em fase de elaboração); PAULA, 2022 (em fase de elaboração), SANTOS; SARNI; PALMA GARCIA, 2018; PAULA, 2018). Visa, ainda, a apresentar as implicações das experiências com práticas avaliativas vivenciadas e produzidas na formação inicial de professores de Educação Física na projeção da futura ação docente (FROSSARD *et al.*, 2018; SANTOS *et al.*, 2016).

Esta pesquisa justifica-se pelo fato de, ao analisarmos a literatura brasileira e internacional, constatarmos que há apenas uma tímida produção do conhecimento sobre os exames estandardizados e seus impactos no componente curricular Educação Física, sobretudo quando se discutem suas implicações para o currículo praticado. Em nosso levantamento de fontes no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos os trabalhos de Beltrão (2014), que analisam as possíveis implicações do Enem para a Educação Física; Pontes Jr. *et al.* (2016), que tiveram como objetivo analisar os aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados com os conhecimentos de esporte e saúde e o desempenho dos participantes no Enem dos anos de 2009 a 2013; e Pontes Jr. *et al.* (2017) que analisaram as produções relativas à Educação Física no Enem, por meio de uma revisão sistemática da literatura, visando a dar visibilidade aos aspectos conceituais das provas, aos impactos político-curriculares dos exames e aos aspectos psicométricos das questões.

De igual modo, quando analisamos a produção acadêmica internacional em periódicos nos indexadores *Scielo*,⁷ *Sibradid*,⁸ *EBSCO*,⁹ *Lilacs*,¹⁰ *Latindex*,¹¹ *Redalyc*,¹² *Elsevier*,¹³

⁶ Com relação à avaliação educacional, ressaltamos as iniciativas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de incluir, na Prova de Conhecimentos Gerais dos seus vestibulares, questões da disciplina Educação Física, conforme Comunicado nº 77/2019 – CEV/UECE, de 9 de setembro de 2019 (Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/2048-2019-09-09-20-54-06>. Acesso em: 12 nov. 2020).

Directory of Open Access Journal,s,¹⁴ *Open Edition*¹⁵ e *Dialnet*,¹⁶ no ano de 2016/2, e não encontramos estudos que relacionem a prática pedagógica do professor de Educação Física com os exames standardizados no ensino médio do sistema educacional brasileiro.

É preciso considerar, ainda, a justificativa social, na medida em que na atual conjuntura o sistema educacional brasileiro, em especial o ensino médio, está passando por uma reconfiguração política com a Medida Provisória nº 746/16¹⁷ e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular¹⁸ (BRASIL, 2017), que propõe para o componente curricular

⁷A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). A partir de 2002, o projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>. Acesso em: 25 abr. 2017).

⁸O Sistema Brasileiro de Documentação e Informação Desportiva (Sibradid) é uma rede de informações cuja unidade central está sediada na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. A parceria com Instituições de Ensino Superior e de pesquisa (denominadas Centros Cooperantes) é realizada por meio da assinatura de convênios de cooperação técnica (Disponível em: <https://www.bu.ufmg.br/bu/index.php/base-de-dados/sibradid>. Acesso em: 30 abr. 2017).

⁹*Elton Bryson Stephens Company* (EBSCO): empresa americana fundada em 1944. Fornece bases de dados, e *Books*, áudio *books*, solução de descoberta, gestão de recursos eletrônicos, bases de saúde fundamentadas em evidência. Essa base de dados multidisciplinar apresenta o texto completo de mais de 4.600 periódicos, incluindo texto completo para praticamente 3.900 títulos analisados por especialistas. Os arquivos em PDF datam de 1975 ou mais e estão disponíveis para mais de centenas de periódicos. Além disso, são fornecidas referências citadas pesquisáveis para mais de mil títulos (Disponível em: https://www.ufrgs.br/bibliotecas/wpcontent/uploads/2016/04/Semin%C3%A1rio_Ebsco_2016_1.pdf. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁰Lilacs é o mais importante e abrangente índice da literatura científica e técnica da América Latina e Caribe. Há 31 anos vem contribuindo para o aumento da visibilidade, acesso e qualidade da informação em saúde na região (Disponível em: <http://lilacs.bvsalud.org>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹¹Latindex é um sistema de informação sobre as revistas de investigação científica, divulgação técnica, profissional e cultural, que são publicadas nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. A ideia de criar Latindex surgiu em 1995 na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) e tornou-se uma rede de cooperação regional desde 1997 (Disponível em: <http://www.latindex.org/latindex/descripcion?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹²Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal – Redalyc – é um projeto promovido pela Universidade Autônoma do Estado do México (Uaem), com o objetivo de contribuir para a divulgação da atividade científica que ocorre no mercado editorial e na América Latina (Disponível em: <https://www.ufrgs.br/blogdabc/redalyc/>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹³A Elsevier, com 40 anos no Brasil, é líder mundial em soluções de informação e conteúdo que apoiam a educação superior e profissional (Disponível em: <https://www.elsevier.com.br/>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁴O Directory of Open Access Journals (Doaj) é um diretório comunitário com curadoria que indexa e fornece acesso aberto a revistas revisadas por pares (Disponível em: <https://doaj.org/>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁵O portal Open Edition reúne quatro plataformas dedicadas aos recursos eletrônicos nas ciências humanas e sociais (Disponível em: <https://www.openedition.org/?lang=en>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁶A Plataforma Aberta para Cooperação Bibliotecária (Dialnet) é uma difusão do portal de Internet da produção científica latino-americano, que se iniciou no ano de 2001, especializada em ciências humanas e sociais (Disponível em: <https://gl.wikipedia.org/wiki/Dialnet>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁷Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 30 jun. 2017).

¹⁸A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define as orientações sobre os conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo das etapas da educação básica (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2017).

Educação Física, nessa etapa da educação básica, o aprofundamento e ampliação do trabalho realizado no ensino fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana.

Fazendo parte da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, dentro da proposta do ensino médio na BNCC, o campo de conhecimento Educação Física tem sua diretriz registrada na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁹ (LDB) nº 9.396/1996 e no parecer do Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica nº 15/1998, inclusive passando a fazer parte do exame standardizado do Brasil, para esse nível de ensino, o Enem desde o ano de 2009, evidencia a função formativa desse campo de conhecimento como componente curricular. No entanto, mesmo estando presente na nova proposta para o ensino médio da BNCC, ainda não temos elementos suficientes para compreender as mudanças que acontecerão nas redes estaduais e privadas de ensino.

Além disso, temos a situação de o exame standardizado do ensino médio Enem “[...] ter deixado de ser uma ferramenta para avaliar a qualidade do ensino”, conforme a Fundamentação Teórica do Enem (BRASIL, 2009. p. 12), e se tornar a porta de entrada para a universidade pública no Brasil, requisito exigido para pleitear programas de iniciativas do Governo Federal, como o Sisu,²⁰ o ProUni²¹ e o Fies.²²

¹⁹As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo (Disponível em: <http://congressoemfoco.uol.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2017).

²⁰O Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação (Sisu) tem como objetivo oferecer vagas em instituições públicas de ensino superior para candidatos participantes do Enem. A Ufes aderiu ao Sisu como única forma de ingresso nos cursos de graduação. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufes (Cepe) votou, no dia 27 de abril de 2016, pela adesão integral da universidade ao Sisu. Com a decisão, o Sisu tornou-se a única forma de ingresso em 98 cursos de graduação da instituição, acabando com a segunda etapa do Vestibular, composta por questões discursivas e redação, até então realizada para todos os cursos da universidade (Disponível em: <http://www.ufes.br/sistema-de-sele%C3%A7%C3%A3o-unificada-sisu>. Acesso em: 30 ago. 2017).

²¹O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa (Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2017).

²²O Fies é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2017).

Apesar de todo o investimento no tema, ainda não foram produzidas pesquisas sobre os exames estandardizados,²³ campo de estudo dentro da temática avaliação educacional, dando atenção específica à etapa do ensino médio da educação básica do sistema educacional brasileiro.²⁴ Teremos, como problema central neste estudo, analisar por meio de narrativas de professores, se e como a inserção do componente curricular Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor, responsável por mediar às habilidades e competências relacionadas com a disciplina que passou a fazer parte da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, no ano de 2009.

Diante do exposto, assumimos a hipótese de que, mesmo com as exigências externas (ranqueamento, prestação de contas e a responsabilização) promovidas pelos exames estandardizados, não existem programas sistematizados de formação continuada para que os professores de Educação Física realizem ações curriculares voltadas para formar os alunos para o Enem.

Assim defendemos a tese de que as práticas avaliativas aos moldes dos exames estandardizados têm se configurado como uma ação desarticulada das práticas cotidianas escolares. Nesse aspecto, as demandas orientadas por agentes externos têm construído a pauta das ações educacionais no que se refere à formação para o Enem, configurando-se como a principal política da Sedu. Esse processo de descentralização tem tirado da Sedu a responsabilidade do protagonismo das decisões sobre as práticas avaliativas e, ao mesmo tempo, reforçando a concepção da escola como um espaço de execução de avaliações.

Compreendemos que o praticado, as atividades a serem dominadas, o *saber domínio* (CHARLOT, 2000) que fundamenta, e diferenciam a Educação Física dos demais componentes curriculares no contexto da educação básica vêm sofrendo com uma teorização excessiva. O apredizado não acontece por meio de uma relação, em situação e em ato, o *saber enunciado* (CHARLOT, 2000), na etapa do ensino médio, para que se dê ênfase aos conteúdos que vêm sendo valorizados pelo Enem.

²³Assumiremos, nesta pesquisa, o termo “exames estandardizados”, quando nos referirmos à avaliação em larga escala, já que, após levantamento bibliográfico, entendemos que ele é suficiente para atender às diferenças conceituais e teóricas dos países que serão apresentados no decorrer deste trabalho.

²⁴O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um dos tipos de exames estandardizados. Criado em 1998, avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. É apresentado pela política como a principal forma de avaliação da qualidade do ensino médio. Atualmente, ele dá acesso à educação superior pública por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu); à particular, com o Programa Universidade para Todos (ProUni); à educação profissional e tecnológica, pelo Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) (Disponível em: http://www.servicos.gov.br/servico/enem-exame-nacional-do-ensino-medio?pk_campaign=busca. Acesso em: 25 mar. 2017).

Como objetivo geral, vamos analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor dessa disciplina, na etapa de ensino médio, da Sedu.²⁵

Os objetivos específicos são:

- a) analisar como tem se constituído o debate dos exames standardizados em diferentes países como Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, País de Galles, França, Portugal, Chile, Brasil;
- b) compreender o processo histórico da inserção da avaliação de desempenho de estudantes do ensino médio, Enem, nos documentos;
- c) analisar as questões de Educação Física no Novo Enem correspondente ao período de nove anos (2009 a 2017), para compreender: a representatividade percentual da Educação Física no Novo Enem, os seus conteúdos de ensino e as relações que estabelece com as outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ou de outras áreas do conhecimento;
- d) compreender, nas questões de Educação Física no Novo Enem (2009 a 2017), as *apropriações* (CERTEAU, 2012), as *relações com os saberes* (CHARLOT, 2000) e os usos e fundamentos que lhe oferecem suporte;
- e) analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no Novo Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica dos professores das escolas mais bem ranqueadas no exame standardizado.

Os presentes fatos justificam a pesquisa e o interesse em analisar e discutir as possíveis tensões que a entrada da Educação Física no Novo Enem traz para o currículo da Sedu e para a prática docente desse componente curricular, cujos conteúdos, historicamente, não participavam de avaliações externas.

²⁵A Secretaria de Estado da Educação (Sedu) tem por finalidade a formulação e implementação das políticas públicas estaduais para a educação em nível básico e implementação da educação profissional de nível técnico (Disponível em: <http://www.sedu.es.gov.br/competencias>. Acesso em: 27 abr. 2017).

1.2 EXAMES ESTANDARDIZADOS: PRIMEIRAS ELABORAÇÕES CONCEITUAIS

A discussão sobre os exames estandardizados tem suas primeiras elaborações no século XX. Percebe-se que as tensões, as confusões e as controvérsias sobre a conceituação dessa vertente da avaliação, segundo Kellaghan e Stufflebeam (2003), são um dos problemas mais evidentes da literatura. Um, em particular, é tentar equipará-la com a nomenclatura de alguma técnica específica, vinculada a termos cujos objetivos priorizavam o comportamento humano (TYLER, 1949), os testes padronizados (EBEL, 1965), os desenhos experimentais (CAMPBELL; STANLEY, 1963) e as revisões de especialistas (NSSSE, 1996).²⁶

Os exames estandardizados é um campo de estudo que apresenta diferentes nomenclaturas. Identificam-se na literatura aproximações conceituais dos usos e sentidos que lhes são atribuídos, mesmo tendo diferentes áreas do conhecimento que lhe oferecem suporte, como da Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Psicometria, por exemplo.

Essas diferentes áreas do conhecimento fundamentam as teorias desenvolvidas por pesquisadores de diversos países, como é o caso dos EUA, nos anos iniciais do século XX. Thorndike (1920),²⁷ com base na psicologia da educação, desenvolve a *Teoria da Emotional Intelligence* (inteligência emocional), resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Assim surgiam os “testes educacionais padronizados” na tentativa de criar parâmetros educacionais, visando à padronização do processo de ensino (VIANA, 1995).

Nesse período, com o avanço da tecnologia da medição, ganhou força o movimento por provas na área da Educação. Thorndike (1920) desenvolve todo um aparato para medir as capacidades humanas, já que, segundo Deprebiteres e Tavares (2009), a avaliação educacional estava vinculada à ideia de exames, o que contribuiu para a criação de associações de provas estandardizadas.

A origem etimológica da palavra “*standards*”, cuja interpretação em português é “padrões”, está presente na teoria criada para avaliar a inteligência emocional desenvolvida por Thorndike (1920). Justifica-se, assim, a utilização do termo *Standardized exams* (exames estandardizados) em países como os EUA, Inglaterra, País de Gales, França e Portugal, como forma de se referir aos seus respectivos exames estandardizados, já que “*standardized educational tests*” significa “testes educacionais padronizados”.

²⁶O instituto *National Study of Secondary School Evaluation* desenvolve novos materiais para avaliar escolas secundárias e seus programas, resultando em relatórios que permitem a revisão dos critérios de avaliação (Disponível em: <http://worldcat.org/identities/lccn-n50063502/>. Acesso em: 18 mar. 2018).

²⁷Thorndike (1920) defendia que as propostas educacionais deveriam ser baseadas nos resultados das pesquisas científicas. Com a teoria do associacionismo, Thorndike lançou as bases para o entendimento de que a prática educativa deve ser orientada pelo conhecimento psicológico sobre o processo de aprendizagem.

Para contrapor o modelo de Thorndike (1920) “mensuração na avaliação”, Ralph Tyler (1949) surge com a concepção de que a avaliação é sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. Segundo Kliebard (2011), o objetivo da avaliação de Tyler é julgar o comportamento dos alunos, acentuando a importância em formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara, admitindo, ainda, que a avaliação deve acontecer em momentos contínuos, subsidiados por mais de um julgamento.

No livro *Princípios Básicos do Currículo* Ralph Tyler (1949), fez uso do conceito de “crivo filosófico”,²⁸ com o objetivo de promover mudanças nos padrões comportamentais dos estudantes. Para o autor, o processo de avaliação é essencialmente determinar se o programa de currículo e ensino está sendo suficiente para que eles alcancem os objetivos educacionais. Ao nos apropriarmos da perspectiva tyloriana, tendo como base, o estudo de Kliebard (2011), percebemos que o autor defende a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas, registros e outras formas de produzir evidências sobre o rendimento dos alunos em uma visão longitudinal.

Ralph Tyler (1949) fez em sua obra associações sobre os resultados de desempenho individual e coletivo de estudantes, focando os aspectos curriculares e as práticas pedagógicas. Assim, apesar de a perspectiva tyloriana de avaliação ser difundida há mais de 60 anos, percebe-se que, ainda hoje, é seguida por muitos professores. Embora muito criticada, por ser destinada a verificar e julgar as mudanças comportamentais dos alunos, essa concepção de avaliação “[...] permanece arraigada desde as primeiras séries do ensino até a universidade” (LEMOS; SÁ, 2013).

Já na Inglaterra, nos anos 1950, a avaliação na área educacional, inicialmente, desenvolveu uma linha ligada a métodos estatísticos e à técnica de *survey*,²⁹ contribuindo, assim, para o “[...] desenvolvimento de uma tecnologia denominada de psicometria³⁰ que, mais tarde, seria duramente criticada por educadores ingleses” (PASQUALI, 2009).

Segundo Pasquali (2009), a psicometria representa a teoria e a técnica de medida de processos mentais, especialmente aplicada na área da Psicologia da Educação, na qual o método quantitativo tem, como principal característica, o fato de representar o conhecimento

²⁸De acordo com Tyler, a eficiência e a eficácia do ensino representa a capacidade de mudança de comportamento dos(as) estudantes na velocidade que esse fato ocorria. Por isso, “avaliar” é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

²⁹A pesquisa *Survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente questionário aplicado aos estudantes (FREITAS *et al.*, 2000).

³⁰A psicometria fundamenta-se na teoria da medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos educacionais (PASQUALI, 2009).

com maior precisão do que a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos naturais.

Nos anos 1960, a avaliação na Inglaterra estava mais ligada à pesquisa educacional. Com a associação do Governo com a *Fundação Nuffield*, instituição de caráter privado, iniciaram-se atividades de reformulações nos currículos, já que os educadores ingleses apresentavam relutância em aceitar a ideia de uma avaliação do processo educativo. Segundo Norris (1993), o interesse maior da *Fundação* estava na mudança de atitudes dos estudantes em relação à ciência e não na medida da evolução do processo de aprendizagem.

Para se contrapor à psicométrie, a avaliação que se tornou bastante utilizada por amplos segmentos educacionais ingleses foi a avaliação qualitativa, ou seja, “[...] uma avaliação não quantitativa, na tradição psicométrica, mas, uma avaliação igualmente válida do ponto de vista científico” (NORRIS, 1993, p. 22). Segundo o autor, a base para essa avaliação qualitativa era testes e questionários, a fim de obter dados psicométricos e sociométricos, com estudos comparativos de vários grupos.

A gênese dos testes escolares, no Brasil, tem sua origem na prática pedagógica jesuítica a partir do século XVI. São testes baseados na pedagogia lassalista³¹ e comeniana,³² que sistematizavam o modo de agir com provas/exames, utilizando o documento conhecido como *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Lesu* (Plano de Organização de Estudos da Companhia de Jesus), que propunha procedimentos para o momento da prova como: grande rigorosidade com o tempo e silêncio dos alunos que não podiam perguntar nada (LUCKESI, 2005; DESPREBITARES; TAVARES, 2009).

Contudo, o panorama da avaliação entre os anos de 1920 e 1950 tem em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, segundo Amaral (2008), um dos primeiros grandes centros a utilizar os testes de nível mental para classificação dos alunos com a proposta de homogeneização das turmas.³³ O teste utilizado era denominado de Quociente Intelectual (QI), centrado em habilidades linguísticas, lógico-analíticas e matemáticas. A sua medida resulta da divisão de número de pontos obtidos na escala utilizada pela idade real do sujeito multiplicado por 100 (AMARAL, 2008).

³¹Refere-se às ideias de São João Batista de La Salle (1651-1719) sobre educação (Disponível em: <http://www.irmaosdelasalle.org/sobre-a-congregacao/quem-somos>. Acesso em: 20 nov. 2017).

³²Comenius foi o criador da didática moderna e um dos maiores educadores do século XVII; ele concebeu, nesse período, uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas (Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-pedagogia-de-comenius>. Acesso em: 20 nov. 2017).

³³Organização das turmas, o mais homogêneas possível, do ponto de vista do nível mental, com base na avaliação de suas capacidades intelectuais.

Porém, é necessário ressaltar, segundo Gould (2003), que Alfred Binet, criador do teste de Quociente Intelectual, no início do século XX, assumia a sua qualidade e finalidade limitada. Conforme o autor, a escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não podem se sobrepor umas às outras e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares.

É a partir dos anos 1960, de acordo com Vianna (1995), e ao longo dos anos seguintes, que se pode constatar a sistematização de estudos sobre a avaliação educacional, revelando um esforço para proceder de acordo com orientação metodológica, especialmente com base em fontes americanas. Foi nessa década que surgiu a preocupação específica com os processos avaliativos baseados em critérios enunciados e em instrumentos nos quais seria possível a utilização de técnicas denominadas de objetivas.

Como já acontecia em países como EUA e Inglaterra, as chamadas técnicas objetivas passaram a ser usadas em exames de vestibulares. Contudo, no Brasil, ficaram centralizadas nos órgãos públicos. Para Vianna (1995, p. 17):

A avaliação no contexto educacional brasileiro é quase sempre promovida por órgãos governamentais a nível federal — Ministério da Educação — ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado, que, por falta de estrutura, muitas vezes solicitam a colaboração de outras instituições, universidades ou fundações públicas e privadas. Ao contrário do que ocorre nos EUA, em que as universidades assumem a iniciativa de projetos de avaliação, ainda que com financiamento externo, ou como o que se passa na Inglaterra, em que as fundações privadas, contratadas para prestação de serviços, realizam pesquisas e avaliação.

Nos anos 1970, no Brasil, alguns profissionais receberam formação mais aprofundada na área da avaliação de rendimento escolar, até mesmo no exterior. Na Fundação Getúlio Vargas, foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, no qual foram analisados os diferentes testes educacionais para começar a se produzir material de avaliação composto de provas objetivas, além de “[...] desenvolverem cursos sobre a elaboração de testes com especialistas estrangeiros” (GATTI, 2002).

Na década de 1980, no Brasil, segundo Vianna (1995), um novo projeto de avaliação em nível nacional foi realizado por meio de uma parceria entre Secretarias de Ensino, Ministério da Educação e Banco Mundial, com colaboração científica da Fundação Carlos Chagas. O Ministério da Educação, utilizando a competência técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no início de 1990, implantou um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), “[...] visando à qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público” (VIANNA, 1995).

Surge, nesse contexto, a ideia de exames estandardizados no Brasil, como avaliações somativas que têm como objetivos levantar dados sobre o rendimento dos alunos e, conseqüentemente, das escolas. Esses exames criam dados balizadores dos Estados para a elaboração de políticas curriculares, visando a determinar até onde os objetivos educacionais são alcançados pelo programa de currículo e ensino na tentativa de racionalizar e padronizar o sistema educativo brasileiro. Conforme Calderón e Borges (2013, p.175):

En lo que se refiere a la evaluación educacional, como mecanismo de acción gubernamental em los años 90, estatuvo un papel central en la formulación e implementación de las políticas educacionales, tanto em el nivel básico como em el superior. Fueron creados el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), en 1990; el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (Paiub), en 1993; el Examen Nacional de los Cursos (ENC), en 1995 y el Examen Nacional de Educación Secundaria (Enem), en 1998.

No entanto, é a partir do ano de 2009 que medidas governamentais estimularam o uso do Enem não apenas como um processo de avaliação do ensino médio, mas também como uma forma de os estudantes terem acesso ao ensino superior no Brasil, por meio de programas governamentais, como o Sisu e Prouni (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

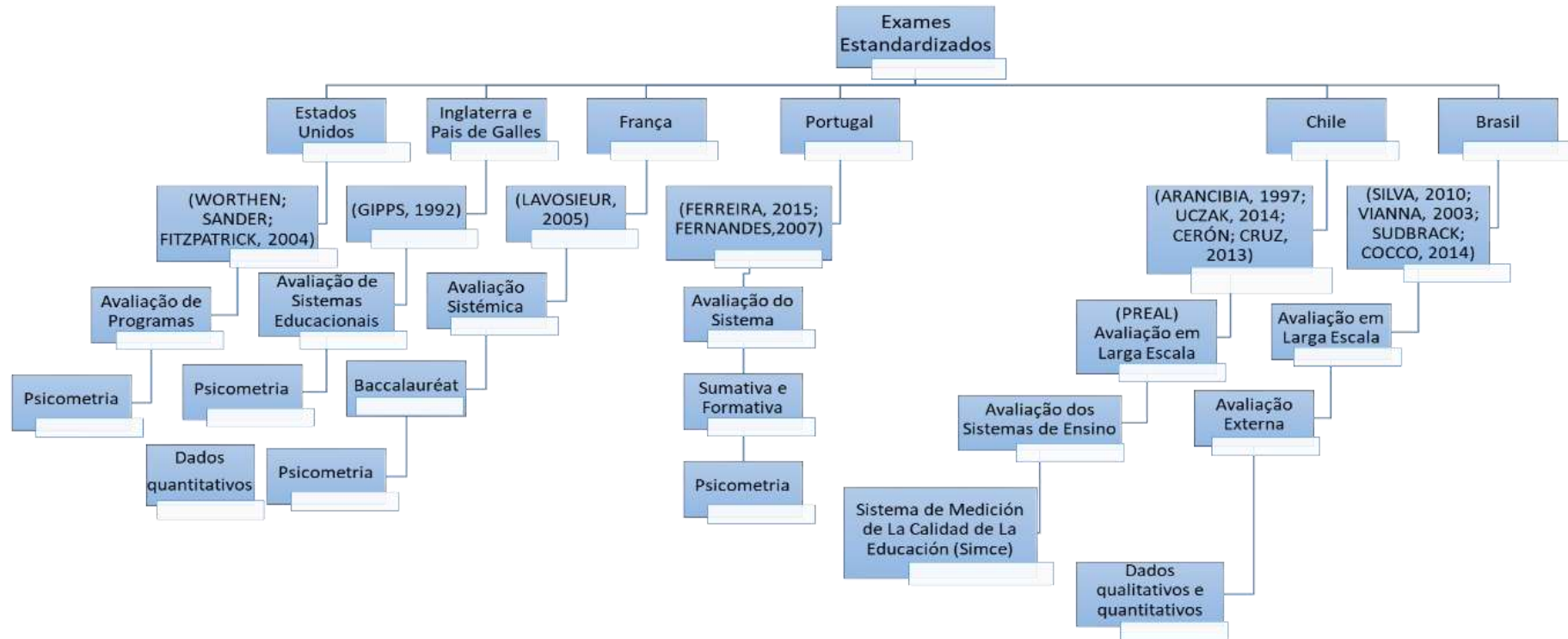
1.3 EXAMES ESTANDARDIZADOS: CONCEITUAÇÃO ATUAL UTILIZADA EM DIFERENTES PAÍSES

A discussão, no campo conceitual dos exames estandardizados, conforme evidenciados na revisão da literatura realizada em artigos vinculados aos indexadores *Scielo*, *Sibradid*, *EBSCO*, *Lilacs*, *Latindex*, *Redalyc*, *Elsevier*, *Directory of Open Access Journal,s*, *Open Edition* e *Dialnet*, no ano de 2016/2, tem se configurado de diferentes maneiras. Nos estudos analisados encontramos os seguintes países: EUA, Inglaterra, País de Gales, França, Portugal, Chile e Brasil. Eles apresentam aproximações e distanciamentos de acordo com os objetivos propostos pelas políticas educacionais. Na Figura 1, apresentamos como os exames estandardizados estão atualmente organizados.

Na primeira linha do fluxograma, indicamos os países que fundamentaram a discussão conceitual sobre os exames estandardizados nesta pesquisa. Na segunda linha, temos os autores analisados representando os países, cujos estudos nos auxiliaram na compreensão da temática para elaborarmos o conceito de exames estandardizados. Na terceira linha, temos a nomenclatura utilizada para definir o exame estandardizado em cada país. Na quarta linha, os modelos de análises dos metadados, que são os resultados advindos dos exames

estandardizados. Na quinta linha, temos a indicação sobre se a análise dos dados é realizada de maneira qualitativa ou quantitativa.

Figura 1 — Fluxograma da denominação dos exames estandardizados em alguns países



Fonte: Elaborada pelo autor.

O fluxograma apresenta as diferentes nomenclaturas que são utilizadas em cada país para designar o seu entendimento sobre a temática. Notamos uma aproximação na nomenclatura e nos usos que são feitos dos resultados desses testes. Observamos que, os EUA e os países europeus, por meio da psicometria, analisam os dados de forma quantitativa. Já na América Latina, aqui representada por Chile e Brasil, é dado um tratamento qualitativo ao produto final dos testes, pois busca-se conhecer o contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos avaliados.

Ressaltamos que, apesar das críticas feitas à psicometria pela *Fundação Nuffield*, em especial à ideia de aceitar seu uso para avaliar o processo educativo, o fluxograma nos evidencia que, atualmente, ela fundamenta a análise dos exames estandardizados em países como os Estados Unidos, Inglaterra, País de Gales, França e Portugal.

Com base no fluxograma, percebemos que os exames estandardizados, atualmente nos EUA, são denominados por Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004) de “avaliação de programas”, que tem como objetivo criar métodos mais eficazes e eficientes de análise dos metadados, resultantes dos exames, diferentemente das teorias de Thorndike e Tyler, que tinham como objetivo mensurar as mudanças comportamentais, com base nas atividades científicas e políticas, devendo abranger, também, as práticas do avaliador.

De forma diferente da concepção filosófica utilizada por Tyler, a “avaliação de programas”, atualmente utilizada nos EUA, segundo Kellaghan e Stufflebeam (2003), ressalta outros aspectos, como sua relevância social, as questões técnicas relacionadas com os diversos tipos de validade (índices socioeconômico e cultural) e a importância da disseminação dos resultados e seus efeitos.

Ainda sobre a avaliação de programas nos EUA, segundo Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004), traduz-se como a capacidade de medir o mérito ou valor de alguma coisa em busca de critérios para identificação da qualidade, utilidade, eficácia e importância. Para os autores, a meta da avaliação é dar respostas a perguntas significativas que são apresentadas, ao passo que os papéis da avaliação se referem às maneiras pelas quais essas respostas são usadas.

Na Inglaterra e País de Gales, os exames estandardizados são denominados, segundo Gipps (1992), de “avaliação de sistemas educacionais”, diferente da psicometria (NORRIS, 1993), que representa a teoria e a técnica de medida de processos mentais. A “Avaliação de Sistemas Educacionais” é um programa nacional

de testes e tarefas padronizados e de desempenho complexo. Os resultados dos exames são tomados como principal indicador de qualidade de uma escola.

Na França, é adotada a terminologia “avaliação sistêmica” ou “avaliação do sistema educativo”, que, de acordo com Lavosieur (2005), é um programa que, conforme os resultados pedagógicos, visam à “[...] conhecer melhor para agir melhor”, a fim de permitir um comando pedagógico em todos os níveis do sistema educativo: sala de aula, escola, circunscrição, região, nação, por meio do teste nacional denominado *Baccalauréat*.³⁴

É importante ressaltar as diferenças existentes entre os países anglo-saxões: Inglaterra e País de Gales (avaliação dos sistemas educacionais) e a França (avaliação do sistema educativo), no que estamos considerando como exames estandardizados, pois a concepção de avaliação de sistemas são tradições distintas no *modus operandi* desses países.

Conforme nos apresenta Fernandes (2009), em países anglo-saxões: Inglaterra e País de Gales, ela tem como conceito-chave o *feedback* (análise das respostas dos avaliados), entendendo-o como as múltiplas interações sociais e culturais que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Já na francófona,³⁵ toma como fonte a *regulação* (relação entre professor e aluno) dos processos de ensino e de aprendizagem, dando centralidade à avaliação no aluno, cabendo ao professor levá-los a um nível de autonomia, para que ele seja capaz de autorregular e controlar o que e como aprendem.

Os exames estandardizados são denominados em Portugal, pelo documento Perspectivas das Políticas Educacionais (PORTUGAL, 2014), de “avaliações do sistema”, que utilizam os resultados dos exames nacionais e internacionais das aprendizagens dos alunos, para o monitoramento do desempenho. A avaliação dos alunos acontece de forma “sumativa”³⁶ e formativa,³⁷ como parte dos testes que ocorrem

³⁴Segundo Lavosieur (2005), o *Baccalauréat* é um exame que acontece no ano final da educação básica, que se torna um diploma nacional no sistema educacional francês.

³⁵Relacionado com países ou povos cuja língua oficial é o francês (Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/franc%C3%B3fono>. Acesso em: 25 out. 2017).

³⁶Avaliação “sumativa” divide-se em interna, que se realiza integrada no processo de ensino-aprendizagem do aluno e formalizada em reuniões de Conselho de Turma no final do 1º, 2º e 3º períodos letivos, e externa, que se destina a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno, mediante o recurso a instrumentos definidos em nível nacional. Realiza-se por meio de exames finais em âmbito nacional (Disponível em: <http://dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>. Acesso em: 20 ago. 2017).

³⁷A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Disponível em: <http://dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>. Acesso em: 13 out. 2017).

na fase intermédia e no final de ciclos e, também, em exames nacionais que são as avaliações consideradas externas.

A avaliação dos sistemas em Portugal, segundo Ferreira (2015), é um instrumento planejado e usado pela administração educativa central, no final do processo de ensino e de aprendizagem, para medir os resultados dos alunos e controlar a qualidade do sistema educativo em função de padrões uniformes. Obtêm-se informações sobre a qualidade do desempenho dos estudantes, para que possam ser criadas novas práticas de avaliação, por meio da investigação, e para auxiliar na tomada de decisões das políticas administrativas em níveis local, regional e nacional (FERNANDES, 2007).

Visando à articulação de políticas de avaliação educacional, foram assumidos no Chile, por meio do Programa de Reformas Educacionais na América Latina (Preal),³⁸ os exames estandardizados que são utilizados como “[...] um instrumento de gestão para aperfeiçoamento de sistemas eficazes para avaliação do rendimento individual dos educandos e dos sistemas de ensino” (PREAL, 2000, p. 3). Segundo Uczak (2014), ao mesmo tempo em que se acompanha a aprendizagem dos alunos, ao se realizar os exames, também vai se construindo o banco de dados, o necessário sistema de informações, no qual se quantificam a aprendizagem e a eficácia dos sistemas, gerando os dados quantitativos.

Cerón e Cruz (2013) evidenciam que, especificamente na América Latina, nas últimas duas décadas, países, como o Chile e Brasil têm criado sistemas nacionais para avaliar a qualidade da formação, o que resultou na instalação de vários mecanismos para medir os resultados dos exames estandardizados. Segundo os autores, esses países também estão submetidos a avaliações de sistemas internacionais como: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*,³⁹ Organização para

³⁸O Preal recomenda a realização periódica de exames estandardizados em nível nacional e internacional, analisando os resultados e fazendo comparações dos escores tanto em relação aos próprios resultados quanto na comparação com outros países participantes (UCZAK, 2014).

³⁹Formada há 31 anos, a Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (AIE) é uma associação, que realiza estudos comparativos internacionais sobre escolas. Os formuladores de políticas e educadores usam dados de estudos da AIE para avaliar o impacto das ofertas curriculares alternativas ou monitorar a qualidade da educação (Disponível em: <https://www.ericdigests.org/pre-9218/international.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017).

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),⁴⁰ e o *Programme for International Student Assessment* (Pisa).⁴¹

Contudo, no Chile, por meio do Centro de Melhoria, Experimentação e Investigações (CPEIP), uma unidade do Ministério de Educação, foi elaborado o Sistema Nacional de Educação (Sece). O Sece desenvolveu o exame estandardizado denominado de Sistema de *Medición de La Calidad de La Educaión* (Simce), que tem como objetivo identificar os fatores que poderiam ser usados para melhorar a qualidade da educação pré-escolar, primária e secundária (ARANCIBIA, 1997).

No entendimento de Arancibia (1997), o Simce tem, como metas, entregar os resultados da média nacional do processo educacional para a formulação de políticas, dar ao professor parâmetros sobre o nível de aprendizado dos alunos e oferecer informações sobre os resultados para pais e alunos. Por meio da média nacional, espera-se que cada estabelecimento em particular e as autoridades educacionais possam, em geral, orientar a tomada de decisões para regular as condições de aprendizagem, participação e distribuição equitativa de recursos (ARANCIBIA, 1997).

No Brasil, conforme Sudbrack e Cocco (2014), os exames estandardizados se intensificaram na segunda metade da década de 1990, quando a qualidade da educação ganhou maior relevo, tornando-se um objeto de regulação pública federal. Dessa forma, as informações sobre as condições do ensino passaram a ser estruturadas a partir de um sistema nacional de avaliação. O MEC tem promovido vários exames estandardizados para a educação básica e para o ensino superior, que englobam diferentes programas, como: o Saeb, que foi consolidado na segunda metade da década de 1990; o Enem; o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (Encceja); a Prova Brasil; a Provinha Brasil; e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Em específico para este estudo, o Enem é percebido como um sistema avaliativo complexo, com informações relevantes acerca do desempenho estudantil e dos contextos intra e extraescolares. Esses dados são utilizados para aprimorar as políticas educacionais rumo à universalização da qualidade do ensino como direito dos cidadãos (VIANNA, 2003; SILVA, 2010; SUDBRACK; COCCO, 2014).

⁴⁰Fundada em 1961, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) agrupa 35 países, sendo um fórum onde os governos podem trabalhar juntos para compartilhar experiências e buscar soluções para problemas econômicos, sociais e educacionais comuns (Disponível em: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>. Acesso em: 13 abr. 2017).

⁴¹O Programa de Avaliação Educacional de Estudantes (Pisa), realizado pela primeira vez em 2000, mede, em cada ciclo de três anos, a leitura, matemática e alfabetização de estudantes de 15 anos de idade (Disponível em: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa>. Acesso em: 13 abr. 2017).

O exame estandardizado Enem tem como objetivo atuar na formulação de políticas educacionais em diferentes níveis. Segundo o Inep, o Enem visa a qualificar e classificar o nível educacional do ensino das escolas públicas e privadas do Brasil. Além disso, o Enem foi adotado pelas principais universidades como uma forma de vestibular.

Percebemos que os exames estandardizados, mesmo apresentando matrizes teóricas da Filosofia, da Psicologia da Educação, além da Psicometria, utilizam diferentes nomenclaturas, “avaliação de programas” nos EUA, “avaliação de sistemas educacionais” na Inglaterra e País de Gales, “avaliação sistêmica” na França, “avaliações do sistema” em Portugal e “avaliação em larga escala” no Chile e Brasil.

O que existe em comum nas práticas avaliativas dos diferentes países apresentados é a ideia dos *standardized exams* (exames estandardizados). Eles são avaliações somativas, que têm como objetivo levantar dados sobre o sistema educacional dos Estados para a elaboração de políticas educacionais, para que possam tentar determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, visando a racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo.

1.4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo,⁴² com uma estrutura plurimetodológica,⁴³ pois analisamos o objeto de diferentes maneiras, por meio de estudos: a) estado do conhecimento,⁴⁴ b) análise documental,⁴⁵ e c) pesquisa de campo do tipo exploratório.⁴⁶ Neste caso, os capítulos que compõem esta tese apresentam autonomia metodológica, o que nos permitiu explorar os exames estandardizados, atribuindo-lhe diferentes sentidos e perspectivas, uma vez que os estudos se articulam entre si.

⁴²Segundo Denzin e Lincon (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam seus objetos em cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

⁴³Configura-se como abordagem plurimetodológica na pesquisa. Segundo Lukas e Santiago (2004), com uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos.

⁴⁴Estado de conhecimento é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um tempo estabelecido, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

⁴⁵Para Lüdke e André (1986), a análise documental é entendida como uma série de operações que visam a estudar e analisar um ou vários documentos na busca de identificar informações factuais, descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

⁴⁶Segundo Selltiz *et al.* (1965), enquadram-se nesta categoria todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado.

No Capítulo 1, o nosso objetivo foi realizar as primeiras aproximações com a temática exames standardizados, visando, por meio do dialogo com a literatura, a delimitar suas principais elaborações conceituais em países como: EUA, Inglaterra, País de Gales, França, Portugal, Chile e Brasil, a fim de fundamentar e materializar a nossa hipótese, tese e objetivos, que guiarão a nossa análise e discussão no percurso investigativo.

No Capítulo 2, realizamos a pesquisa do tipo análise bibliográfica, que é o processo de busca, investigação e descrição de um corpo do conhecimento em determinado tema ou assunto (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Foram utilizados, como fontes principais, artigos obtidos por meio de levantamento bibliográfico no ano de 2017, no portal de periódicos da Capes,⁴⁷ e pelos indexadores⁴⁸ internacionais Scielo, Sibradid, EBSCO, Lilacs, Latindex, Redalyc, Elsevier, *Directory of Open Access Journals*, *Open Edition*, Dialnet. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram levantadas as seguintes questões: o que são os exames standardizados? Como eles vêm se configurando no debate acadêmico nacional e internacional? Quais são os principais usos, críticas e práticas realizados sobre os exames standardizados em diferentes países?

No Capítulo 3, efetuamos a segunda abordagem metodológica, que se caracteriza como pesquisa documental (GINZBURG, 2002), e foi analisada com base na crítica aos documentos proposta por (BLOCH, 2001), cujos procedimentos a serem seguidos são: “[...] a caracterização do documento; a codificação; os registros e a análise”. Para isso, faremos uma apresentação dos documentos (BNCC),⁴⁹ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), leis, diretrizes e decretos do Enem), levando em consideração suas legislações, pareceres e resoluções, visando a compreender os *modos operandi* do componente curricular Educação Física no exame standardizado Enem para o ensino médio do sistema educacional brasileiro. Daremos atenção especial à

⁴⁷Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴⁸Os indexadores são como núcleos informativos que contribuem para a construção dos discursos e dos *modus operandi* de divulgação das produções intelectuais, que vão construindo uma forma de trabalhar ou operar com determinada teoria (CATANI, 1996).

⁴⁹A BNCC é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A BNCC trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. Seu objetivo é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela constituição aos entes federados e às escolas. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/faq#secao1-questao1>. Acesso em: 20 ago. 2019).

forma como o campo do conhecimento Educação Física e o exame estandardizado Enem foram introduzidos, historicamente nos documentos e, conseqüentemente, no currículo. Assim, perguntamos: quais os pareceres, portarias, resoluções, decretos e diretrizes lhe oferecem fundamentos? O que esses documentos previam e induziam? Quais as alterações significativas que ocorreram nos documentos normativos que fazem valer o Enem como principal exame estandardizado para o ensino médio do sistema educacional brasileiro?

No Capítulo 4, realizamos a pesquisa documental que para Borenstein e Padilha (2005) consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, preconizando a utilização simultânea de informação paralela para complementar os dados e permitir a contextualização dos fatos. Será analisada com base na crítica aos documentos proposta por (BLOCH, 2001). Para Oliveira (2007), os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e permitem conhecer o período histórico e social de suas ações, já que são manifestações registradas de aspectos da vida de determinado grupo.

Os dados foram produzidos a partir da leitura das provas do Novo Enem referentes aos anos de 2009 a 2017, com o objetivo de selecionarmos as questões relacionadas com o componente curricular Educação Física. Buscamos compreender: quais relações são estabelecidas entre as questões do exame com as diretrizes da Educação Física promulgada nos documentos oficiais? Qual é a representatividade percentual da disciplina Educação Física nas questões do Novo Enem? Que conteúdos de ensino da Educação Física têm maior relevância nas questões do exame? Quais são os componentes curriculares que estabelecem a interdisciplinaridade com a Educação Física?

A imersão nas fontes nos possibilitou encontrar 49 questões que nos permitiram estabelecer uma análise por meio dos indicadores quantitativos, como sua distribuição anual por exame, seu percentual e a incidência dos seus conteúdos. Em seguida, categorizamos os conteúdos referentes ao componente curricular Educação Física com base na sua incidência nas questões do Novo Enem em dois grupos: a) *uso dos conteúdos como fim*; e b) *uso dos conteúdos como meio*, o que nos permitiu compreender os diferentes sentidos que são atribuídos aos aspectos interdisciplinares “*saberes*” (CHARLOT, 2000) por e entre as áreas do conhecimento que compõem as provas.

No Capítulo 5, utilizamos o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires* (Iramuteq)⁵⁰ para analisar as questões referentes ao componente curricular Educação Física nas provas do Novo Enem. A periodização corresponde aos anos de 2009 e 2017, nos quais identificamos 49 questões. Realizamos a análise estatística textual nas questões por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a análise de correspondência dos termos presentes nas classes da CHD, nuvem de palavras mais frequentes e a análise de similitude, para compreender, com base no *corpus* documental, os seguimentos de texto e associação de cada um, o que nos permite o agrupamento de palavras estatisticamente significativas e, conseqüentemente, a análise qualitativa dos dados, o que nos evidenciou as apropriações (CERTEAU, 2012), os usos e fundamentos que lhe oferecem suporte.

Nos Capítulos 6 realizamos a pesquisa de caráter qualitativo, com abordagem metodológica, que se caracteriza como pesquisa de campo exploratória. Segundo Selltiz *et al.* (1965), fazem parte desta categoria todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições, na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Analisamos as narrativas de sete professores de Educação Física que fazem parte do corpo docente das escolas da Sedu, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Novo Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor. Para tanto, indagamos: quais os usos e práticas de apropriação são realizados pelos professores de Educação Física após a entrada deste componente curricular no Novo Enem? Existem simulados? O que é cobrado nos simulados? A Educação Física é contemplada? Existe uma pressão institucionalizada para que a disciplina ensine conteúdos relacionados com o que vem sendo cobrado no exame?

⁵⁰O Iramuteq é definido por Camargo e Justo (2013) como um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude).

CAPÍTULO 2

2 EXAMES ESTANDARDIZADOS: ANÁLISE DOS MODELOS E DAS TEORIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA⁵¹

2.1 INTRODUÇÃO

Os exames estandardizados, também denominados *testes educacionais padronizados* (THORNDIKE, 1920), *testes de avaliação comportamental* (TYLER, 1949), *avaliação de programas* (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004) nos Estados Unidos; *avaliação de sistemas educacionais* (GIPPS, 1998) na Inglaterra e País de Gales; *avaliação sistêmica* (LAVASSEUR, 2005) na França; *avaliações do sistema* em Portugal (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2015), no Chile (ARANCIBIA, 1997) e também no Brasil (SILVA, 2010; SUDBRACK; COCCO, 2014), apresentam-se de forma crescente nas políticas educativas contemporâneas nacionais e internacionais.⁵² Além disso, esses exames evidenciam um investimento político e financeiro cujo objetivo é direcionar os sistemas educativos.

Entretanto, para delimitação conceitual, é preciso considerar que os *exames estandardizados* se dividem de acordo com sua natureza (nacional ou internacional); seus propósitos (certificação e/ou produção de metadados); e seus efeitos (*moderate stakes* ou *high stakes* – moderados ou de alto risco; *lowstakes* – sem efeitos ou com efeitos fracos).

Os *high stakes* são exames de alto risco aplicados em contextos nacionais, cujos resultados são usados para tomar decisões importantes que afetam estudantes, professores, administradores, comunidades, escolas e distritos. Especificamente, fazem parte do desempenho e da política que “[...] vincula a pontuação de um conjunto de testes padronizados à promoção de notas, à conclusão do ensino médio e, em alguns casos, ao professor e ao diretor” (ORFIELD; WALD, 2000, p. 38, tradução nossa).

Já os exames *low stakes*, de acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1371), são “[...] testes padronizados que não têm consequências sobre a população avaliada, direta (alunos) ou indiretamente (professores, gestores etc.)” Nesse sentido,

⁵¹Capítulo publicado na Revista Meta: Avaliação. *Link* para o acesso: (<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2342/pdf>).

⁵²Diante da diversidade de nomenclaturas, assumimos, nesta pesquisa, o termo *exames estandardizados*, pois ele é suficiente para atender às diferenças conceituais presentes nos países apresentados.

considerando os propósitos dos exames estandardizados do tipo *low stakes*, identificamos que eles não oferecem efeitos diretos para o percurso acadêmico dos alunos e para a carreira dos professores, porém fornecem elementos para subsidiar políticas públicas educacionais.

Entendemos que os usos dos exames estandardizados, em diferentes países, têm gerado problematizações relevantes, ajudando a evidenciar as intencionalidades daquilo que se assume como a principal ferramenta para coleta e construção de bancos de dados sobre determinado sistema educacional. Consequentemente, os dados se revertem em novas diretrizes ou políticas, visando ao desenvolvimento da qualidade do ensino.

Contudo, para o desenvolvimento deste estudo, levantamos as seguintes questões: o que são os exames estandardizados e como eles vêm se configurando no debate acadêmico em âmbito mundial? Quais conceituações são utilizadas em diferentes países? Quais são as principais críticas e/ou tensões acenadas por esses estudos?

Para tanto, traçamos como objetivo analisar como tem se constituído o debate dos exames estandardizados no campo acadêmico em diferentes países a partir da produção científica publicada em periódicos, a fim de produzir um mapa internacional sobre o tema. Nesse caso, não houve um direcionamento na delimitação das fontes pela natureza dos exames estandardizados (nacional ou internacional), mas pelo modo como os autores dos artigos, têm delimitado e abordado o tema em diferentes países.

A produção científica indica que o tema tem sido explorado: nos aspectos históricos de determinadas políticas de avaliação (CASTRO, 2000; FERNANDES, 2007; BROOK, 2008; WERLE; THUM; ANDRADE, 2009; CAICEO SCUDERO, 2015); nos impactos dos exames estandardizados na avaliação de sala de aula (TORANZOS, 2014; FERREIRA, 2015; BARROS; TAVARES; MASSI, 2009); na avaliação da escrita acadêmica e participação cidadã (NAVARRO; REYES; VERA, 2019); nas suas influências nos currículos e no trabalho docente (FINI, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012; BECKER, 2012; SCHENEIDER, 2013); ou nas críticas às políticas de avaliação (ALTMANN, 2002; ESTEBAN, 2009; ARAÚJO; FERNANDES, 2009; BECKER, 2010; COSGROVE; CARTERIGHT, 2014; SANTOS, 2014), porém não foram mapeados estudos que se dediquem a analisar o que a própria comunidade acadêmica tem discutido sobre o tema.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O estudo é de carácter qualitativo, do tipo revisão bibliográfica em periódicos da Educação. Essa metodologia corresponde a um processo de levantamento, descrição e análise de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. Segundo Morosini e Fernandes (2014), é por meio da identificação, registro e categorização que a revisão bibliográfica permite estabelecer uma análise da produção científica de uma determinada área em um tempo específico.

As fontes foram mapeadas por meio dos indexadores *Scielo*, *Sibradid*, EBSCO, *Lilacs*, *Latindex*, *Redalyc*, *Elsevier*, *Directory of Open Access Journals*, *Open Edition*, *Dialnet*. Nesses indexadores, estão reunidas as revistas referentes ao campo que, por sua vez, disponibilizam artigos de onde podemos extrair os núcleos informativos (CATANI, 1996).⁵³ A concentração de periódicos científicos de diferentes países, reunidos nesses indexadores, contribui para a divulgação de artigos produzidos por iniciativas particulares, grupos de pesquisa e/ou parcerias internacionais efetuadas por pesquisadores.

Nesse sentido, os indexadores, por meio dos seus núcleos informativos, contribuem para a construção dos discursos e dos *modus operandi* de divulgação das produções intelectuais. Desse modo, foi construída uma “[...] história serial e repertórios analíticos destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos” (CATANI, 1996, p. 118).

A busca dos artigos nos indexadores foi realizada com os descritores em língua inglesa e portuguesa: *large scale evaluation* e *standardized exams* (avaliação em larga escala e exames estandardizados). No Quadro 3, apresentamos os critérios estabelecidos para definição das fontes.

⁵³Segundo Catani (1996), os núcleos formativos são os conteúdos dos artigos e devem ser entendidos como o ponto de partida para o conhecimento em determinado campo de estudos, levando ao centro da discussão sobre determinada temática.

Quadro 3 – Critérios para o levantamento das fontes

Indexadores	<i>Scielo; Sibradid; EBSCO; Lilacs; Latindex; Redalyc; Elsevier; Directory of Open Access Journals; Open Edition; Dialnet</i>
Descritores utilizados	<i>Large scale evaluation; standardized exams; avaliação em larga escala; e exames estandardizados</i>
Critérios de inclusão para seleção dos artigos	Ter representatividade nas ciências sociais (<i>social sciences</i>) Estar presente na lista de indexadores fornecida pelo portal Capes Ter acesso aberto Ter estabelecido, na sua base de dados, critérios de indexação de periódicos reconhecidos internacionalmente pela comunidade científica
Critérios de exclusão dos artigos	Ser de acesso restrito

Fonte: Elaborado pelo autor.

O levantamento de dados foi realizado nos meses de fevereiro e março do ano de 2017, sem delimitar periodização. Consistiu, em um primeiro momento, na leitura dos títulos e resumos dos artigos. Nesse processo, foram mapeados 20 estudos, dos quais 4 são nacionais (brasileiros) e 16 internacionais. Depois de constituído o banco de dados (com os arquivos baixados em PDF), realizamos a leitura do conteúdo dos artigos com o objetivo de elaborar a sua categorização *a posteriori*.

Durante a realização da pesquisa, foi levada em conta a confluência de diversos dados de diferentes origens geográficas que, ao mesmo tempo, foram apontando para novos indícios e conformando um complexo quadro de realidades e possibilidades (GINZBURG, 2002).

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A escolha pelo levantamento de dados nos indexadores seguindo os critérios estabelecidos (Quadro 3) permitiu alcançar uma representação em três continentes: Asiático, Americano e Europeu. Outro movimento realizado consistiu na identificação da procedência dos 20 artigos, por periódico e contexto (país), para o estudo do tema *exames estandardizados*, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição dos artigos por revista e país em que o tema foi estudado

Revista	País/Contexto de estudo	Artigos
American Evaluation Association	EUA	1
Education Policy Analysis Archives	EUA	1
Educação e Pesquisa	Brasil	2
	Finlândia	1
	Portugal	1
International Review of Education	Alemanha	1
Journal of Instructional Development	Canadá	1
Large-Scale Assessments in Education	Alemanha	1
	EUA	2
	Noruega	1
Nassp Bulletin	EUA	1
Perspectiva Educacional	México	1
Psicology	China	1
Research in Science Education	Inglaterra	1
Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	Brasil	1
Revista Lusófona de Educação	Brasil	1
	Portugal	1
The Asia-Pacific Education Researcher	Hong Kong	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Quadro 4, os artigos que tematizam os exames standardizados têm circulado em 13 periódicos, com destaque para as Revistas *Large-Scale Assessments in Education* (norte-americana) e *Educação e Pesquisa* (brasileira), ambas com quatro publicações, e a *Revista Lusófona de Educação* (portuguesa) com duas publicações. Os outros dez periódicos disponibilizam uma produção que aborda o tema conforme as categorias assumidas neste estudo.

A representação dos artigos em três continentes América (11), Europa (7) e Ásia (2) e sua distribuição em 11 países dão visibilidade ao fenômeno da globalização que permeia o tema exames standardizados, intermediados por órgãos internacionais como: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e *Organización para La Cooperación y El Desarrollo Económicos* (OCDE). Evidencia, ainda, a necessidade de se criar ações e instrumentos efetivos que promovam melhorias na qualidade da educação impulsionadas pela participação desses países em exames standardizados como: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵⁴ e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).⁵⁵

⁵⁴O Pisa é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada em 65 países de forma amostral a estudantes de 15 anos de idade matriculados a partir do sétimo ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica.

⁵⁵O TIMSS corresponde a uma avaliação internacional que faz a análise comparativa do desempenho dos alunos em Matemática e Ciências em mais de 60 países. O exame recomenda que os países participantes tomem decisões baseadas nos seus resultados para melhorar a política educacional, medindo a eficácia

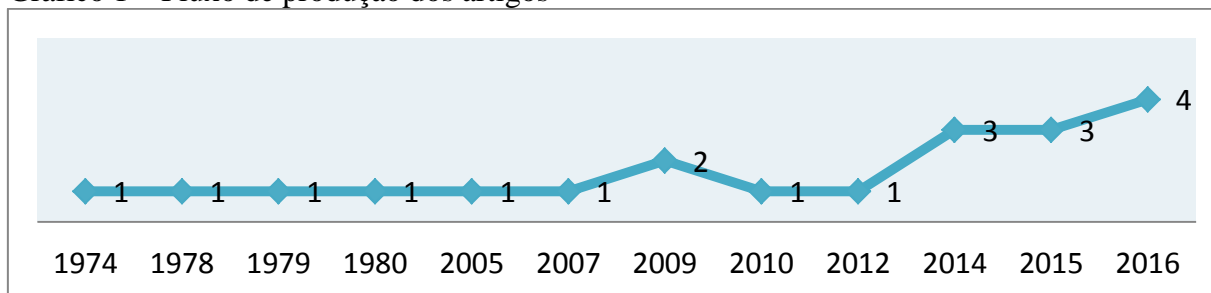
A partir dos autores que têm estudado o Pisa em diferentes países, é possível identificar interpretações distintas. Na China, Chen e La Torre (2014), indicam que os seus resultados são usados para ilustrar o procedimento sistemático de avaliação. No Brasil, Toffoli *et al.* (2016) têm se dedicado a descrever as teorias presentes nos dados analisados pelo exame. Em Portugal, Afonso (2009) adverte sobre as consequências do uso do Pisa para a construção de projetos estatísticos com base nos respectivos indicadores como estratégia de viabilização e ampliação de uma agenda globalmente estruturada para Educação. Além disso, Correia, Arelaro e Freitas (2015) estabelecem algumas observações críticas relacionadas com a politização dos resultados do exame no país. Na Finlândia, Salokangas e Kauko (2015) discutem a distorção que o Pisa tem trazido, em especial na análise das razões do sucesso de alunos em escolas finlandesas.

De semelhante modo, os resultados do Pisa têm sido utilizados também em outros estudos para analisar os aspectos da avaliação que se realiza na sala de aula (ARAÚJO; TENÓRIO, 2013), na relação com a prática de ensino dos conteúdos cobrados por esse exame (CASARIL, 2016) e na relevância dos dados do Pisa na implementação de políticas educacionais (ADDEY, 2016).

Os estudos evidenciam que os efeitos dos exames estandardizados internacionais podem ser analisados de diferentes maneiras, dada sua complexidade. Assim, os autores que assumem uma análise macro abordam o tema considerando os modelos, as teorias e as concepções que oferecem suporte para essas políticas de avaliação, fazendo uma crítica a ela (AFONSO, 2009; CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015) ou indicando modelos e teorias para aprimorar sua eficiência (RUTKOWSKI; DELANDSHERE, 2016; VAN RIJN *et al.*, 2016). Além disso, na leitura dos artigos (ARAÚJO; TENÓRIO, 2013; CASARIL, 2016), percebemos a preocupação dos autores sobre o modo como um exame estandardizado de efeito *low stakes* vem sendo assumido para definir ações que visam a mudanças no âmbito do currículo, da avaliação do ensino e da aprendizagem, sinalizando, dessa maneira, a transição para um efeito do tipo *moderate stakes*.

Para dar visibilidade ao modo como os estudos sobre exames estandardizados vêm se constituindo ao longo dos anos, elaboramos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fluxo de produção dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 1 revela uma produção praticamente linear entre os anos de 1974 e 2007, e 2010 a 2012, com aumento exponencial em 2009 e, gradativamente, em 2014 e 2015, atingindo o pico de produção em 2016. O significativo aumento na última década é revelador de um movimento que vem se ampliando e intensificando em relação à análise dos *exames standardizados* de natureza nacional e internacional.

Baird *et al.* (2014), ao estudarem as influências dos testes internacionais e da *Avaliação para a Aprendizagem (Assessment for Learning – AfL)*,⁵⁶ revelam que essas duas perspectivas de avaliação estão conectadas teórica, empírica e conceitualmente com as teorias da aprendizagem. Os autores evidenciam que em diferentes países se têm implementado, cada vez mais, programas nacionais de exames standardizados. Ao mesmo tempo, houve um aumento dos testes internacionais (Pisa, por exemplo) no início do século XXI, influenciando não só o discurso sobre avaliação, mas impactando, inclusive, os currículos aprovados e a aprendizagem (BAIRD *et al.*, 2014), questão esta também problematizada por Ozga (2012).

Para os autores, os testes internacionais têm deixado cada vez mais evidente que sua finalidade está essencialmente em medir sistemas educacionais e seu impacto sobre a definição do que se compreende por aprendizagem nos níveis governamentais. Ao mesmo tempo, Baird *et al.* (2014) destacam que a *Avaliação para a Aprendizagem* tem recebido menos atenção por parte dessas políticas de governo. Para atender aos propósitos dos exames standardizados (produção de metadados) e melhorar o ranqueamento dos países e suas instituições, esses exames são tomados como referência para a definição da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar em diferentes partes do mundo. Há, nesse caso, adequações das avaliações de

⁵⁶Para os autores, a avaliação para a aprendizagem está no nível de sala de aula, envolvendo uma ampla gama de professores, porém está intimamente ligada à aprendizagem direta do aluno obtida por meio do uso de diferentes instrumentos.

ensino e aprendizagem realizadas em sala de aula aos modelos característicos dos exames estandardizados.

Araújo e Fernandes (2009), ao investigarem o processo de implementação e consolidação dos exames estandardizados no Brasil, destacam que a primeira avaliação com essa característica foi criada no país no final da década de 1980, com implementação, em 1994, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Segundo as autoras, esse exame passou por mudanças em sua perspectiva no decorrer dos anos. Nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental (primeira, terceira, quinta e sétima séries), a avaliação do desempenho tinha um caráter processual, “[...] já nos dois últimos [oitava e nona séries], a avaliação adquire um caráter ‘conclusivo’, ‘terminativo’, indicando a ênfase que, a partir daí e continuamente, seria a ênfase dada aos resultados, bem como ao monitoramento destes” (ARAÚJO; FERNANDES, 2009, p. 128).

Ainda de acordo com as autoras, depois surgiu no Brasil o Exame Nacional de Cursos (ENC – PROVÃO – 1996 - 2003), denominado, posteriormente, de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Em seguida, devido à ampliação da sua abrangência, ele se integrou ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Outra avaliação criada no ano de 1998 foi o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que mudou de seu caráter terminativo para um sistema de pontuação do vestibular.

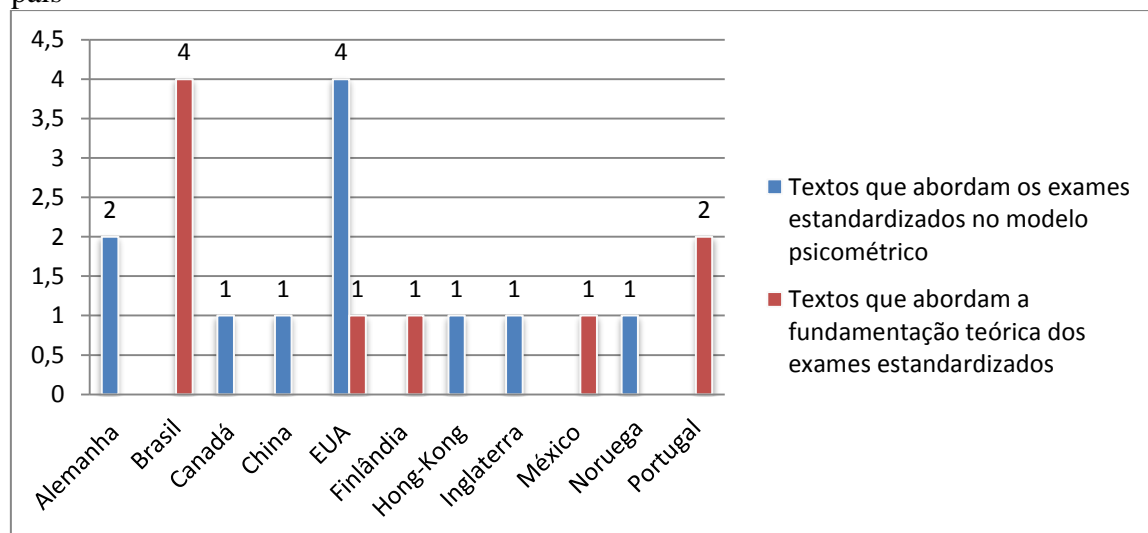
Araújo e Fernandes (2009) ressaltam que a crescente utilização desses indicadores, como ferramenta de avaliação da qualidade dos sistemas de ensino, está mais vinculada às políticas educacionais, principalmente quando a finalidade se constitui na comparação desses itens. Entretanto, é possível acrescentar que, no caso do Enem, há uma transição de um exame cujo propósito inicial era a produção de metadados, com efeito *low stakes*, para o propósito de certificação que permite, na maioria dos casos, o acesso dos alunos ao ensino superior, assumindo um efeito do tipo *high stakes*.

De acordo com Retorta (2010), o Saeb e o Sinaes também são considerados exames de grande impacto (*high stakes*), visto que geralmente eles servem como instrumento de classificação e seleção de alunos (Sinaes), ou como instrumento de diagnóstico para detectar problemas e, a partir dos resultados, formular políticas que visam a melhorar a qualidade do ensino (Saeb).

De acordo com Fernandes (2007), em Portugal, pelo menos três *exames estandardizados* internacionais têm sido realizados, incluindo: o TIMSS, a *Second International Assessment of Educational Progress* (Siaep) e o Pisa. Além disso, são aplicados outros exames estandardizados (*high stake*) como: a avaliação de Matemática e de Língua Portuguesa no quarto e no sexto anos de escolaridade; e os exames nacionais no final da escolaridade obrigatória e no final do ensino secundário. Para o autor, essas avaliações estão destinadas à classificação e à certificação dos alunos, ocorrendo geralmente ao final de cada ciclo de escolarização, visando a balanços globais sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

A complexidade de realidades e de possibilidades nos estudos sobre exames estandardizados, mesmo após a sua categorização, mostrou que eles apresentam desdobramentos da temática principal a partir das aproximações e dos distanciamentos dos seus conteúdos, o que permitiu agrupar os textos em duas categorias: a) *exames estandardizados no modelo psicométrico* (11); b) *teorias que fundamentam os exames estandardizados* (9).

Gráfico 2 — Distribuição dos estudos sobre as teorias dos exames estandardizados por país



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Gráfico 2, os textos que tematizam os exames estandardizados no modelo psicométrico assumiram, como contexto de estudo, sete países: EUA (4 estudos), Alemanha (2) e Canadá, China, Hong-Kong, Inglaterra e Noruega, com um estudo cada um. Já os textos que abordam a fundamentação teórica dos exames estandardizados se concentraram em cinco países, dentre eles: o Brasil (4), seguido de Portugal (2) e EUA, Finlândia e México com cada país apresentando um estudo.

Dos 11 países que foram assumidos nos artigos como contextos de pesquisa do tema, apenas os EUA apresentam estudos das duas categorias de textos. Os demais evidenciam as tendências dos exames estandardizados e seus desdobramentos nos diferentes países, de modo que o modelo psicométrico é o mais recorrente.

2.3.1 Exames estandardizados no modelo psicométrico

Como forma de analisar os exames estandardizados, destacam-se os modelos psicométricos, que se fundamentam na teoria da avaliação por mensuração (SILVA; GOMES, 2018) de atitudes, comportamentos, emoções, representações, opiniões, dentre outros. Objetivam-se, por meio deles, explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos educacionais (PASQUALI, 2009).

No contexto dos EUA, os modelos psicométricos de avaliação (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004; SUPOVITZ; TAYLOR, 2005; KAPLAN, 2016; RUTKOWSKI; DELANDSHERE, 2016; VAN RIJN *et al.*, 2016) são utilizados para fazer a meta-análise dos dados advindos dos exames estandardizados. A análise dos textos mapeados em um primeiro movimento evidencia que os EUA continuam operando na tradição de testar, estratificar, medir, mensurar e quantificar dados em seus sistemas educacionais. Essa tradição de testar teve início na década de 1920 por intermédio de Thorndike, que desenvolveu a teoria da *Emotional Intelligence* (inteligência emocional), visando a mensurar as mudanças comportamentais. Também Ralph Tyler, na década de 1940, fez uso do conceito, defendendo a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas, registros e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal.

Dentre as nomenclaturas apontadas nos textos, estão: *Randomized Controlled Trial* (RCT) (RUTKOWSKI; DELANDSHERE, 2016), utilizado em aplicações

regulares, aquelas que não envolvem amostragem complexa ou matricial; *Item Response Theory* (IRT) (KAPLAN, 2016; VAN RIJN *et al.*, 2016), que analisa os metadados estatisticamente; o *Systematic Programs* (SUPOVITZ; TAYLOR, 2005), que complementa programas e políticas para produzir efeitos reforçadores e sinérgicos; e avaliação de programas (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004), que indica em que e quando os exames serão aplicados e as formas como serão analisados os metadados.

Todas essas terminologias que se fundamentam no modelo psicométrico são utilizadas para analisar os metadados dos exames estandardizados de natureza nacional, para que sejam tomadas decisões baseadas em evidências contabilizadas e relevantes sobre o contexto, insumo, processo e resultado do sistema de interesse. Fica evidente que, nos EUA, o dilema não é qual teoria será utilizada para fundamentar os exames estandardizados (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004), mas em que e como as variáveis causais podem ser usadas de modo confiável (KAPLAN, 2016).

Já os dois estudos da Alemanha (DAVE, 1980; WEIRICH *et al.*, 2014), de acordo com o Gráfico 2, apontam para a necessidade de comparar os métodos dos programas ou projetos de avaliação, desde que estejam baseados nos princípios de pré-planejamento, planejamento, execução e assimilação. Para os autores, os planejadores, os administradores e os avaliadores têm de assumir uma abordagem mais abrangente no sistema de avaliação orientado para aperfeiçoar a eficiência e eficácia das atividades educacionais.

Nesse caso, faz-se necessário estabelecer a comparação dos diferentes métodos de análises chamados de “imputação” para manipular dados ausentes nas diferentes variáveis, objetivando a máxima utilização possível dos *feedbacks* e mudanças. Esse modo de compreensão é característico do modelo de avaliação analítica definido por Daniel Stufflebeam, na década de 1970, como CIPP (contexto, insumo, processo e produto), cuja centralidade está em descrever, obter e proporcionar informações úteis para assim apontar decisões alternativas.

Como nos EUA, na Alemanha é empregado o *Item Response Theory* (IRT), segundo Weirich *et al.* (2014), para analisar os metadados de exames estandardizados como: a Avaliação Nacional de Progresso, o Estudo de Tendências em Matemática e Ciências Internacionais e o Pisa. Conforme os autores, o método é empregado para medir domínios de leitura e ciências, por exemplo, com a finalidade de monitoramento do sistema educacional. A análise do modelo IRT possibilita estabelecer uma conexão

entre os exames de natureza nacional e internacional, já que ele oferece as bases para a sua correção.

Contudo, Dave (1980) explica que os resultados dos exames aplicados ao final do programa, como é o caso do IRT, atualmente utilizado na Alemanha, não ajudam na identificação de barreiras e gargalos que surgem para que sejam aplicadas medidas corretivas que melhorem os resultados dos futuros exames. Para o autor, é necessário rejeitar modelos restritivos e abordar procedimentos mais eficazes e dinâmicos.

Na China (CHEN; LA TORRE, 2014) e em Hong-Kong (LAM, 2013), são utilizados os Modelos de Diagnóstico Cognitivo (CDMs), que são métodos psicométricos desenvolvidos principalmente para serem utilizados nos exames estandardizados, reunindo um conjunto de habilidades ou atributos dentro de um determinado domínio. De acordo com os autores, o modelo pode ser aplicado para diferentes fins de diagnóstico, facilitando a medição da aprendizagem do aluno e ajudando na concepção de uma melhor instrução por parte do professor.

Na Noruega, Rutkowski e Delashere (2016) apontam a existência de métodos de análises dos metadados: a abordagem das variáveis instrumentais e os escores de propensão. Ambos desenvolvidos por estatísticos, economistas e outros cientistas sociais para tratamento dos dados obtidos nos exames estandardizados em escala nacional e internacional. Diante disso, os autores questionam como seria possível avaliar o valor e as finalidades da educação em sociedades distintas em aspectos sociais, econômicos e culturais.

Fraser (1974) na Inglaterra e Misanchuck (1978) no Canadá discutem os critérios que orientam a seleção de instrumentos e modelo de análise para avaliar os pontos fortes e fracos de um conjunto de variáveis que contemplam as teorias dos exames estandardizados, em específico o modelo CDM e o de Inferências Causais (Ilsa).

Nesse sentido, fica evidente que os modelos psicométricos utilizados nos exames estandardizados, em diferentes países servem para aferir os metadados, em uma abordagem quantitativa por amostragem. Entendemos, assim, como Fernandes (2009), que existe, para além dos modelos psicométricos, quantitativos por excelência, tradições, representações, desconfianças, expectativas, disponibilidades e etapas diferenciadas de desenvolvimento (social, cultural, político e moral), e nem tudo que conta em educação pode ser comparado ou mensurado.

A diversidade de achados indica que, apesar de um processo globalizado e em ampla expansão, os usos que são feitos dos exames estandardizados, nesses diferentes países, encontram-se em momentos distintos, dadas as necessidades e realidades de cada sistema educativo.

Identifica-se que não existe um único modelo ou método de análise – Inferências Causais (RUTKOWSKI; DELANDSHERE, 2016), Avaliação do Ajuste da Resposta ao Item (VAN RIJN *et al.*, 2016) ou Imputação Múltipla (WEIRICH *et al.*, 2014) – que atenda a todas as variáveis educacionais de um país, por exemplo: escola, currículo, professores e políticas públicas.

Entende-se, ainda, que existe no modelo psicométrico uma articulação entre as teorias da aprendizagem, sobretudo do campo da Psicologia, e os conhecimentos matemáticos. Ou seja, por ser essencialmente um modelo que se fundamenta nas técnicas e na métrica matemática, preocupa-se mais com os resultados em vez de processos de aprendizagem.

Apesar de a análise psicométrica apresentar diferentes modelos e teorias, enfatizamos que um está submetido a outro em uma perspectiva política. Portanto, o que está em discussão não é uma crítica ao modelo psicométrico de avaliação, mas a necessidade de saber como esses dados são interpretados e quais políticas são desenvolvidas a partir deles.

2.3.2 Teorias que fundamentam os exames estandardizados

Para estudiosos do campo da avaliação, os exames estandardizados são influenciados por diferentes teorias educacionais, visando à elaboração de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas. Desse modo, os estudos do Brasil (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015), EUA (EBEL, 1979), Portugal (AFONSO, 2009; CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015), México (OLIVÓS, 2014) e Finlândia (SALOKANGAS; KAUKO, 2015) têm dado visibilidade às teorias que vêm fundamentando os exames estandardizados nesses contextos.

Partimos do questionamento: o que justifica a adoção de diferentes teorias avaliativas em países distintos em que há exames estandardizados nacionais e/ou internacionais? Acreditamos que uma teoria que seja baseada nas Representações Sociais (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), na avaliação do desempenho (TOFFOLI *et al.*, 2016), no modelo *accountability* (AFONSO, 2009) ou na teoria do paradigma

científico⁵⁷ (CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015), dificilmente irá atender às diferentes demandas e particularidades culturais, econômicas ou políticas desses países.

Especificamente no caso brasileiro, quatro estudos (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; FERREIRA; TENÓRIO, 2010; BAUER; ALAVERSE; OLIVEIRA, 2015; TOFFOLI *et al.*, 2016) focalizam a visão epistemológica na construção de políticas de avaliação, na sistematização do debate e em programas específicos de avaliação. O produto ainda é permeado de muitas dúvidas e incertezas: como é realizado? Quais são os métodos de análises dos metadados utilizados? Qual a forma de contratação dos avaliadores e a devolutiva desses resultados para a formação de novas políticas educacionais e, conseqüentemente, de novos currículos?

Os dados revelam que, nos EUA, já não é o processo, e sim o produto (dados psicométricos) da construção e fundamentação teórica dos exames standardizados que se constitui na grande problemática a ser investigada, uma vez que apenas um estudo se propõe fazer esse tipo de análise nesse contexto (EBEL, 1979). Porém, Souza e Vasquez (2015) salientam que os modelos mais eficientes resultantes da meta-análise visam a atender e responder, com maior precisão, às inúmeras variáveis socioemocionais: (a ansiedade e autoeficácia) e às sociodemográficas e do contexto escolar (qualidade da instrução e a percepção de prazer, raiva, tédio e ansiedade) que influenciam o resultado final dos exames.

Aprofundando-se na discussão sobre as teorias avaliativas e, conseqüentemente, sobre os modelos que fundamentam os exames standardizados, é preciso esclarecer que as discussões dos textos revelam preocupações: com a construção de indicadores que tenham como referência bases teóricas consistentes e as formas de avaliá-las (FERREIRA; TENÓRIO, 2010); com a construção de políticas intermediadas por imposição de modelos avaliativos nacionais e internacionais (BAUER; ALAVERSE; OLIVEIRA, 2015); e com as contribuições e críticas que permeiam esses diferentes modelos (EBEL, 1979; SALOKANGAS; KAUKO, 2015; TOFFOLI *et al.*, 2016).

Nesse sentido, é evidenciado, por Ferreira e Tenório (2010), que a complexidade se dá, também, em decorrência da multidimensionalidade do real social, cujos recortes analíticos são sempre provisórios, situados, restritivos, permitindo apenas uma avaliação parcial dos fenômenos.

⁵⁷Os exames standardizados, cada dia mais, vêm ganhando *status* de critério único e científico (por que avaliar e como) para o que crianças e jovens aprendem na escola (CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015).

Assim, a teoria baseada nas Representações Sociais, segundo Ferreira e Tenório (2010), aborda a construção de um modelo voltado para valorar políticas educativas, fundamentado em aspectos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre a qualidade da educação. Desse modo, os exames estandardizados têm como objetivo construir instrumentos e indicadores de qualidade que possam exprimir os aspectos objetivos da realidade, mas também apreender as representações e interesses em jogo, visando a lograr os aspectos qualitativos e quantitativos.

Um Indicador se revela, portanto, como um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota características especiais ou qualidades, que apontam (como o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação. De forma mais técnica, é um composto construído para medir uma dimensão ou variável (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 73).

Os autores evidenciam que não é só difícil avaliar o valor e as finalidades da educação somente em sociedades distintas, mas também internamente, pois não podem ser desconsiderados os embates promovidos pelas relações de forças (GINZBURG, 2002) em busca das articulações, representações e hegemonias do domínio sobre o lugar.⁵⁸

Já a avaliação do desempenho, baseada na Teoria Utilitária, segundo Toffoli *et al.* (2016), é assim designada por ter, como base principal, a necessidade de especialistas para corrigir as respostas. É utilizada em uma variedade de áreas, por exemplo, em competições esportivas, cujos critérios são preestabelecidos nos testes com itens de respostas abertas. Enquadram-se, também, na correção das redações em vestibulares e de outros concursos, testes orais e entrevistas para seleção. Conforme os autores, esses exames possuem diferentes objetivos, dentre eles, determinar o grau de habilidade para uma atividade específica, portanto é preciso que as informações provenientes desses testes sejam confiáveis, pois eles auxiliam as decisões de pessoas ou da esfera pública.

O modelo avaliativo denominado de *Accountability*, fundamentado na Teoria da Responsabilização, é o mais mencionado na literatura (PAULSON; MARCHANT,

⁵⁸«Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade» (CERTEAU, 1994, p. 201).

2009; FERREIRA; TENÓRIO, 2010; SALOKANGAS; KAUKO, 2015), porém é no estudo de Afonso (2009) que a discussão sobre o modelo, baseado em testes estandardizados e *rankings* escolares, se encontra estruturada.⁵⁹

De acordo com Afonso (2009), o conceito de *Accountability* é em geral polissêmico e denso, associado a três dimensões articuláveis: a) avaliação; b) prestação de contas; e c) responsabilização. Como é o principal modelo de avaliação do sistema educativo norte-americano e em implantação no contexto português, Afonso (2009) defende uma linha de reflexão e pesquisa que se assente em uma concepção *Accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico, de modo que se torne relativamente imune à ideologia política, como ocorreu no caso da Inglaterra, em que tanto os governos do *New Labour*⁶⁰ como os governos do Partido Conservador lhe deram grande ênfase.

Acreditando que nem tudo que conta em educação é mensurável ou comparável, Afonso (2009) critica os exames estandardizados baseados no modelo *Accountability* para a criação de *rankings*. A crítica que o autor faz a esse modelo é de que os resultados se dão de forma parcelar, incompleta e redutora, em face à complexidade e pluralidade dos objetivos, missões e funções da educação escolar.

Percebemos que, na Teoria da Responsabilização, a presença do Estado-avaliador assume explicitamente o exercício e controle social como regulador do sistema educativo, visando à construção de políticas públicas, com mais força do que nas teorias das Representações Sociais e Utilitárias. Olivós (2014), analisando os impactos dos exames estandardizados em países como o México, os EUA e a Escócia, e os pesquisadores Salokangas e Kauko (2015), investigando trabalhos sobre o tema na Finlândia, revelam que as escolas nesses contextos, para alcançar objetivos, controlam e prescrevem, com uma abordagem mais aberta, o modelo de responsabilização, acompanhado de requisitos burocráticos. Consequentemente, os desdobramentos dos exames estandardizados assumem diferentes critérios e modos de avaliar o processo de

⁵⁹Segundo Becker (2010), o modelo *Accountability* na educação foi pioneiro, criado em 1988, na Inglaterra, por meio do *Educational Reform Act*. Nessa reforma, houve a centralização do currículo, criação de sistemas de avaliação e, aos poucos, as escolas passaram a ter mais liberdade para gerir os recursos recebidos.

⁶⁰Nome dado ao Partido Trabalhista do Reino Unido, quando liderado por Tony Blair, para mostrar uma renovação do partido com uma tendência menos de esquerda e mais moderna (Disponível: <http://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/new-labour>. Acesso em: 25 mar. 2017).

ensino interno, externo, formativo e somativo, cujos resultados impactam diretamente os sistemas educacionais desses países.

Diante desse contexto, é preciso considerar que, seja qual for a teoria utilizada, ela apresentará fragilidades no momento da meta-análise, por demandar inúmeras variáveis que estabelecem relação com o produto e também com o processo, o que exige diferentes ferramentas e métodos de análises.

Nesse sentido, para Correia, Arelaro e Freitas (2015), os exames standardizados são processos complexos e, para serem bem-sucedidos, necessitam da participação consciente dos envolvidos e ética nos processos avaliativos, já que, por suas exigências incompatíveis com o cotidiano escolar, têm levado à “corrupção” na educação e à “distorção” na análise de programas como o Pisa. Destacam ainda que o Pisa, fundamentado no modelo psicométrico, vem influenciando a transformação e os modos de pensar as avaliações e as políticas públicas de educação, dando atenção especial aos sujeitos envolvidos, professores e estudantes.

De maneira geral, os textos dessa categoria estão dedicados à discussão das concepções, às intencionalidades e aos usos que têm sido feito dos exames standardizados. Para Baird *et al.* (2014), muitas práticas avaliativas não têm sido orientadas pela teoria, mesmo que possa ter havido suposições implícitas sobre aprendizagem e o papel da avaliação nesse processo.

Compreende-se que os estudos, ao discutirem as teorias que fundamentam os exames standardizados, geralmente estabelecem críticas. A primeira delas corresponde à falta de clareza teórica desses exames que têm seus desdobramentos em determinadas concepções, o que, conseqüentemente, vai direcionar o que e para que essas avaliações são realizadas. A segunda crítica está no fato de que as intencionalidades desses exames estão fortemente alinhadas à ideia da mensuração. Além disso, identificam que ainda não se tem definido como se operam os dados originários desses exames, sobretudo no que se refere ao que se busca identificar e que ações ou políticas educacionais são encaminhadas a partir da análise desses resultados.

2.4 APONTAMENTOS FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar como tem se constituído o debate dos exames standardizados em diferentes países. Com isso, identificamos que as pesquisas sobre o tema vão apresentando uma diversidade de modelos que tem relação com

questões históricas e políticas específicas de cada país, tendo como reflexos a criação de diferentes teorias de avaliação.

Independentemente da nomenclatura utilizada para identificá-los, nos diferentes países, ficou evidente que esses exames são geradores da discussão sobre os aspectos referentes às peculiaridades dos sistemas educacionais, como: a) teorias e sistemas que fundamentam os processos avaliativos; b) métodos de análise dos metadados, seus usos e aplicações; c) variáveis sociodemográfica, socioemocional e fracasso escolar. Essas são derivações abordadas pelos autores, evidenciando a complexidade desse fenômeno que vem ganhando *status* globalizado, sem levar em consideração os diferentes dilemas dos países em frente aos desafios associados a tais exames.

Na Europa e nos EUA, por exemplo, a discussão sobre o fenômeno “exames estandardizados” está estruturada nos modelos psicométricos (ênfase no produto). Estudam-se métodos de análises dos metadados, visando a contemplar, com rigor e precisão, as diferentes variáveis intervenientes que estabelecem relação direta com os testes e servem de base para o aprimoramento das diretrizes que fazem valer as políticas públicas de avaliação.

Já na América-Latina, em países como Chile, México e, principalmente, Brasil, a discussão sobre os exames estandardizados está estruturada com ênfase nos aspectos históricos, nas diferentes políticas e programas de avaliação, nos currículos e em seus desdobramentos para os sistemas educativos e os sujeitos que os compõem, ou seja, no processo, sendo o produto pouco compreendido, inexplorado e não transparente.

Há uma tendência “perigosa” que leva os sistemas de ensino para um vicioso círculo, pautado na elaboração dos currículos com base naquilo que os exames estandardizados apontam como deficiência dos alunos. Assim, para que não haja resultados negativos nos testes, políticas públicas têm direcionado a prática dos professores fundamentada no que será cobrado nos exames. Ou seja, os professores passam a ter pouca autonomia para escolher os conteúdos que consideram importantes para atender às individualidades dos seus alunos, e estes, ao estudarem para os exames, não atribuem novos sentidos àquilo que aprendem.

Nesse caso, entendemos que essas discrepâncias encontradas entre a história de uma política pública de avaliação e outra que se encontra em vigor revelam fragilidades e se tornam suscetíveis a duras críticas. Geralmente as análises e os resultados dos exames estandardizados são puramente baseados em métodos quantitativos, o que justifica a complementação pelo método qualitativo dos metadados (ALTMANN, 2002;

ESTEBAN, 2009; COSGROVE; CARTERIGHT, 2014). Por fim, faz-se necessário uma maior exploração por parte dos professores sobre o produto final dos exames, no sentido de aperfeiçoar os usos que deles possam ser extraídos.

CAPÍTULO 3

3 EXAME ESTANDARDIZADO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO ENEM POR MEIO DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

3.1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 para ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares do ensino médio. Desde 2009, agregou outra função: tornou-se uma avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais, estaduais, municipais e privadas de ensino superior e para programas do Governo Federal como: o Sistema de Seleção Unificada⁶¹ (Sisu),⁶² o Programa Universidade para Todos⁶³ (Prouni)⁶⁴ e o Fundo de Financiamento Estudantil⁶⁵ (Fies).⁶⁶ Esses programas contribuem para aqueles que necessitam estudar em universidade pública ou auxiliam, por intermédio do Governo, no pagamento da mensalidade na universidade particular.

⁶¹Instituído pela Portaria Normativa nº 21/2012 que, em suas disposições gerais, atribui ao programa a seleção de vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participem. Em seu § 1º, a portaria do Sisu advoga que processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Enem (Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_n21.pdf). Acesso em: 23 abr. 2018).

⁶²Pesquisas relacionadas com o Sisu buscam: investigar sua relação com a democratização do acesso ao ensino superior (LUZ, 2013); avaliar a possibilidade de escolha pelos estudantes por cursos superiores, tendo como base o programa (FLORES, 2013) e analisar os efeitos sobre a migração e evasão de estudantes que aderiram ao programa (LI, 2016).

⁶³O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>). Acesso em: 24 ago. 2018).

⁶⁴Pesquisas sobre o programa analisam em que medida o programa expande o acesso à educação superior, identificando as condições de ingresso, matrícula, custo-aluno e permanência por meio do índice de conclusão do curso numa escala nacional (COSTA; FERREIRA, 2017) e o efeito da concessão de bolsas na contensão da evasão nas Instituições de Ensino Superiores Privadas (IES) (SILVA; SANTOS, 2017).

⁶⁵O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos na forma da Lei nº 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br>). Acesso em: 24 jun. 2018).

⁶⁶Analisado sua eficácia como política pública com o objetivo de viabilizar o direito fundamental ao ensino superior (ALMEIDA, 2015) e investigando suas influências na promoção da democratização do acesso ao ensino superior e na proliferação de IES privadas, além da diminuição de investimentos nos setores públicos de ensino (GOETTEN, 2017).

Contudo, queremos mostrar com este estudo que o Enem surge como um exame estandardizado caracterizado como do tipo *low stake*⁶⁷ (sem efeitos ou com efeitos fracos), com o objetivo de produzir metadados para orientar as políticas educacionais e que no decorrer do seu processo histórico, torna-se um exame do tipo *moderate stakes* ou *high stakes*⁶⁸ (moderados ou de alto risco), cuja função é a certificação, impactando no processo de seleção e aprovação de estudantes para as universidades públicas e privadas do Brasil.

Os testes denominados de “exames estandardizados”,⁶⁹ respeitando seu processo histórico, as diferentes nomenclaturas e usos que são feitos em diferentes países, são documentados e assumidos como ferramentas avaliativas, principalmente por órgãos governamentais, como forma de balizar as ações educativas que serão desenvolvidas.

Ao longo dos tempos, esses exames apresentaram como objetivos principais: promover mudanças nos padrões comportamentais dos estudantes (THORNDIKE, 1920); fazer relação com o currículo e tomar os seus resultados como principal indicador de qualidade das escolas (GIPPS, 1992); dar respostas a perguntas avaliativas significativas (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004); realizar a coordenação pedagógica em todos os níveis do sistema educativo como: sala de aula, escola, região (LAVASSEUR, 2005); utilizar os resultados para o monitoramento do desempenho educacional (PORTUGAL, 2014); construir um banco de dados com as informações quantitativas para a criação de padrões avaliativos nacionais e para comparação com os exames internacionais (UCZAK, 2014).

Contudo, como o Enem é o principal exame estandardizado para a fase final da educação básica no Brasil e sendo o seu resultado utilizado para seleção de estudantes por meio dos programas de financiamento estudantil, são justificativas que oferecem elementos para a realização de estudos que busquem compreender as relações de forças (GINZBURG, 2007) que medeiam a política avaliativa.

⁶⁷Os exames *low stakes*, de acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1371) são “[...] testes padronizados que não têm consequências sobre a população avaliada, direta (alunos) ou indiretamente (professores, gestores etc.)”.

⁶⁸Especificamente, fazem parte do desempenho e da política que “[...] vincula a pontuação de um conjunto de testes padronizados à promoção de notas, à conclusão do ensino médio e, em alguns casos, ao professor e ao diretor” (ORFIELD; WALD, 2000, p. 38, tradução nossa).

⁶⁹São avaliações somativas, que têm como objetivo levantar dados sobre o sistema educacional dos Estados para a elaboração de políticas educacionais, para que possam tentar determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, visando a racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, levantamos as seguintes questões: como o exame estandardizado Enem foi introduzido historicamente nos documentos? Quais os pareceres, portarias, resoluções, decretos e diretrizes lhe oferecem fundamentos? O que esses documentos previam e induziam? Quais alterações significativas ocorreram nos documentos normativos que fazem valer o Enem como principal exame estandardizado para o ensino médio do sistema educacional brasileiro?

Diante dessas questões, traçamos, como objetivo, compreender o processo histórico da inserção da avaliação de desempenho de estudantes do ensino médio (Enem) nos documentos. Pretendemos problematizar e analisar criticamente essas questões que envolvem o Enem por meio de documentos oficiais com base na abordagem do ciclo de políticas públicas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a; MAINARDES, 2006), acreditando, de acordo com Bloch (2001), que essas fontes são produções humanas com uma intencionalidade, em um determinado período e contexto histórico, que fazem vir à tona olhares e vozes silenciadas pelas relações de forças (GINZBURG, 2007) que constituem a política avaliativa educacional brasileira Enem. Para Bloch (2001), é necessário, analisar as fontes para conhecer e compreender os seus critérios de veracidade e as intencionalidades daqueles que a produziram.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

De caráter qualitativo, esta pesquisa configura-se como uma análise crítica nos documentos relacionados com o Enem com base no ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a; MAINARDES, 2006). O ciclo de políticas é uma abordagem formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores. Ele vem sendo utilizado para analisar o campo de políticas sociais e educacionais. Segundo Bowe; Ball e Gold (1992) o ciclo de políticas é um método para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos. Para os autores, essa abordagem empregada ao estudo de políticas educacionais contribui para uma “análise crítica”, “interrogadora” e “autônoma”. Nesse sentido, Mainardes (2006) acredita que esse referencial pode “[...] contribuir para a

análise das trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros para capturar parte da complexidade do seu processo de formulação e implementação”.⁷⁰

Essa abordagem, segundo Mainardes (2016, p. 58):

[...] oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise.

Será explorado um conjunto de documentos que fundamentam a utilização do Enem de acordo com a Portaria MEC nº 438/1998, que o institui como procedimento de avaliação do desempenho das competências e habilidades de estudantes ao longo do ensino fundamental e médio. Para isso, definimos a seguinte periodização: 1998, ano de sua criação, e 2009, quando mudou para o Novo Enem, e foi agregada ao exame a função de ferramenta seletiva de estudantes para instituições de ensino superior e para programas do Governo Federal, como Sisu, Prouni e Fies.

Teremos, como fontes principais para este estudo, os documentos que regulamentam a política pública de avaliação, Enem, estabelecendo uma narrativa com os *modos operandi* das leis que estabelecem as diretrizes para o ensino médio, considerando-os como testemunhos históricos, que fazem valer a sua implementação, realização e seus usos, no sistema educacional brasileiro, são eles:⁷¹

- a) Portaria: documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, contendo instruções a respeito da praticabilidade de determinada lei ou regulamento; aplicada, também, para determinar normas gerais para a execução de determinado serviço, para nomeações, demissões, punições ou qualquer outra determinação;
- b) Parecer: opinião que o advogado, consultor jurídico, procurador de órgão da administração pública, ou qualquer funcionário competente, apresenta sobre determinada matéria, de acordo com os seus conhecimentos profissionais ou funcionais;
- c) Resolução: uma espécie normativa emanada do Poder Legislativo que regula as matérias de competência privativa do Senado Federal e da Câmara dos Deputados;

⁷⁰Reiteramos a advertência feita por Mainardes (2006), afirmando que o referencial teórico-analítico do ciclo de políticas recebeu críticas por não apresentar, segundo Lingard (1993), uma teoria de Estado mais sofisticada, o que para Hatcher e Tryona (1994), seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de sua relação com os interesses econômicos.

⁷¹Utilizamos, para definição dos termos: portaria, parecer, resolução, diretrizes e decretos, a Enciclopédia Jurídica (Disponível em: <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/pt/d/portaria/portaria.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018).

- d) Diretrizes: são normas de procedimentos, instruções ou indicações para se estabelecer um plano ou uma ação;
- e) Decreto: ato geral ou individual emitido pelo chefe do poder executivo da união, estado ou município, pelo presidente, governador ou prefeito.

Com base nesses conceitos, realizamos o processo de produção das fontes selecionando os documentos e agrupando-os por nome, número, redação, objetivo e ano de sua publicação, conforme Quadro 5.

Quadro 5 — Documentos que regulamentam o Enem (continua)

Documentos	Nome/Número	Redação/Objetivo	Ano de publicação
Portaria	MEC nº 438	Institui o Enem	1998
	MEC nº 109	Institui o Novo Enem	2009
Parecer	CEB/CNE nº 15/98	Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs)	1998
Resolução	Lei nº 11.096	Institui o Programa Universidade para Todos	2005
Diretrizes	MEC/Inep/Enem: Relatório Final	Dados sobre a primeira edição do Enem	1998
	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Estabelecem um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para inserção dos jovens na vida adulta	2000
	Documento Básico do Enem	Proposto pelo Inep estabelece o Enem como ferramenta avaliativa para os alunos concluintes e egressos desse nível de ensino	2002
	Fundamentação teórica do Enem	Eixos teóricos ⁷² que estruturam o Enem e sua articulação com as áreas de conhecimento contempladas na reforma do ensino médio	2005
	Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), Lei nº 6.094	É um conjunto de programas que visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de 15 anos	2008
	Matriz de Referência do Enem (documento base)	Apresenta os eixos cognitivos ⁷³ comuns a todas as áreas do conhecimento	2009

⁷²Segundo o documento Brasil (2009), os eixos teóricos que estruturam o Enem são: a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade.

⁷³Os eixos cognitivos do Enem são: “I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica; II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, dos processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. Relacionar informações representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2009, p. 59).

Quadro 5 — Documentos que regulamentam o Enem (conclusão)

Documentos	Nome/Número	Redação/Objetivo	Ano de publicação
Diretrizes	Nova Base Nacional Comum Curricular	Integra a Política Nacional da Educação Básica contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal	2018
Decretos	Nº 5.493	Regulamenta o Prouni	2005
	Nº 7.824	Dispõem sobre o Sisu, que estabelece a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino	2012
	Lei nº 9.432	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao considerarmos esses documentos como os que fazem valer a promulgação do Enem como a “escrita da história”, devemos considerar, de acordo com Bloch (2001), que eles foram feitos pelos homens que deixam vestígios sobre sua atuação no tempo e que nos permitem fazer indagações e problematizações referentes ao contexto da política pública de avaliação da etapa final do ensino médio da educação básica, trazendo à tona novos sentidos e apontamentos.

3.3 A INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

As mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras na década de 1990 sustentam a argumentação de que elas foram indutoras da criação de programas de avaliação educacional. Neste caso, contextualizaremos as ações promovidas pelo MEC para apresentar um conjunto de fatores que levaram à criação do exame standardizado Enem.

A necessidade de mudança no contexto educacional brasileiro nos anos de 1990 impulsionou o MEC a criar políticas educacionais para reverter os dados como o apresentado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia. Esse evento contou com a presença de 155 países, e o Brasil foi classificado como um dos nove países com os piores índices educacionais do mundo.⁷⁴

A Conferência Mundial de Educação para Todos, para realizar o ranqueamento dos países participantes, utilizou critérios como: a falta de políticas de educação inclusiva; o fato de muitas meninas estarem longe da escola; a falta de acesso à cultura,

⁷⁴Declaração mundial sobre Educação para Todos (conferência de Jomtien – 1990) (Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 23 abr. 2018).

bem como os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo funcional (UNESCO, 1990). O objetivo principal do documento era potencializar o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem.

As possíveis causas dessa classificação podem ser reveladas nos dados sobre a educação no país divulgados no estudo de Silva e Abreu (2008, p. 524):

Dentre os principais indicadores da educação no Brasil no início da década de 1990, destacam-se o elevado índice de analfabetos adultos, próximo a 18 milhões de brasileiros; as altas taxas de evasão e repetência, aproximadamente 60% dos ingressantes no ensino fundamental (ensino de primeiro grau, à época) deixavam de estudar por volta do quinto ano de escolarização e 91% dos que concluíam os oito anos da escolaridade obrigatória reprovavam pelo menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar. O ensino médio (então ensino de segundo grau) atendia a menos de 25% dos alunos da faixa etária própria desse nível de ensino (15 a 17 anos).

Os dados apresentados evidenciam diferentes fatos que corroboraram para uma análise geral da situação em que se encontrava o sistema educacional brasileiro no período, indicando a necessidade de implementação de novas políticas públicas educacionais, fase que é denominada por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 51), de “[...] contexto da influência, em que normalmente elas são iniciadas e novas narrativas são construídas”.

A constatação de testemunhos diferentes: Conferência Mundial e dados de pesquisas indicando a defasagem na qualidade do processo educativo validam a crise dos sistemas de ensino e suscitam mudanças pelos responsáveis em ditar os rumos das políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, houve intervenções do MEC com o objetivo de criar ações na tentativa de reverter a situação educacional e reorganizar os currículos, fruto das iniciativas fomentadas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como: o Compromisso Nacional Educação para Todos (BRASIL, 1993); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 1995); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996); e as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Compreendemos a necessidade da criação de diferentes políticas interventivas, porém é preciso que elas convirjam para os mesmos propósitos ou corre-se o risco de termos forças antagônicas disputando uma finalidade comum. Questão essa delineada no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008), ao afirmar que o movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende dos planos

setoriais: desenvolvimento social, econômico e inclusive, o educacional, garantindo que o todo seja maior que a soma das partes.

Isso não nos exime da necessidade de refletirmos sobre a regulamentação de programas de intervenção com base apenas em critérios definidos em documentos oficiais como objeto de entendimento da verdade. Assim, podemos considerar que os processos que instituem as políticas educacionais, ou seja, a avaliação das experiências, obtidas em diferentes projetos, resultam na estratificação de dados pelo MEC, órgão responsável e que, de acordo com Mainardes (2018), proporciona um acúmulo de conhecimento por meio de tentativas sucessivas de diferentes políticas provendo aos responsáveis por sua definição um conjunto de teorias que especificam as tipologias das combinações, contexto-mecanismo-resultado.⁷⁵

Em meio a esse conjunto de ações, destacamos a reforma curricular do ensino médio, pelo Parecer nº 15/1998 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que fundamentou a Resolução nº 3/1998, propondo as novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEMs) (BRASIL, 2000).

De certa forma, mesmo que a educação obtivesse “importantes avanços” com a criação dos programas e com as reformas curriculares implementadas e atestadas, é importante ressaltar, conforme nos evidencia Bloch (2001), que não devemos estimar que a nomenclatura “documentos” possa bastar completamente para fixar o entendimento sobre os fatos, isso seria o mesmo que admitir que eles trazem as análises prontas.

As novas demandas e desafios para a escolarização, segundo Zibas (2005), eram a indicação: a) da interdisciplinaridade; b) da organização do currículo por áreas de conhecimento; c) da contextualização dos conteúdos e a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno deslocando o professor do centro do processo; d) e a insistência no desenvolvimento de competências, objetivando construir um conjunto de diretrizes, visando à mudança no perfil do ensino médio.

De acordo com Castro e Tiezzi (2015), a LDB nº 9.394/1996, ao estimular a criação da DCNEMs, imprimiu um novo significado aos preceitos constitucionais, ao incluir o ensino médio como etapa final da educação básica no Brasil, abrindo aos jovens a possibilidade de acesso a um nível de escolaridade mais elevado. Passando a pertencer à educação básica, o nível médio teve, como propósitos, “[...] desenvolver o

⁷⁵Contexto-mecanismo-resultado, segundo Mainardes (2018), seria o ciclo das políticas públicas em que cada fase teria suas intervenções específicas.

educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/1996, art. 22, p. 12).

Percebemos que quando o ensino médio passou a pertencer à educação básica, para além de uma formação técnica voltada para preparar os jovens para o mercado de trabalho houve uma preocupação dos responsáveis de criar um currículo integrado (ensino médio/técnico) que também capacitasse os estudantes para entrarem no ensino superior.

As mudanças no ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996, em seu art. 35, induziram e orientaram a reformulação curricular, com a finalidade de: a) consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; b) preparar o aluno para o mercado de trabalho e para a cidadania; c) desenvolver competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. Nessa perspectiva, foi instituída uma nova concepção de formação humana, a qual vincula “[...] a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social em uma nova proposta curricular para o ensino médio” (BRASIL, 1996).

A vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho recebeu críticas por oferecer um ensino técnico e profissional que, de acordo com Fagundes (2016), não permitiria aos estudantes serem críticos e emancipados intelectualmente, pois eles não teriam acesso aos grandes clássicos, ao conhecimento historicamente construído, não podendo, dessa forma, realizar uma análise em relação ao seu meio e ao seu mundo.

A educação, sendo ela um dos mecanismos fundamentais, mais não o único, para a construção de uma sociedade igualitária, deve proporcionar ao indivíduo conhecimento crítico e não somente e exclusivamente, conhecimento técnico, pois, é dotado de uma bagagem contestadora e do conhecimento dos seus direitos, que o cidadão poderá lutar pelos seus ideais e principalmente por justiça social (FAGUNDES, 2016, p. 12).

No documento (BRASIL, 1996), está promulgado que o Conselho Nacional de Educação estabelecerá as Diretrizes Curriculares Nacionais, onde estarão definidos os “conteúdos mínimos”, “habilidades” e “competências básicas”. Nesse contexto, foi estabelecido nas DCNEMs, em seu parágrafo primeiro, um conjunto de doutrinas sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que determina a lei, tendo em vista “[...] vincular a educação

com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, p.1).

Acreditamos que a necessidade de capacitar os jovens para o mercado de trabalho é uma forma de contribuir para que ele tenha uma formação técnica (capacitação para o mercado de trabalho), porém não podemos considerá-la suficiente a ponto de privá-los de um projeto de formação social amplo, com ênfase no desenvolvimento dos cidadãos no âmbito político, econômico e cultural, ao invés de restringir a sua formação para a instrumentalização.

Percebemos que a criação das DCNEMs, nesse período, toma como referência a idéia de uma formação voltada para o mercado de trabalho (ensino técnico), seguindo o projeto educacional proposto pelo Banco Mundial e que, na abordagem do ciclo de políticas, representa a “[...] transferência de políticas educacionais globais sobre as locais” (BALL, GOLD, 1992).

Neste caso, a transferência de políticas educacionais globais para locais, acontece devido ao suporte financeiro proporcionado pelo Banco Mundial, que cobra ações de intervenção dos seus credores, inclusive, fornecendo normas a serem seguidas, como é o caso do documento “*Prioridades y estrategias para la educación*” (BANCO MUNDIAL, 1996).

O documento “*Prioridades y estrategias para la educación*” (BANCO MUNDIAL, 1996) trouxe exigências sobre o sistema de ensino brasileiro no que se refere à prioridade na formação básica e na avaliação da educação, visando a “capacitação dos sujeitos” para a entrada no mercado de trabalho e conseqüentemente, com o aumento da participação, “elevar a produtividade”.

Se considerarmos as exigências do documento (BANCO MUNDIAL, 1996) como a imposição de um novo paradigma para a educação, é preciso ter clareza sobre que modelo é este e para quais sujeitos ele foi elaborado, já que temos que observar os contextos culturais, políticos e econômicos dos diferentes países que são financiados pelo órgão.

Nesse sentido, as avaliações internacionais são utilizadas pelos órgãos financiadores da educação como: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que atuam em sistema de cooperação mútua, visando a definir os indicadores que serão avaliados e que servirão de base para a criação de metadados

balizadores para a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento do sistema educativo dos países associados.

É preciso considerar que, apesar de atuarem em cooperação mútua, no que se refere à utilização dos metadados, esses órgãos podem utilizar estratégias distintas para obtê-los, como ter o seu próprio projeto avaliativo ou patrocinando agências destinadas ao desenvolvimento educacional por meio de exames standardizados.

Utilizando um projeto avaliativo próprio, temos a OCDE, que desenvolveu o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) que utiliza os resultados da capacidade de leitura, o nível de conhecimento de Matemática e a Alfabetização em Ciências de alunos de quinze anos, com o objetivo de comparar a qualidade da educação nos países associados.

Como principal agência financiada pelo Bird, Unesco e OCDE temos a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).⁷⁶ Salientamos que a IEA realiza dois exames standardizados: a) a avaliação *Progress in International Reading Literacy Study* (Pirls), que analisa o nível de leitura dos alunos do 4º ano do ensino fundamental a cada cinco anos; e b) o *Trends in International Mathematics and Science Study* (Timss), para avaliar o conhecimento em matemática e ciências dos alunos do 4º e 8º ano do ensino fundamental.

O Bird, OCDE e Unesco esperam alcançar, por meio dos seus projetos avaliativos próprios e também patrocinando agências com a IEA, objetivos como:

Promover a descentralização dos resultados; fornecer informações fundamentais sobre o estado da educação; acompanhar o progresso em direção aos objetivos das reformas; identificar desigualdades e inadequações e áreas em que sejam necessários programas compensatórios para as populações em desvantagem; e encorajar setores mais amplos a participarem do processo decisório da educação (WOLFF, 2000).

Os estudos produzidos pelas agências financiadoras das avaliações internacionais comparam os resultados de aprendizagens entre os países para que possam estabelecer segundo Wolff (2000): a) metas quantitativas e avaliar as perdas que as estratégias alternativas de alocação de recursos e combinação de insumos implicam; e b) para que se possam orientar recursos e esforços para atingir as metas estabelecidas.

⁷⁶A IEA é um consórcio para avaliações em todo o mundo, com sede em Amsterdã, na Holanda. É conhecida por seus programas de estudos internacionais sobre Matemática, Ciências, Habilidade de Leitura, Alfabetização e Estudos Sociais (WOLFF, 2000).

Para tanto, a Unesco (2001) acredita que os resultados advindos dos metadados das avaliações internacionais podem ser utilizados para fazer a comparação do desenvolvimento educacional dos países associados para originar políticas de focalização e racionalização de insumos financeiros e materiais considerados indispensáveis para a educação de qualidade.

La relevancia del contenido de este Informe radica así, em que lo encargados de la toma de decisiones encontrarán información para apoyar los procesos de racionalización y focalización de los recursos hacia procesos que comprobadamente favorecerán el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación que reciben más de sesenta y cuatro millones de niñas y niños de Educación Primaria de la Región (UNESCO, 2001, p. 3).

Contudo, podemos perceber que o investimento no setor educacional é a principal diretriz da Unesco para auxiliar os países membros a atingir as metas e promover o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, o documento Unesco (2001) revela que a organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Nesse sentido, a política educacional, que tem como base as avaliações internacionais, centra suas práticas e estratégias para “[...] contribuir com a redução da pobreza em países em desenvolvimento como: Brasil, Colômbia, Coréia, Indonésia, Nigéria, Paquistão etc.” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 29).

A análise demonstra uma lógica estabelecida nas etapas que materializam as avaliações internacionais que estão de acordo com a abordagem do ciclo de políticas ao apresentarem fases de intervenções distintas. Esse movimento inicia-se com a filiação e participação de países membros em órgãos internacionais que têm por objetivo o desenvolvimento da educação.

Esses órgãos desenvolvem projetos de avaliação internacional, como é o caso da OCDE, que utiliza o Pisa como ferramenta de coleta de metadados educacionais ou patrocinam agências que tenham os mesmos fins e objetivos. Neste caso, a Unesco e o Bird investem na IEA que desenvolvem o *Pirls* e o *Timss*. A integração dos metadados provenientes dessas avaliações internacionais aplicados em diversos países proporciona a criação de políticas públicas educacionais com base em suas constatações.

Esses dados nos permitem compreender e comparar, a partir do ranquiamento dos países participantes, quais as intervenções que se adaptam a cada realidade para que possam direcionar o investimento financeiro e as cobranças para seus membros, visando aos cumprimentos de metas, acordadas, durante os eventos destinados a discutir o processo educacional, de maneira em geral, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990).

Acreditamos que as exigências de organizações internacionais, como a OCDE, Unesco e Banco Mundial, além de reivindicar o poder de decisão sobre as políticas de avaliação do Brasil, tiram a autonomia do Estado e torna os órgãos não um patrocinador, mas um sócio que detém o poder de ditar os rumos da educação do país.

Como estratégia para a redução da pobreza, o documento Banco Mundial (1996) concentra a promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal meio dos pobres para alcançar rendimentos e crescimento econômico sustentável. “[...] a educação básica, ajuda a reduzir a pobreza com o aumento da produtividade, proporcionando aos sujeitos as competências de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Para isso, segundo o Banco Mundial (1996), são elaboradas as competências e habilidades gerais de formação que devem orientar o processo formativo a partir das prescrições curriculares que fundamentam uma formação unificada, de maneira global, que tem por objetivo definir parâmetros de qualidade que visam a inserção do aluno no mercado de trabalho.

Como forma de fiscalizar o estabelecimento das normas e vigilância do desempenho dos acordos educacionais estabelecidos com os países, o documento Banco Mundial (1996) define órgãos, como a OCDE e a Unesco, para analisar três categorias de indicadores uniformes de rendimentos para seus países membros:

a) os resultados obtidos pelos estudantes em seu desempenho em termos de leitura, Matemática e Ciências entre ambos os sexos; b) as medidas de desempenho que têm aplicações nas políticas educacionais e podem ser usadas para monitorar o progresso em direção à realização de metas educacionais nacionais, como avaliar a eficácia e eficiência de políticas e programas, responsabilizar as escolas pelo desempenho dos alunos, selecionar estudantes e conceder certificados e fornecer informações aos professores sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos; c) os resultados do mercado de trabalho, que indicam com o tempo a necessidade de reduzir a formação profissionalizante do ensino médio (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12).

Para obter esses resultados, a OCDE e a Unesco desenvolveram “mecanismos de controle” representados por programas de exames standardizados internacionais como: o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* e o *Progress in International Reading Literacy Study (Pirls)*, ambos promovidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, e o *Programme for International Students Assessment (Pisa)*.

Como o Brasil faz parte dos países que recebem investimentos do Banco Mundial, ele se submete aos exames standardizados *Pisa*, *TIMSS* e *Pirls*, que são os mecanismos de controle utilizados pelas organizações internacionais OCDE e a Unesco. Esses programas avaliativos utilizam, como critérios para compor o ranqueamento dos países participantes, variáveis, como a capacidade cognitiva, com base nos resultados dos exames e índices de aprovação e alfabetização.

Estabelecidos os critérios de avaliação sobre a educação dos países, o Banco Mundial adverte sobre a necessidade da criação de mecanismos internos para controle do sistema educacional por meio de políticas avaliativas que irão fornecer aos Governos subsídios para compreensão, desenvolvimento e cumprimento de metas educacionais.

Os países que ainda não tiverem alcançado os padrões desejáveis para a educação básica, conforme critérios estabelecidos, deverão prestar atenção a todos os níveis educacionais, usando análises econômicas para orientar suas decisões sobre os investimentos. Ou seja, cabe ao país a necessidade de se autoavaliar.

Atenção aos resultados também envolve o estabelecimento de padrões de desempenho especialmente para as escolas primárias e secundárias, por meio de um sistema de avaliação para monitorar o que os alunos aprendem. As regras, os planos de estudo e vigilância são mais eficazes quando são diretamente ligados através de incentivos adequados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11).

Essas exigências estabelecidas pelo Banco Mundial seriam a fonte para criação dos programas de avaliação educacional do Brasil? Com a aprovação da nova LDB nº 9.394/1996, que deu início à reforma do ensino médio, no que se refere às políticas de natureza avaliativa, foram implementados, na década de 1990, pelo governo: o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o Enem.

É preciso compreender que o processo de implementação das políticas educacionais de natureza avaliativas acontecem seguindo as tendências relacionadas com a filiação de países membros aos órgãos (Bird, OCDE e Unesco) que financiam a

educação mundial. A necessidade de ampliar as conexões, visando à criação de novas políticas educacionais, de acordo com o documento Unesco (2001), levou o órgão a criar o Programa de Promoção e Reforma Educativa da América Latina e Caribe (Preal).

De acordo com os documentos o programa tem como missão contribuir para “[...] *al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; identificar y divulgar las buenas prácticas y el monitorear el progreso educativo en los países de la región*” (PREAL, 2006, p. 3). Além da missão, são citados, ainda, como objetivos específicos: “[...] a) *Involucrar al conjunto de la sociedad y sus actores, en perfeccionamiento de las políticas educativas; b) Monitorear el progreso hacia la mejoría de la educación; c) y Proporcionar información y conocimientos sobre temas de política y reforma a líderes de opinión y autoridades, públicas y privadas*” (PREAL, 2006, p. 3).

O sistema de cooperação mútua entre a Unesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o *Preal* resultou na criação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), que utiliza como concepção de avaliação o paradigma da escola eficaz. Para a Unesco (2001, p. 14), o LLECE constitui-se em uma “[...] rede internacional de avaliação educacional e seu principal objetivo é a identificação dos níveis e padrões do aprendizado escolar para a região latino-americana, levando em conta os fatores internos e externos da aprendizagem”.

O LLECE é uma instituição avaliativa criada em 10 de novembro de 1994, na Cidade do México, e constituída (BRASIL, 2007, p. 21):

[...] na assembléia de Coordenadores Nacionais e uma Secretaria Executiva junto a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orelac), com sede em Santiago do Chile, inicialmente contava com a participação da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela.

No caso do Brasil, de acordo com Comar (2017), sua participação nas avaliações elaboradas pelo LLECE tem sido intensas desde 1994, incentivada pelo processo de redemocratização do país em um momento de ampliação dos interesses nas atividades da área de avaliação não apenas nas séries iniciais da educação básica, mas também em todos os níveis de ensino. Para a autora, a avaliação torna-se uma dinâmica educacional aliada às reformas administrativa que se consolidavam.

O Ministério da Educação, por meio do Inep, assumiu a responsabilidade que lhe cabia, estruturando desde 1988 um processo de avaliação da educação básica, em escala nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para fornecer subsídios para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A participação do Brasil no Laboratório foi assumida como uma complementação ao Saeb pela incorporação de modernas técnicas e metodologias, que o Laboratório coloca à disposição dos países membros, e pelo enriquecimento do banco de itens nacional, cuja formação estava começando (BRASIL, 2007, p. 25).

Contudo, podemos afirmar, após compreendermos as relações existentes entre os organismos que financiam a educação mundial, juntamente com seus respectivos laboratórios e exames standardizados, que as políticas avaliativas do Brasil foram sendo moldadas para atender às exigências internacionais, em específico, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Enem.

Vale ressaltar que os avanços nas políticas avaliativas educacionais com a aprovação da nova LDB nº 9.394/1996 acontecem não em um contexto sem contradições, mas, como nos apresentam Bollman e Aguiar (2016), em intensos embates políticos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade, haja vista que no Brasil se vivenciava um período pós-ditatorial e a sociedade civil se mobilizava para a redemocratização do país.

Reforçando as exigências do Banco Mundial sobre a criação de mecanismos de avaliação nos países, observamos que está disposta, no art. 7º das DCNEMs (BRASIL, 1998), a atribuição às organizações de ensino e às escolas, fundamentados na observância da identidade, diversidade e autonomia à instituição e/ou utilização de sistemas de avaliação operados pelo MEC, a fim de acompanhar os resultados.

De acordo com o documento (BRASIL, 1998), esses sistemas de avaliação devem ter como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino e as propostas pedagógicas das escolas, visando à busca pela adequação às necessidades dos alunos ao meio social.

Ao inserir na diretriz, que tem força de lei, a atribuição sobre os sistemas de ensino e o uso de sistemas de avaliação, o MEC se alinha às políticas do Banco Mundial e passa a operar sobre um estatuto que lhe é imposto, atribuindo sobre os exames os sentidos concedidos por um agente externo globalizado que usa critérios iguais para dar respostas sobre os sistemas educacionais de contextos diferentes.

3.4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A MATERIALIZAÇÃO DO ENEM NOS DOCUMENTOS

As exigências impostas pelo Banco Mundial que deram origem às avaliações nacionais como forma de o país se autoavaliar (avaliação sistêmica), levaram à criação do Enem, cujos resultados oferecem dados para que os estudantes possam ter parâmetros para “avaliar a si mesmos” (avaliação formativa) no sistema educativo e para a criação de políticas educacionais.

Concomitantemente à reforma do Ensino Médio iniciada na LDB nº 9.394/1996, conforme nos indicam Machado e Lima (2014), foi estabelecida a política de avaliação do Enem, instituída pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Com base na Portaria MEC nº 438, é elaborado o Documento Básico do Enem, (BRASIL, 1999), seguindo as tendências internacionais, que advogam a importância da formação geral na educação básica, “[...] não só para a continuidade da vida acadêmica como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais competitivo”.

Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada (BRASIL, 2002, p.5).

A abrangência do Enem nos Estados do Brasil pode contribuir, conforme consta no documento (BRASIL, 2002, p.7), com uma melhor compreensão dos aspectos de uma realidade pela qual se estabelecem os desafios da política educacional brasileira, sintetizados em três eixos:

1 - a superação dos entraves macroestruturais que prejudicam o acesso do jovem à formação sob condições ideais, por meio de medidas de adequação da realização do ensino às condições objetivas que caracterizam a dinâmica do jovem que precisa trabalhar e tem menor acesso aos recursos.

2 - a intervenção para o aperfeiçoamento dos modelos de ensino e preparo para a vida profissional, igualmente nas escolas públicas e privadas, superando a situação presente que tanto reproduz de forma aguda a desigualdade social, quando estabelece patamares insatisfatórios para as camadas menos beneficiadas da sociedade, tal como apontam as médias gerais de desempenho obtidas para o grande contingente de participantes.

3 - o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior público e do mercado profissional de trabalho. Produto das ações de ampliação do acesso à educação, a escola brasileira apresenta hoje ao mercado de trabalho e ao vestibular um grande contingente de jovens com fortes expectativas pessoais e profissionais e demandas por inserção na esfera produtiva e cultural.

Vale ressaltar que, assim, como as DCNEMs (BRASIL, 1996), o Documento Básico Enem (BRASIL, 1999) é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre os conteúdos, competências e habilidades básicas, próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica. Considera como referências norteadoras: a LDB, os PCNs e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica.

Nos documentos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999), são enfatizados dois conceitos básicos para a construção de suas diretrizes: o de “competências”, que são as modalidades estruturais da inteligência, ou ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer; e o de “habilidades”, que decorrem das competências adquiridas e se referem ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Ressaltamos que os conceitos de competências e habilidades utilizados para a construção das diretrizes dos documentos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999), de acordo com Sacristán *et al.* (2011), são confusos e acumulam significados de traduções diversas. Se temos poucas experiências com esses conceitos, como poderíamos realizar na prática, cabe examiná-los com minúcia e discuti-los, dando oportunidade para que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam.

O sentido de “confuso”, atribuído aos conceitos competências e habilidades por (SACRISTÁN *et al.*, 2011), fica evidente nas diferentes definições encontradas na revisão bibliográfica sobre os termos, realizada por Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016), que definem o termo competência como uma “[...] capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A ideia de habilidade seria, então, complementar: “[...] para cada competência é necessário que o aluno desenvolva uma série de habilidades” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Mayer e Salovey (1998) fazem uma oposição entre habilidades e competências. Habilidade seria o potencial que alguém possui de realizar algo, enquanto competência seria um padrão

de realização já consolidado. Isso significa que possuir a habilidade não seria garantia para se conseguir realizar uma tarefa. Primi *et al.* (2001, p. 155) concordam com essa percepção, assinalando que “[...] é possível pensar que habilidade não necessariamente implica em competência”.

As reformas educacionais no ensino da Espanha, a partir de 1990, tiveram como objetivos, segundo Zabala e Arnau (2010), realizar uma mudança sistêmica, que implicaria uma mudança de caráter ideológico, relacionada com o tipo de cidadão que o país pretendia para o futuro, tendo como desafio estabelecer novos roteiros de construção de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, atitudes e estratégias, o que traria mudanças nos conteúdos de aprendizagem e currículo. Nesse sentido, atualizou-se o currículo com conceitos de competências e habilidades. De acordo com Zabala e Arnau (2010), é uma concepção teórica que aborda a formação integral do indivíduo por meio do desenvolvimento de competências, ou seja, de conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesta perspectiva, Zabala e Arnau (2010, p. 11) afirmam que, no âmbito escolar, a competência “[...] deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposto ao longo da vida”.

Dessa forma, Zabala e Arnau (2010, p. 11) atentam para a necessidade de o sistema escolar voltar-se ao desenvolvimento de “[...] todas as competências necessárias ao ser humano para responder aos problemas que a vida apresenta, mas com uma delimitação de responsabilidades em função dos meios disponíveis e de suas possibilidades reais”.

Quando analisado pelo viés das políticas educativas internacionais desenvolvidas por órgãos como a OCDE e a União Europeia, percebemos que o discurso sobre competências não está isento de interesses políticos, como nos evidenciam Sacristán *et al.* (2011).

Assim, conforme os autores, elas são formulações que pretendem ser uma espécie de “[...] narrativa emergencial para salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objeto de um fracasso escolar persistente” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 20).

Como vimos, os órgãos internacionais criam políticas avaliativas denominadas de exames standardizados para fiscalizar a utilização dos recursos e o cumprimento de metas estabelecidas aos seus países membros. Essas políticas de avaliação se materializam em exames como o *Pisa* e o *Pirls*.

Diante da necessidade de construir indicadores mais rigorosos e precisos com o objetivo de melhorar os diagnósticos, os órgãos internacionais encaminham uma proposta que, segundo Sacristán *et al.* (2011, p.21), é a busca de uma “[...] relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para avaliação externa dos rendimentos empiricamente demonstráveis, unicamente dos estudantes”.

A OCDE utiliza como guia, com a finalidade de planejar e desenvolver uma estratégia em longo prazo, para realizar as avaliações e elaborar os indicadores de competências de jovens e adultos, o relatório “*Definition and selection of competencies*” (DeSeCo). Com base em Sacristán *et al.* (2011), compreendermos que a DeSeCo define competências como: um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluída a ética e os valores); a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou uma situação e aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos sociais (WEINERT, 1999).

Mesmo após a tentativa de criar uma definição para competências que estabeleça a compreensão do termo pelo relatório DeSeCo, Weinert (1999) afirma que estamos diante de um paradoxo de uma inflação de significados que contrasta com essa falta de prescrição.

Ressaltamos a necessidade de reflexão sobre a formação das narrativas que estabelecem os conceitos de competências e habilidades, definidas por políticas educacionais internacionais, principalmente quando assumimos essas teorias para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e, também, na Matriz de Referência para o Enem (BRASIL, 2009), já que, para Ball (1994), a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática auxilia na identificação de processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática.

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o distrito federal e os municípios, **competências e diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso).

A matriz de **competências** foi desenvolvida para estruturar o Enem, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais (BRASIL, 2009, p. 6).

Ao passar por todo o contexto da influência que deu início ao Enem no ano de 1998, por meio dos discursos políticos construídos e as tendências dos exames estandardizados internacionais mediados pelo Banco Mundial, que deram legitimidade ao conceito e à produção de textos regulamentadores como a Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, suas consequências são analisadas, revistas e utilizadas para interpretação e recriação, conforme denominação de Ball e Gold, (1992), de contexto da prática.

Vale ressaltar, como nos evidencia Bloch (2001), que, por mais forte que seja a influência de um documento dentro da realidade de uma sociedade, seu conteúdo deve permitir que as palavras sejam devidamente explicadas e interpretadas.

Nos 20 anos de realização do exame, ele passou por três fases distintas com o objetivo de reestruturar e adequar as suas diretrizes às novas demandas educacionais que foram surgindo. Em sua primeira fase, que compreende o período de 1998 a 2003, o Enem, segundo Santos (2011), tinha caráter fundamentalmente avaliativo do ensino médio, e a possibilidade de acesso ao ensino superior era restrita a algumas instituições federais.

Nesta primeira fase, o exame teve como base três documentos principais que lhe deram suporte para que ele viesse se tornar a principal avaliação do ensino médio brasileiro: a) Portaria MEC nº 438/1998, que institui o Enem; b) o Parecer CEB/CNE nº 15/1998 criador das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio; c) a Diretriz MEC/Inep de 1998, que traz o relatório final do primeiro exame; d) o Documento Básico do Enem de 2002, que foi elaborado para fundamentar o que estava promulgado nos pareceres e nas diretrizes.

O ministro de Estado da Educação e Desporto, no uso de sua atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto no art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995, resolve: art. 1º da Portaria MEC nº 438/1998, instituir o Enem como procedimento de avaliação do desempenho do aluno (BRASIL, 1998, p.1)

Os objetivos do Enem conforme o documento (BRASIL, 1998, p.1):

- I- conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II- criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III- fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV- constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;
- V- avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

Já em seu art. 2º, define que o Enem se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliando as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio. Afirma-se que “[...] as habilidades e competências são imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p.1).

Percebemos, na análise da Portaria MEC nº 438, dois projetos formativos: a) ensino propedêutico: modelo predominante no ensino médio na década de 1990, organizado com o objetivo principal de levar o aluno a um nível mais avançado de aprendizagem e com característica de ensino preparatório, atuando como a porta de entrada para o ensino superior; b) ensino profissionalizante: originalmente intitulado de educação profissional pela (LDBEN, 1996), que é concebido como modalidade de ensino e se apresentava, segundo Carvalho e Lopreato (2005), integrado às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art. 39); “[...] será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).

Sobre a organização do sistema educacional brasileiro iniciada com a LDB nº 9.394/96, evidenciam Castro e Triezzi (2015, p. 118):

[...] as oportunidades legais de mais anos de escolaridade a toda população, transformando-se o ensino médio em curso de segundo ciclo secundário obrigatoriamente profissionalizante. Na prática, a interpretação da lei e os arranjos que sucederam a sua regulamentação acabaram criando duas modalidades de ensino médio: uma profissionalizante e outra propêdeutica.

A Portaria MEC nº 438 (BRASIL, 1998, p.1) estipula que sejam avaliadas as seguintes competências e habilidades:

- I - demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: Matemática, Artística, Científica, entre outras;
- II - construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III - selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;
- IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;
- V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Percebemos que a instituição da Portaria nº 438/1998 tem como objetivo, direcionar as exigências do exame para fins não classificatórios, buscando subsídios para o aprimoramento da etapa de ensino médio, correlacionando-o com o ensino profissionalizante (pós-médio) e com o ensino superior.

O documento Relatório Final Enem (INEP, 1998) apresenta que, no ano de 1997, foi estruturada a proposta do exame para cumprir o objetivo definido pelo MEC de estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como alternativa ou complementar aos exames de acesso às diferentes modalidades de ensino.

Ressaltamos que, em suas primeiras edições, o Enem apenas verificava o desempenho dos estudantes e as notas não eram utilizadas para ingresso no ensino profissionalizante e superior.⁷⁷ A intenção do MEC era ter um método para avaliar a educação no país e, assim, aprimorar as políticas educacionais, especialmente da rede pública.

Podemos afirmar que a primeira edição do Enem no ano de 1998 se tratava de um projeto piloto de avaliação diagnóstica (senso educacional), caracterizada como *low stake*, (sem efeitos ou com efeitos fracos) com o objetivo de produzir metadados que viriam a servir de base para conhecer o público no que se refere aos seus interesses com relação ao que era fornecido pelo sistema educacional de ensino e, a partir disso, realizar o desenvolvimento de novas diretrizes e atribuir novas funções para o exame.

O que nos levou a chegar a essa conclusão foi a quantidade de variáveis utilizada no questionário para realizar a caracterização dos participantes que rendeu para o Inep 32 gráficos com dados sobre sexo, idade, cor, nível de instrução dos pais, nível de formação etc.

O Enem possibilitou ainda a produção de outro rico subconjunto de indicadores obtidos, mediante a aplicação de um extenso questionário socioeconômico. Essa pesquisa, respondida por todos os participantes, coletou dados referentes às suas características pessoais, familiares e socioeconômicas, bem como às suas trajetórias escolares, situações em relação ao mercado de trabalho e expectativas de futuro. Estas variáveis, sistematizadas e analisadas neste documento, permitem traçar um perfil dos participantes do Enem (INEP, 1998, p. 29).

Nesse contexto, a Portaria nº 438/1998 define o Enem como um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo

⁷⁷Não encontramos informações na literatura ou no site do Inep sobre a utilização da nota do Enem por intuições de ensino profissionalizante ou superior como forma de selecionar estudantes. As informações sobre o uso da nota para ingresso nessas instituições partem do ano de 2004, quando foi criado o Prouni.

principal é possibilitar uma referência para a autoavaliação do participante, a partir das competências e habilidades que a estruturaram, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho.

A Portaria nº 438/1998 institui que a participação no Enem é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades,⁷⁸ podendo o interessado participar do exame quantas vezes considerar de sua conveniência.

Segundo o documento do Inep (1998), o Enem se caracteriza como um “serviço” que o MEC estruturou para que o conjunto da sociedade brasileira “discipline seus usos acadêmicos e sociais”. O estabelecimento de relação do exame como “prestação de serviço” foi uma tentativa de justificar o financiamento parcial do MEC e repassar o restante do custeio para cada participante que optou por realizar a prova, cuja “contribuição” foi de R\$ 20,00.

Não fica claro no documento (INEP, 1998) o que se pretende, quando é mencionada a necessidade de a sociedade brasileira “disciplinar seus usos acadêmicos e sociais”, contudo, partindo do pressuposto de que existiam dois projetos formativos, o profissionalizante e o propedêutico, ambos necessitavam de organização e planejamento.

Após o Enem passar pelo “contexto da influência”, no qual foi definida a sua relação como “prestação de serviço” para justificar o financiamento parcial do MEC, sua primeira realização (aplicação da prova), segundo o documento (INEP, 2008), ocorreu no dia 30 de agosto de 1998, em 184 municípios brasileiros, a 115.221 participantes que efetivamente realizaram a prova, o que representou um percentual de 26,5% de abstenção. Todos os participantes que chegaram atrasados aos locais de prova puderam realizar o exame já que foi dada uma tolerância de 30 minutos, assim como nenhum inscrito que constasse na lista de presença deixou de fazer a prova por ter esquecido seu cartão de confirmação ou documento de identidade. Para a aplicação do Enem, foram mobilizados 224 coordenadores de locais de prova e 10.326 fiscais de sala. No ano de 2001, estudantes de escolas públicas se tornaram isentos da taxa de inscrição e o número de participantes ultrapassou a marca de um milhão de inscritos.

⁷⁸Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as modalidades de ensino para essa etapa da educação básica são: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; e Educação a Distância.

Percebemos que a tolerância dada pelos organizadores sobre o horário de início do exame e o esquecimento de documentos necessários para identificação do candidato acontece devido ao seu caráter autoavaliativo e não classificatório, ao contrário da forma como ocorre atualmente, em que o atraso e a falta de documentação adequada levam à exclusão do participante devido ao seu caráter de seleção assumido pelo exame como forma de ofertar vagas nas políticas educativas: Financiamento Estudantil (Fies), Sisu e Prouni.

De acordo com Ball (1994), é necessário entender os movimentos, a instabilidade e as contradições que se dão no seio das diferentes fases que especificam as tipologias das combinações contexto-mecanismo-resultado em busca de reajustes que servirão para a criação de novas diretrizes de acordo com as demandas identificadas.

Apesar de não ter o propósito de classificação como forma de concessão de benefícios para os examinados, a Portaria nº 438/1998 tem como objetivo a criação do ranquiamento dos estudantes que realizam o exame, conforme podemos visualizar em seu § 3º, indicando que: “[...] a participação conferirá um boletim de resultados, contendo informações globais do examinado permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes”.

Percebemos que as políticas que regem as diretrizes do exame em sua primeira fase, a Portaria nº 438/1998 e as DCNEMs (1998), convergem no sentido de compreender o exame como uma ferramenta para produção de dados a serem utilizados para fins de diagnóstico do sistema educacional como os níveis de aprendizado dos alunos e a qualificação dos professores.

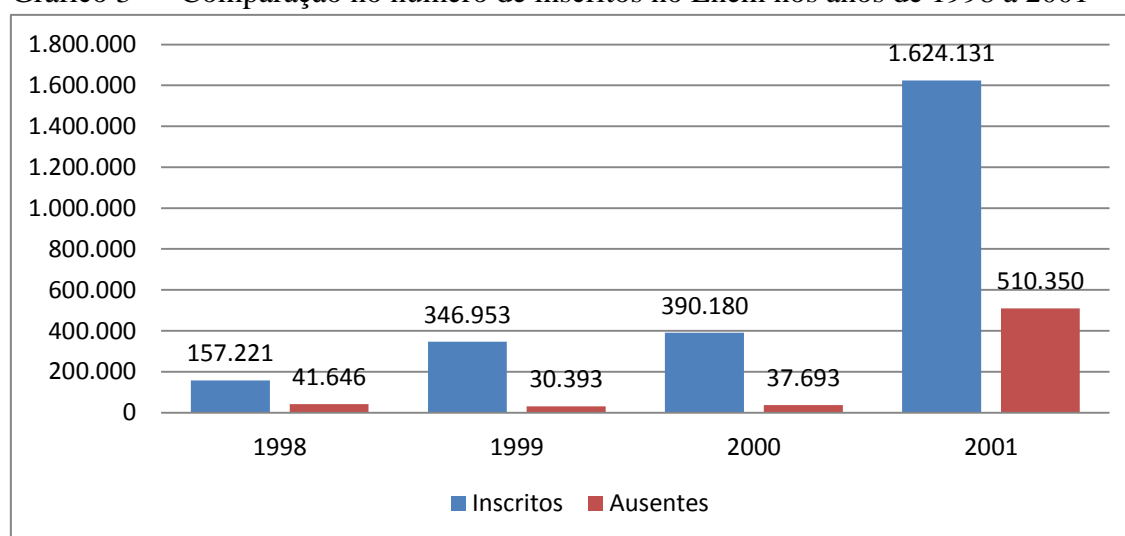
O art. 6º da Portaria nº 438/1998, atribui ao Inep, resguardado o sigilo individual, a responsabilidade de estruturar um banco de dados com os resultados do Enem, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as Secretarias Estaduais de Educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade. As DCNEMs (1998, p. 23) afirmam que:

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver

mecanismos de compensação⁷⁹ que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

A primeira mudança no exame ocorreu no ano de 2001. Apesar de não ter alterado sua estrutura, o Governo concedeu isenção de taxa de inscrição para os estudantes da rede pública de ensino. Um reflexo dessa mudança foi o aumento considerável no número de inscritos, que subiu de 390 mil participantes no ano de 2000, para mais de 1,6 milhão em 2001. Um crescimento de mais de 400% de um ano para o outro, de acordo com o Gráfico 3.

Gráfico 3 — Comparação no número de inscritos no Enem nos anos de 1998 a 2001



Fonte: Inep (2002).

Com a criação do Prouni pela Lei nº 11.096/2005, regulamentado pelo Decreto nº 5.493/2005, que tinha como objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica,⁸⁰ em instituições privadas de ensino superior, houve a necessidade de o Governo decidir como seriam feitas as distribuições dessas vagas para os estudantes.

Para que fosse mantida a equidade no processo, foi decidido que seria utilizada a nota do Enem como processo seletivo para o preenchimento das vagas. Essa atribuição

⁷⁹Entendemos por mecanismo de compensação as políticas educacionais criadas com o objetivo de dar suporte aos estudantes nas diferentes etapas da educação básica e superior como: alimentação escolar, transporte escolar, concessão de bolsas, infraestrutura etc.

⁸⁰ Parecer nº 670/97 promulga os cursos sequenciais, que são considerados de nível superior, mas não têm o caráter de graduação. O que se busca, ao definir um curso sequencial, é uma formação específica em um dado "campo do saber" e não em uma "área de conhecimento e suas habilitações" (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018).

exigiu mudanças no Enem a partir de 2004, dando início à sua segunda fase, quando ele começa a funcionar como instrumento seletivo do Estado.

Na segunda fase do Enem, já é possível percebermos a mudança feita com relação aos usos dos metadados. Se, em sua primeira fase, o exame tinha características de *low stake* (levantamento de dados), agora ele passa a certificar e a classificar os estudantes visando à obtenção de vagas nas instituições de ensino superior e configurando-se como uma avaliação de *moderate* ou *high stakes*.

Essa vinculação do Prouni à nota obtida no Enem alavancou a procura e a participação dos estudantes no exame de um milhão e meio em 2004 para três milhões em 2005, além do aumento de parcerias entre as instituições privadas que aderiram ao programa visando à isenção de tributos.

Sendo assim, o uso das avaliações para implementar projetos sociais é o que contribui para o emprego que delas são feitos na atualidade. Por outro lado, a implementação do Enem ocorreu intermediada por uma política neoliberalista e que eleva a competitividade e a meritocracia, entre os estabelecimentos de ensino e seus estudantes, em um sistema educacional desigual, como é o caso do Brasil.

O próprio documento do Preal (2006), a partir das constatações de países, como México e Chile, sinalizava que uma das críticas feitas a esse tipo de avaliação é “[...] desconsiderar o contexto socioeconômica (análises quando cruzada com o contexto socioeconômico) quanto pior o índice socioeconômico pior é o resultado”.

Contudo, a relevância da criação do Prouni para os estudantes que buscam cursar o ensino superior pode ser evidenciada com o aumento do número de inscritos para concorrer ao programa. Em seu primeiro ano (2005), o programa teve 422.531 estudantes inscritos. Onze anos depois, em 2016, teve o maior índice de participantes, registrando 1.599.808 estudantes, revelando a adesão dos alunos.

Ressaltamos que, quando foi criado o Prouni, houve uma grande lacuna sobre como seria a seleção desses candidatos. Como processo considerado justo e imparcial, ficou estabelecido que a nota do Enem seria utilizada como critério de seleção dos estudantes candidatos à bolsa intermediada pelo programa.

Porém, devemos lembrar, de acordo com Souza e Menezes (2014), que o Governo Federal, ao criar o Prouni, passou a transferir dinheiro para as instituições privadas. Neste caso, houve uma ampliação do acesso dos estudantes ao ensino superior em detrimento de uma reestruturação e investimento no ensino superior público.

Notamos um claro processo de desinvestimento no ensino das universidades públicas que, conforme estabelecido por lei, devem ser públicas, gratuitas e de qualidade, desconsiderando as reduzidas vagas, ao mesmo tempo em que são ampliadas no setor privado, acentuando, assim, o processo de desigual distribuição dos bens educacionais.

Outra mudança relevante, na segunda fase do exame, foi a primeira divulgação das notas médias e do desempenho das escolas brasileiras no Enem, no ano de 2005. Segundo portal Inep,⁸¹ a divulgação cumpre a missão de disseminar informações educacionais. Os microdados do Enem por escola contemplam resultados nos quais foram calculadas as médias das instituições com participação de pelo menos dez estudantes.

Evidenciamos que esses dados foram fornecidos entre os anos de 2005 e 2015, mas foram descontinuados pelo Inep (2016) em função da “[...] inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais que buscavam ranquear as escolas”, conforme informação obtida no site do Inep.⁸² A interrupção do fornecimento de dados Enem por escola pelo Inep não fere a Portaria nº 438/1998, que institui o exame, já que, dentre seus objetivos, não estabelece a criação e divulgação desse critério. Por outro lado, gera o silenciamento do próprio sistema público, como é o caso dos Institutos Federais (Ifes) que vêm tendo destaque por seus resultados obtidos, para não visibilizar os índices das redes públicas estaduais e privadas de ensino.

O Decreto nº 5.493, que regulamenta a Lei nº 11.096, de 2005, estabelece que o Prouni seja destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% e 25% para estudantes de graduação ou sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, que tenham aderido ao programa. Já em seu art. 7º, o documento estabelece que o Prouni pode ofertar bolsas de 25% para mensalidades até R\$ 200,00. O art. 10º prevê permuta de bolsas entre cursos e turnos. Ou seja, ao aderir ao ProUni, a instituição de ensino superior estabelece um número de bolsas em alguns cursos, mas pode permutar até um quinto dessas bolsas de um curso para outro ou de um turno para outro.

⁸¹Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-enem-por-escola-sao-divulgados-pela-primeira-vez/21206. Acesso em: 24 jun. 2018.

⁸²Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206. Acesso em: 24 jun. 2018.

A segunda fase do Enem estabeleceu-se por um período de quatro anos e foi substituída pela terceira quando o exame completou dez anos de existência em 2009. Com a criação do Sisu em 2010, decretada pela Lei nº 12.711/2012, o Enem passa por uma nova reformulação, tendo como justificativa ser um exame unificado, significando que seu resultado (nota) poderia ser utilizado pelos alunos para tentar o ingresso em mais de uma faculdade, cabendo a cada universidade pública ou particular decidir se iria adotar o modelo.

Essa nova fase do exame, denominada de “Novo Enem”, foi criada pela Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, fundamentando-se em três documentos principais: a) proposta apresentada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes);⁸³ b) representação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); e c) Matriz de Referência do Enem 2009.

Nesse sentido, com base no que consta na proposta do MEC à Andifes, foi criada a Matriz de Referência do Enem 2009, com redação do Comitê de Governança do Novo Enem, pelas representações do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovando os seguintes princípios:

1. Que o novo Enem, no formato proposto pelo MEC/Inep, é importante instrumento de reestruturação do ensino médio;
2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do exame aos concluintes do ensino médio em futuro próximo;
3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do ensino médio e nos seus exames – Enem e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados nesta etapa da educação básica.

Porém, essas políticas de reestruturação do ensino médio estão sendo implementadas? Percebemos que os princípios assumidos pelo exame não estão contemplando os objetivos específicos (desigualdade social, relação idade série e falta de vagas nas escolas) para se pensar a realidade das escolas brasileiras, mas apenas nas reformas curriculares.

Segundo Malusa, Ordones e Ribeiro (2014), os grandes objetivos desse exame reestruturado (denominado de Novo Enem), conforme proposta do MEC apresentada à Andifes, eram produzir reformas curriculares do ensino médio e democratizar o acesso

⁸³A Andifes representa 59 universidades, institutos e centros tecnológicos federais (Disponível em: [HTTP://www.redeifes.andifes.org.br](http://www.redeifes.andifes.org.br). Acesso em: 24 jun. 2018).

de estudantes de diferentes regiões a vagas em universidades públicas de outras tantas diferentes regiões do país.

De fato, por intermédio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), com base na nota do Enem, como consta no site do Inep, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes, definindo, também, se deseja disputar as vagas de ampla concorrência, as vagas reservadas para cotistas ou, às vagas, destinadas às demais políticas afirmativas das instituições.

A alteração para um novo modelo de Enem também está contemplada no PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta como estratégias: a) universalizar o Enem que está fundamentado na matriz de referência do conteúdo curricular para o ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); b) promover sua utilização como instrumentos de avaliação sistêmica para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos, dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória como critério de acesso à educação superior.

A responsabilidade por realizar a política avaliativa do Enem é do MEC, intermediado pelo Inep que, em suas atribuições, deve: implementar os procedimentos estabelecidos, definir a concepção pedagógica dos exames e a metodologia de aplicação e aferição dos resultados. Segundo o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, o objetivo do Enem é aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica, além de poder ser utilizado como mecanismos de acesso à educação superior e aos programas governamentais de financiamento e apoio ao estudante do ensino superior.

Chamamos a atenção, mais uma vez, pela não existência de foco pelos organizadores do exame, sobre a reorganização do sistema educacional, que vai muito além de uma elaboração orgânica e progressiva de conteúdos. Ao invés disso, temos a estruturação por componentes curriculares, mediados por habilidades e competências que têm como finalidade a formação para o trabalho, em detrimento de uma formação ampla.

As evidências nos indicam que, mesmo sendo o Enem uma política educacional criada há duas décadas, quando analisado com base na abordagem do ciclo de políticas, de acordo com Mainardes (2006), seus diferentes contextos se inter-relacionam

simbioticamente, porém um com mais destaque sobre o outro, dependendo das relações e dos interesses que estimulam as mudanças nos diferentes documentos que representam a política, como: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

As políticas públicas, segundo o Inep (2006), envolvem as necessidades da sociedade civil e determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltada, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais, dentre eles, o direito à educação. De acordo com Souza (2016), para que esse direito seja garantido com qualidade e de forma universal, são criadas as políticas públicas educacionais que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Estudar os aspectos políticos centrados na sociedade, segundo Bloch (2001), é uma forma legítima e edificante de compreender suas características particulares e os problemas que precisam ser levantados neste ou naquele aspecto. Nesse caso, em especial, as mudanças nas leis que estruturam o sistema educacional brasileiro.

As mudanças que alteram as políticas públicas educacionais configuradas com base em documentos que são idealizados para atender a determinados períodos históricos, com o passar do tempo, necessitam, segundo Bloch (2001), de ampliação e aprofundamento, já que, no movimento de transição que acomete as sociedades, surgem novos problemas, abordagens e objetos.

Esse movimento de transição originário nos diferentes contextos sociais, dentre eles os sistemas educacionais, contribui no sentido de identificar novos problemas nos documentos que promulgam a lei atual indiciando que existe a necessidade de mudança e provocando reformas que são ancoradas na reformulação ou criação de novas políticas públicas.

O exame denominado de “Novo Enem” apresenta diferenças significativas, conforme indicado no Quadro 6, em comparação com o modelo utilizado até o ano de 2008, que constava de uma redação e 63 questões objetivas, não separadas por áreas do conhecimento. O quadro foi elaborado com base nas informações obtidas na Portaria MEC nº 438/1998, que instituiu o Enem e se manteve inalterado até o ano de 2008, em comparação com o documento Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009), que estabeleceu o novo modelo para o exame, fundamentados na interdisciplinaridade e apresentando os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento.

Quadro 6 — Mudanças ocorridas na estrutura do Enem a partir do ano de 2009

Criação do Enem 1998	Até 2008	Novo Enem 2009
Formato	63 questões de múltipla escolha e uma Redação	180 questões de múltipla escolha e uma Redação
Disciplinas cobradas	Português, Geografia, História, Biologia, Matemática, Física, Química e Redação	Áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo Redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias
Características do exame	Explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico; avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens	Interdisciplinaridade e contextualização seguem em alta, com ênfase nos conteúdos das áreas do conhecimento
Utilização do resultado	Resultado do exame como alternativa ou complemento da nota de vestibulares	Resultado do exame como nota integral do vestibular

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos, no Quadro 6, nas disciplinas cobradas até o ano de 2008, que o Enem tinha como referência principal uma estrutura curricular baseada na interdisciplinaridade e na contextualização. Os componentes curriculares, segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), eram estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971, Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e pela LDB nº 9.394/1996. Segundo os autores, o núcleo comum é formado pelas disciplinas Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, História e Geografia, com base nas reformas curriculares em curso nos PCNs do ensino fundamental e médio e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e superior.

Com a criação da proposta de criação do programa Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, criado em 2007, foi estabelecida a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as diretrizes curriculares nacionais criadas para o ensino médio. O MEC, ao perceber que o currículo do ensino médio estava muito ampliado, prejudicando a aprendizagem, unificou as disciplinas em quatro blocos, denominados de áreas de conhecimento: I - Linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e)

Educação Física. II - Matemática. III - Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV - Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

A justificativa para esse delineamento por área do conhecimento é aproximar o exame das diretrizes curriculares nacionais dos currículos praticados nas escolas, sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Nesse novo modelo, aplicado em dois dias, o exame constaria de 50 questões de múltipla escolha para cada área do conhecimento, além de uma redação. Para os elaboradores da proposta do Novo Enem, o exame, da forma como está configurado, permitiria precisão na aferição das proficiências.⁸⁴

De forma diferente do que está decretado na Portaria nº 438/1998, que direciona as exigências do exame para fins não classificatórios, o novo modelo de Enem tem caráter classificatório, o que põe em xeque questões como equidade e autonomia entre os diferentes sujeitos candidatos ao exame. No portal do MEC, é possível perceber a preocupação que o Inep⁸⁵ atribui à questão da equidade aos que irão realizar o exame, ao mencionar que “[...] está aprimorando os atendimentos diferenciados e específicos para os estudantes brasileiros que possuem necessidades especiais” (INEP, 2012, p. 5).⁸⁶ Como poderíamos ter equidade em um sistema educacional que utiliza o Enem para fins classificatórios ao mesmo tempo em que temos dados que evidenciam a superioridade das escolas particulares em relação às escolas públicas nos resultados dos exames?⁸⁷

Sobre a equidade nas políticas educacionais, é importante destacar, segundo Lemos (2013, p. 3), que:

Os documentos da OCDE e da União Européia citados têm em comum, para além da contemporaneidade, o fato de considerarem a equidade como uma questão central das políticas de educação, olhando-a, não só como um

⁸⁴Ressaltamos, de acordo com o Inep que a aferição dos metadados dos resultados do exame é feita com base na escala utilizada na Teoria de Resposta ao Item, sob o modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados por meio de ciclos de avaliação (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 13 ago. 2018).

⁸⁵Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/enem/atendimento-especial-no-enem-como-funciona.htm>. Acesso em: 26 mar. 2019.

⁸⁶Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

⁸⁷A divulgação do resultado do Enem do ano de 2015, pelo MEC, mostrou que, entre as cem escolas do Espírito Santo com as maiores médias objetivas, 89 são da rede privada e 11 são da rede pública estadual. No *ranking* dessas cem escolas, a rede privada domina da primeira até a septuagésima segunda posição, evidenciando uma larga vantagem dos alunos dessas instituições para entrar na universidade pública no Brasil, já que o Enem deixou de ser apenas uma ferramenta para avaliar a qualidade do ensino, tornando-se, também, critério para escolha das vagas, além de ser requisito exigido para pleitear programas de iniciativas do Governo Federal (Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018).

objetivo, mas também como um instrumento essencial das políticas públicas. Ambos consideram a equidade em educação como um fim em si mesmo, porque o direito ao desenvolvimento das capacidades de cada pessoa e à sua participação na sociedade faz parte dos direitos inscritos na maioria das leis fundamentais dos diferentes países, e ambos consideram também que a equidade em educação é uma condição indispensável à consecução de outros fins, quer sociais quer econômicos, e portanto à formulação das políticas públicas.

Fundamentamos que é advertido por Ball (2009) que o processo de traduzir as políticas em práticas é extremamente complexo, ocorrendo alternância entre as modalidades. A primeira é a textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é a ação, inclui fazer coisas.

É importante salientar que as políticas públicas educacionais não só estão diretamente ligadas à qualidade da educação como também contribuem, de acordo com Ferreira e Santos (2014), para a construção de uma nova ordem social, no sentido de que uma cidadania seja construída, primeiramente, nas famílias e, posteriormente nas escolas e na sociedade.

Na Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009), foram mantidos os cinco eixos cognitivos que se apresentavam até então, antes nomeados de competências, mas com um diferencial: a proposição de quatro áreas do conhecimento em que foram indicadas competências por área e 30 habilidades. A referida matriz preconiza o ensino que integre as disciplinas, em que haja a articulação do conhecimento científico com a tecnologia e outras perspectivas, e a mobilização dos saberes diante de situações que se apresentam no cotidiano e vida. Propõe, ainda, a ciência como uma construção humana, opondo-se à neutralidade, mas incentivando a flexibilidade e postura aberta. Também considera que o aprendizado deve possibilitar a intervenção social e a compreensão das implicações da atividade humana no ambiente e na sociedade.

A permanência dos cinco eixos cognitivos e a nova composição em áreas do conhecimento não apresentam mudanças significativas quando analisadas superficialmente. De fato, a grande mudança que podemos observar, principalmente na estrutura do exame, que aconteceu após o ano de 2008, foi a entrada das disciplinas: Artes, Educação Física, Filosofia, Literatura, Língua Estrangeira e Sociologia.

Juntamente com a entrada dessas disciplinas nas diretrizes do exame, a necessidade de relacionar as competências com as áreas do conhecimento reforçou a interdisciplinaridade promulgada pela Portaria MEC nº 438/1998, indo além, no sentido

de promover a contextualização ao inter-relacionar conteúdos de disciplinas diferentes na mesma questão do exame.

A criação do exame com base em quatro áreas do conhecimento é uma tentativa de expressar a realidade das escolas de ensino médio, ao mesmo tempo em que respeita os alunos concluintes em seu estágio atual (conteúdos descontextualizados do exame), aprimorando e associando o conhecimento nas edições seguintes, de modo a estipular o papel do Enem como orientador da evolução do ensino médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à educação superior.

Com as novas diretrizes estabelecidas para o Novo Enem, existe uma tentativa de consolidação e fortalecimento na forma de avaliar os estudantes e orientar os conteúdos cujo aprendizado se espera na etapa de ensino médio, pautados por habilidades consideradas essenciais para estudantes nesse nível de ensino.

A tentativa de criar um currículo nacional unificado se tornou o cerne da discussão sobre a educação no país. A proposta de unificação curricular que deu origem ao documento (BNCC, 2018) recebeu críticas, como pressão para sua aprovação e pouca transparência na votação que ocorreu na Câmara do Senado, além de ter sofrido integração com outra política, o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Essa integração, que estabelece a BNCC como diretriz para as políticas avaliativas, é uma possível estratégia do Governo com o objetivo de estabelecer maior relevância para esse recém-criado currículo.

Percebemos que as questões do Enem não se encontram em consonância com o currículo do ensino médio, quando analisamos a recente manchete do jornal O Globo, cujo título comemora “Os dezoito anos do Enem sob críticas, elogios e prestes a mudar de formato”, já que especialistas no exame dizem que ele ainda tem para onde avançar.

Aos 18 anos, o Enem também vive suas crises existenciais. Desde sua criação, em 1998, a prova passou por diversas modificações mas, de acordo com especialistas, ainda tem caminhos a percorrer. Educadores indicam que a avaliação é uma ferramenta importante de promoção do acesso ao ensino superior, mas destacam que o modelo precisa se adequar melhor ao cotidiano dos candidatos e avaliar outras competências além do conteúdo das disciplinas. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) já deixou claro que do jeito que está, o Enem não vai ficar (JORNAL O GLOBO, 2016).

Devemos considerar essas reportagens como fontes, pois elas se apresentam, segundo Ginzburg (2002), como documentos escritos que trazem os testemunhos orais e

falas de pessoas diretamente envolvidas no processo de elaboração e avaliação da política avaliativa Enem.

Na entrevista⁸⁸ cedida ao jornal O Globo, a presidente do Inep, Maria Inês Fini, responsável pela realização do Enem, criticou a configuração atual da prova que, segundo ela, “[...] se tornou uma avaliação baseada em uma lista de conteúdos, assim como o vestibular tradicional”. Já a secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, afirmou que o ensino médio “[...] virou cursinho preparatório para o Enem” e defendeu a adequação da prova à BNCC, por exemplo.

Segundo a presidente do Inep e a secretária-executiva do MEC, o Enem hoje “[...] acaba engessando o ensino médio e na ausência de um currículo ele acaba servindo de referência”. Já o presidente do Consed, Eduardo Deschamps, critica o fato de a prova servir para funções distintas: “[...] o exame acaba sendo usado como avaliação do ensino médio e ferramenta de seleção para universidade e essa dicotomia acaba fazendo com que ele não cumpra bem nem uma função nem outra”.

Como podemos perceber, uma das funções que justificaram a criação do Novo Enem, a de utilizar seus metadados estratificados da unificação nacional do exame com fins de criação de uma BNCC para o ensino médio, ainda não foi concretizada.

Destacamos que a Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep)⁸⁹ elogia a preocupação do MEC/Inep em obter mais informações sobre o exame, visto que seus dados influenciam a vida de milhões de estudantes. Com as novas diretrizes estabelecidas para o Novo Enem, existe uma tentativa de consolidação e fortalecimento na forma de avaliação dos estudantes e orientação de conteúdos cujo aprendizado se espera na etapa de ensino médio, pautado por habilidades consideradas essenciais para estudantes nesse nível.

Se a BNCC foi elaborada por meio dos resultados do Enem, em suas entrelinhas não fica evidente a associação BNCC X Enem. A única ligação que torna possível o estabelecimento de relação entre ambas as políticas educacionais é o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que se refere à Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, que estabelece o Enem como instrumento que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade da

⁸⁸Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-chega-aos-18-anos-sob-criticas-elogios-prestes-mudar-de-formato-20057881>. Acesso em: 13 mar. 2018.

⁸⁹Contribuição da escola particular brasileira para o Enem (Disponível em: <http://www.sinepepr.org.br/inep/ENEM.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018).

etapa de ensino médio, orientada pelo disposto na BNCC, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Contudo, concordamos com Bloch (2001), que as consonâncias dos resultados obtidos com a ajuda de dados diferentes confirmam uns pelos outros. Para o autor, as semelhanças nas negligências, os mínimos enganos, as pequenas tolerâncias nos fazem concluir que, em sua concordância final, os testemunhos só podem advir de uma realidade cuja unidade essencial é fora de dúvida.

3.5 APONTAMENTOS FINAIS

Este estudo teve por objetivo compreender o processo histórico da inserção da avaliação de desempenho de estudantes do ensino médio, Enem, a partir de sua criação no ano de 1998 até sua mudança para o Novo Enem em 2009. Percebemos que as políticas públicas educacionais, neste caso, a política avaliativa Enem, foi criada para atender a um pacote de exigências feitas pelo Banco Mundial que, ao financiar a educação no Brasil, desempenha importante papel político na definição e indução de modelo de desenvolvimento.

A primeira redação que instituiu o Enem, a Lei nº 9.131/1995, tinha como procedimento a avaliação do aluno, com os seguintes objetivos: conferir ao cidadão parâmetros para a autoavaliação; criar referência nacional para os egressos; fornecer subsídios para as diferentes modalidades de acesso à educação superior; e promover certificação no nível de conclusão do ensino médio. Essa fase inicial do Enem, quando relacionada com a abordagem do ciclo de políticas públicas, segundo Mainardes (2006), faz parte do contexto da influência que é, normalmente, onde são iniciadas as discussões, os discursos são construídos e as disputas entre grupos começam para atuar na definição das finalidades sociais da educação.

Assim, analisar o Enem, no contexto da influência, representado pela Lei nº 9.131/1995, ajuda-nos a compreendê-lo como uma ferramenta, sobretudo para a criação de um banco de dados comparativos que subsidiaria a construção de um currículo comum por intermédio da avaliação do desempenho dos alunos, ao aferir o desenvolvimento de suas competências fundamentais, funcionando como um exame diagnóstico, objetivo do exame nesta proposta inicial.

Entendemos que a compreensão do documento que estabelece o primeiro passo da criação da política educativa Enem nos fornece, segundo Bloch (2001), elementos

para termos uma amostra da exemplaridade que justifique as novas ações futuras, além de registrar a ação passada, instruindo o presente a não repetir, no futuro, o que já passou.

Nesse sentido, a elaboração da Fundamentação Teórica do Enem (BRASIL, 2005) foi alinhada com base nas capacidades, habilidades e competências de forma que a educação teria como finalidade aumentar a produtividade dos indivíduos e reduzir a fecundidade estatal, desenvolvendo uma formação para o mercado de trabalho conforme estipulado nas exigências impostas pelo órgão financiador.

Percebemos na pesquisa um claro desalinhamento entre os documentos no que se refere à implementação das políticas públicas educacionais, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2018), que, em seu contexto, não contempla, no que se refere às ferramentas de avaliação para o ensino médio, a articulação com o Enem, principal exame para esse nível, mesmo estando sob a responsabilidade do mesmo órgão público, neste caso, o MEC/Inep.

De igual modo, temos os processos de aplicação e desenvolvimento das políticas públicas que não seguem um padrão de implementação, como a criação do Enem a partir da LDB nº 9.394/1996. A aplicação do exame entrou em vigor em 1998, visando à análise do ensino médio do país. Após o primeiro ano de aplicação do exame, surgiu o Documento Básico do Enem, em 1999, enfatizando seus objetivos, seu modelo de aplicação e as formas de aferir o desempenho das competências fundamentais e se adequando às tendências internacionais de avaliação da educação. As novas demandas que foram atreladas ao exame, como a formação com base nas competências e habilidades, as políticas educativas do Prouni e o Sisutec resultaram na elaboração da Fundamentação Teórica do Enem (BRASIL, 2005).

Essas influências atribuem aos diferentes contextos de análises relacionados com a criação de uma determinada política pública (BALL, 1994a) um caráter analítico não linear e não cíclico, com fases preestabelecidas e delimitadas. Isso porque são demarcadas em períodos históricos em que existe a atuação simultânea de políticas de Estado (PNE) e de Governo (Novo Enem) atuando de forma a promover continuidades e descontinuidades no principal exame standardizado para o ensino médio do sistema educacional brasileiro.

Constatamos uma tendência no contexto da prática, em que a política está sujeita à interpretação e recriação de elaboração de mecanismos intermediados e amparados em textos legais (leis, pareceres, decretos, resoluções e diretrizes) para dar suporte, no

sentido de justificar uma determinada política pública educacional, seja ela qual for, estando ou não sobre intenso debate e análise crítica por seus consumidores finais, como é o caso da BNCC (2018) e do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Assim como nos adverte Bloch (2001), devemos analisar os documentos para tentar alargar suas histórias para outras direções, o que nos leva a perceber que o texto normativo contido no Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, é uma possível estratégia do Governo para relacionar o que está promulgado na BNCC, no sentido de estabelecer maior relevância para esse documento, que se encontra no cerne do debate sobre políticas educacionais, recebendo críticas, como pressa e pouca transparência para sua votação.

Por fim, percebemos, ao analisar a política educacional avaliativa Enem, a sua rede complexa de contextos que vai se alterando, modificando e se ajustando de acordo com as novas exigências ou com a retomada de antigas demandas permeadas pelas relações de força que se fazem valer em diferentes contextos políticos, de ordem econômica, social ou educacional.

Essa diversidade de achados no contexto macro da política educacional avaliativa Enem permite-nos ter um panorama dos seus diferentes processos e nos indica a necessidade de o analisarmos, também, em sua conjuntura micro (exame), sobretudo no que se refere às disputas de caráter curricular e hierarquização de campos do conhecimento, já que os conteúdos disciplinares, como a Educação Física, Artes e a Filosofia, por exemplo, vêm sofrendo com permanentes discussões sobre sua permanência ou não no currículo. Ao mesmo tempo, e de maneira contraditória, temos observado a sua inserção e continuidade no exame standardizado Enem na etapa final da educação básica.

CAPÍTULO 4

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS QUESTÕES NO PERÍODO DE 2009-2017⁹⁰

4.1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) brasileiro foi instituído pelo Ministério da Educação pelo art. 1º da Portaria MEC nº 438/1998 (BRASIL, 1998) como exame standardizado com o propósito de produzir metadados sobre o desempenho do aluno de escolas públicas e particulares do ensino médio, proporcionando um processo de autoavaliação a partir das competências e habilidades que o estruturam. Realizado pela primeira vez no ano de 1998, tinha formato de 63 questões de múltipla escolha e produção de redação. Era aplicado anualmente em um dia. As questões incluíam conhecimentos de disciplinas como: Língua Portuguesa, Geografia, História, Biologia, Matemática e Física. O objetivo dessa fase do Enem consistia em explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico; avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens.

Nesse período o exame era fundamentado na chamada *low stakes* (de baixo risco) que, de acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1371), são “[...] testes padronizados que não têm consequências sobre a população avaliada, direta (alunos) ou indiretamente (professores, gestores etc.)”. Nessa fase o Enem não oferecia efeitos diretos para o percurso acadêmico dos alunos e para a carreira dos professores. Seus resultados geravam metadados que serviam como “[...] instrumento balizador e indutor de reforma deste nível de ensino” (CASTRO, 2000, p. 125) e vinham sendo implementados desde o final da década de 1990 em contexto brasileiro.

A necessidade de atender à Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005), que institui a oferta de bolsas de estudos integrais para alunos em universidades públicas e privadas, regulamentada pelo Decreto nº 5.493/2005, exigiu novas mudanças no Enem a partir de 2004, dando início à sua segunda fase. Nela o exame assumia a característica de uma *high stakes* (de alto risco) que, segundo Orfield e Wald (2000, p. 38, tradução nossa), “[...] vincula a pontuação de um conjunto de testes padronizados à promoção de notas, à conclusão do ensino médio e, em alguns casos, ao professor e ao diretor”.

⁹⁰ Capítulo aprovado para publicação na Revista: Calidad em la Educación.

Nessa nova fase o Enem começou a funcionar como instrumento seletivo do Estado, com a finalidade de conceder bolsas de estudo parciais e integrais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas. Essa fase perdurou por um período de quatro anos e foi substituída pelo Novo Enem (NE), conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009.

Nessa terceira fase o Novo Enem se tornou um exame unificado para ingresso no ensino superior brasileiro em instituições públicas e privadas, fundamentando-se na Matriz de Referência do Enem 2009 (BRASIL, 2009). Segundo Malusa, Ordones e Ribeiro (2014), os grandes objetivos desse exame reestruturado, conforme proposta do Ministério da Educação (MEC), eram produzir reformas curriculares do ensino médio e democratizar o acesso de estudantes de diferentes regiões a vagas em universidades públicas de outras tantas diferentes regiões do país.

Com isso, o Novo Enem passou a se constituir de 180 questões de múltipla escolha e redação, o que lhe conferiu a necessidade de ser aplicado em dois dias. Houve também uma mudança na concepção curricular em que as disciplinas foram agrupadas em áreas de conhecimento, exigindo uma formação que considera as relações nas áreas e entre elas. Desse modo, no primeiro dia passaram a ser contempladas as áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias (com 45 questões);⁹¹ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (com 45 questões)⁹² e produção de Redação. No segundo dia: Matemática e suas Tecnologias (com 45 questões); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (também com 45 questões).⁹³

A alteração para um novo modelo de Enem também está contemplada no PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta como estratégias: a) universalizar o Enem que está fundamentado na matriz de referência do conteúdo curricular para o ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); b) promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos, dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória como critério de acesso à educação superior.

⁹¹ História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

⁹² Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física.

⁹³ Química, Física e Biologia.

Nesse sentido, o Novo Enem passa a assumir a característica de um exame com propósito *high stakes* (de alto risco), visto que seus resultados passam a ser usados para tomar decisões importantes que afetam estudantes. Para Schwartzman e Knobel (2016), o Novo Enem é um exame nacional para o ensino médio semelhante ao *Goakao* (ou vestibular) usado na China. Também é comparado com exames de alto risco similares aos que são aplicados na Turquia (ÖSS – ingresso na universidade), Chile (PSU – Teste de Seleção Universitária), por exemplo, o que para os autores desfavorece os estudantes de classes socioeconômicas inferiores.

Em específico no campo da Educação Física, o Novo Enem tem se tornado objeto de estudos de diferentes autores. Beltrão (2014) reflete sobre as influências que esse exame pode exercer na prática pedagógica do professor de Educação Física na educação básica. Já Pontes Junior *et al.* (2016) analisaram os aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados com os conhecimentos de esporte e saúde e o desempenho dos participantes no Novo Enem dos anos de 2009 a 2013. Em outro estudo Pontes Junior *et al.* (2017) estabelecem uma análise das provas de 2009 a 2015 que contemplam itens da Educação Física como: saúde, esportes, jogos e dança. Com isso os autores destacam que tais conteúdos carecem de aprimoramento técnico e científico.

Pesquisas dessa natureza são importantes porque coloca em discussão o lugar que a Educação Física vem ocupando nos currículos e nas práticas avaliativas no ensino médio brasileiro. De maneira específica, objetivamos, neste estudo, analisar as questões de Educação Física no Novo Enem correspondente ao período de nove anos (2009 a 2017), para compreender: a representatividade percentual da Educação Física no Novo Enem, os seus conteúdos de ensino e as relações que estabelece com as outras disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e/ou de outras áreas do conhecimento.

4.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa que assume a análise *crítico-documental* (BLOCH, 2001) como abordagem metodológica. A periodização deste trabalho se justifica pelo fato de 2009 ser o ano de inserção das questões envolvendo a Educação Física no Novo Enem até o ano de 2017, período correspondente ao levantamento das fontes, compreendendo, assim, nove edições do exame.

Sobre a utilização de documentos na pesquisa, Bloch (2001) afirma que, para cada momento histórico, não há, necessariamente, um tipo de documento que pode informar sobre esse período, mas adverte que a história só é capaz de ser construída o mais próximo possível da realidade, quando recorremos a uma multiplicidade de documentos. Nesse sentido, utilizamos como fontes auxiliares: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o Documento Básico do Enem (DBE, 2009) e a Matriz de Referência do Enem (MRE, 2009). Todos esses documentos servem de base para o Novo Enem.

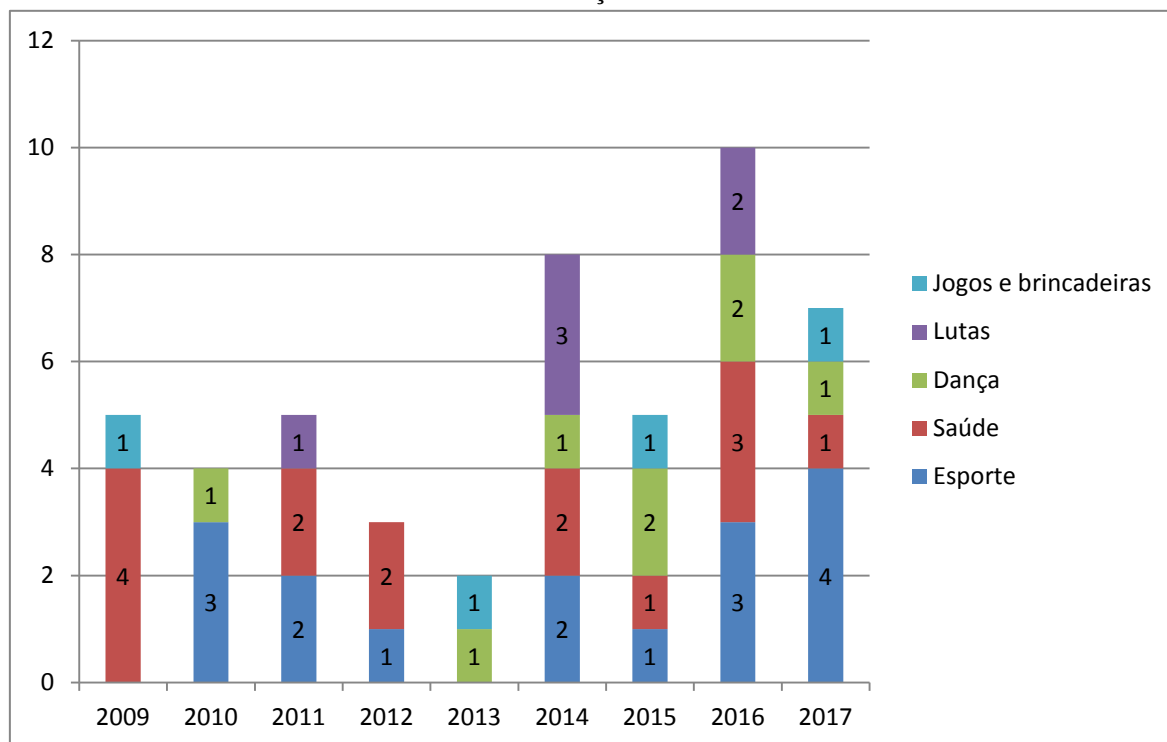
Esse movimento permitiu entender que a Educação Física está incorporada à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, tendo como objetivo os estudos das práticas corporais e os seguintes conteúdos a serem abordados: esportes, jogos, brincadeiras, lutas, ginástica, dança e saúde, passando a ter questões específicas no Novo Enem, porém respeitando a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares.

Realizamos o *download* em PDF das provas do Novo Enem no site do Inep considerando o período de 2009 a 2017. A análise dessas fontes resultou em um total de 49 questões relacionadas com a Educação Física. Para essa seleção, assumimos o documento da Matriz de Referência do Enem (2009, p. 3), que define, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a competência e as habilidades específicas para esse componente curricular:

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Com base nisso, no Gráfico 4, apresentamos a recorrência de questões por conteúdo e ano de realização do exame.

Gráfico 4 — Recorrência dos conteúdos da Educação Física no Novo Enem



Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise das 49 questões consistiu em dois movimentos. No primeiro, focamos a estratificação de indicadores quantitativos como: a distribuição anual por exame; seu percentual e a recorrência temática dos conteúdos, cujos resultados se apresentam no Gráfico 4. No segundo momento, categorizamos as questões referentes à Educação Física em dois grupos: a) *uso dos conteúdos como fim*, compreendidos como ato de utilizar a especificidade da Educação Física com o objetivo de alcançar as finalidades atribuídas às diferentes práticas corporais, agrupadas 24 questões; e b) *uso dos conteúdos como meio*, compreendida como ato de utilizar a especificidade (aspectos teóricos) da Educação Física como meio para se relacionar com e entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares no exame. Essa categoria foi composta de 25 questões. Essa opção nos permitiu compreender os diferentes sentidos que são atribuídos ao aspecto interdisciplinar *saberes* (CHARLOT, 2000) entre as áreas do conhecimento intermediada pelos componentes curriculares que compõem os exames.

De acordo com Charlot (2000), a *relação com o saber* se dá por meio da maneira como o sujeito estabelece a interação com as quatro dimensões do saber: saber enunciado: aprendizado que não acontece por meio de uma relação, em situação e em ato, pois a mera verbalização não é capaz de reestruturar o sistema relacional do sujeito;

saber domínio: cujo objeto deve ser aprendido, por exemplo, escova de dentes e computadores e também atividades a serem dominadas; saber objeto: o aprendizado de conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa ou imprecisa; saber relacional: no qual há que se entrar em formas relacionais que devem ser apropriados.

Além disso, compreendermos o Novo Enem como documento que abrange o contexto e o projeto educacional brasileiro (divisão das etapas de ensino, componentes curriculares, métodos avaliativos etc.). Nesse sentido, buscamos compreender as relações que tornaram a Educação Física parte integrante das questões do exame estandardizado Novo Enem.

4.3 USOS E APROPRIAÇÕES DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUESTÕES DO NOVO ENEM

Os conteúdos da Educação Física devem estabelecer interação, conforme indicado na Matriz de Referência do Enem (2009), por e entre áreas do conhecimento, de maneira que seus usos sejam utilizados nas questões do exame visando à interdisciplinaridade. Uma análise das questões evidenciou dois modos distintos de usos dos conteúdos do componente curricular Educação Física: a) uso dos conteúdos como fim; e b) uso dos conteúdos como meio, conforme Tabela 1. Para a definição dos conteúdos, levamos em consideração a análise das questões, correlacionando-as com os objetivos de área e as habilidades específicas, definidos nas Diretrizes e Bases do Enem (2009).

Tabela 1 — Categorização dos conteúdos da Educação Física nas questões do Novo Enem

Conteúdos	Uso dos conteúdos como fim	Uso dos conteúdos como meio
Esporte	13	3
Saúde	3	12
Dança	3	5
Lutas	3	3
Jogos e brincadeiras	2	2
Total	24	25

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3.1 Uso dos conteúdos da Educação Física como fim

Nesta categoria, compreendida como ato de utilizar a especificidade da Educação Física com o objetivo de alcançar as finalidades atribuídas às diferentes práticas corporais, estão agrupadas 24 questões. No que se refere à sua relação com os saberes (CHARLOT, 2000), os usos estão representados nas “figuras do aprender”, como ser capaz de dominar uma atividade ou um objeto, um saber inscrito no corpo. De acordo com o autor, a Educação Física lida com outra forma de aprender, para além dos saberes enunciados formulados pela linguagem escrita.

Especificamente, no uso do conteúdo esporte como fim, temos 13 questões, três em 2010, 2016 e 2017; duas em 2011; e uma em 2014 e 2015. Nelas são enfatizados os objetivos dos estudos das práticas corporais que se relacionam com os subconteúdos: esporte participação (1), competição ou rendimento (3), esportes olímpicos (1), habilidades motoras (1), capacidade física (1), fundamentos esportivos (1), sua classificação por meio de critérios — número de jogadores, ambiente, objetivos táticos, avaliação morfológica — (5) conforme apresentado nos enunciados das questões.

Questão 104 — Os esportes podem ser classificados levando-se em consideração diversos critérios, como a quantidade de competidores, a relação com os companheiros de equipe, a interação com o adversário, o ambiente, o desempenho comparado e os objetivos táticos da ação (NOVO ENEM, 2014).

Questão 130 — É possível considerar as modalidades esportivas coletivas dentro de uma mesma lógica, pois possuem uma estrutura comum: seis princípios operacionais divididos em dois grupos, o ataque e a defesa. Os três princípios operacionais de ataque são: conservação individual e coletiva da bola, progressão da equipe com a posse da bola em direção ao alvo adversário e finalização da jogada, visando a obtenção de ponto. Os três princípios operacionais da defesa são: recuperação da bola, impedimento do avanço da equipe contrária com a posse da bola e proteção do alvo para impedir a finalização da equipe adversária [...] (NOVO ENEM, 2016).

Os enunciados das questões revelam saberes cuja finalidade remete às maneiras de fazer com as práticas corporais das quais os sujeitos se apropriam e estabelecem sentidos sobre as relações intermediadas pelo conteúdo esporte. Para Charlot (2000), a prática deve ser aprendida para ser dominada, pois ela mobiliza informações, conhecimentos e saberes organizando o mundo dos sujeitos, supondo e produzindo o aprender.

Esse aprender é o domínio de uma situação, não é da mesma natureza, nem em seu processo, nem em seu produto, que o saber enunciável como saber-objeto. Se por razões de legitimação social, se quiser chamar ‘saber’ (saber prático...) essa forma do aprender, que assim seja. Mas isso equivale a atribuir um mesmo nome a relação com o mundo, processo e produtos que não são da mesma ordem (CHARLOT, 2000, p. 63).

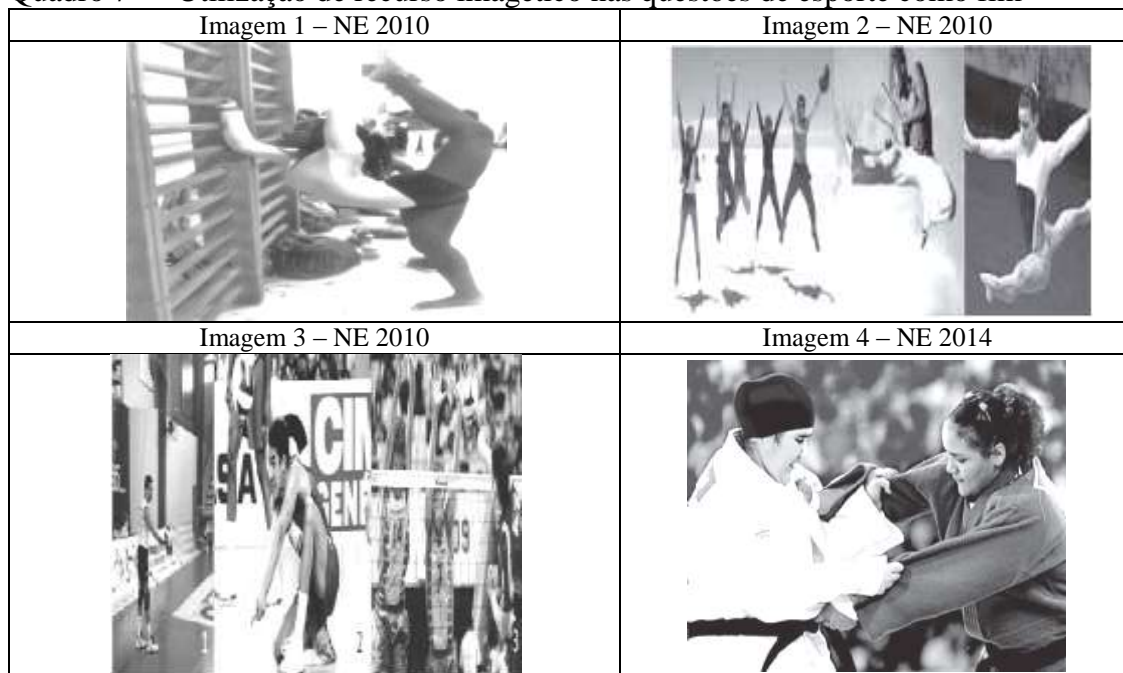
Nessa dimensão, a proposta do saber domínio das práticas corporais favorece a compreensão dos conteúdos do esporte apresentados nas questões no sentido de experimentar, fruir, refletir sobre a ação, analisar, construir valores, compreender, ser participante e, ao mesmo tempo, protagonista da relação estabelecida com os saberes.

Contudo, ressaltamos, referenciado em Charlot (2000), que os aprendizados acontecem na relação com o mundo em um sentido geral, mas também com os mundos particulares, meios, espaços e lugares nos quais se vive e aprende os diferentes estatutos, a partir das relações que mantêm. Ou seja, o aprendizado não é apenas marcado pelo fazer com as práticas corporais, mas pelo convívio entre as pessoas.

Evidenciamos a utilização de recurso imagético⁹⁴ nas questões de esporte como fim (Quadro7) para, juntamente com a parte textual (enunciado), representar o objetivo da Educação Física, na área de |Linguagens e Códigos, *estudo das práticas corporais*, em sua origem e seu fim, enfatizando os saberes práticos (fazer), especificidades que diferenciam a Educação Física das demais disciplinas das áreas do conhecimento.

⁹⁴ As imagens, segundo Soares (2008), funcionam como âncoras. Quando estão claras, auxiliam de forma significativa para o aprendizado da informação, relacionadas com outras ideias, conceitos e proposições relevantes e inclusivas.

Quadro 7 — Utilização de recurso imagético nas questões de esporte como fim



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas Imagens 1, 2, 3 e 4, percebemos que seus usos e finalidades visam a orientar sobre a necessidade de preparação e desenvolvimento físico do corpo para atividades cotidianas, como trabalho, lazer e esporte. A Imagem 1 aborda a flexibilidade, permitindo a ampliação dos movimentos como forma de prevenir lesões. Ressaltamos que o desenvolvimento das capacidades físicas, que são qualidades motoras passíveis de treinamento, auxilia na tomada de decisão em relação à melhor execução do movimento.

A Imagem 2 define o salto como movimento natural do homem e perda momentânea de contato dos pés com o solo e apresenta as fases de impulsão, voo e queda. É uma habilidade motora fundamental, caracterizada como locomotora, que indica a mudança do corpo em relação a um ponto fixo ou superfície.

A Imagem 3 destaca os fundamentos do voleibol de forma sequencial, remetendo a lances que configuram a dinâmica do esporte, representado pelo saque, seguido da defesa (manchete) e do movimento final, a cortada. A imagem indica o contexto do esporte de rendimento que assume, como características básicas, a competição, o desempenho e a necessidade da vitória, já que está ligado a uma empresa (clube), aos recursos financeiros (patrocínio) e à cobrança da torcida.

A Imagem 4 destaca o judô como um esporte olímpico de alto rendimento e a influência dos aspectos culturais e religiosos no esporte. Representa a primeira mulher

da Arábia Saudita a participar de uma olimpíada (atleta de branco), a superação do preconceito em seu país e o quase veto da Federação Internacional de Judô (FIJ), que não queria lhe permitir usar o *Hijab* (tradicional véu islâmico feminino), cujo sentido representa sua religiosidade. Nesse caso, em tempos de globalização, as diferentes estruturas sociais e a tradição de determinado esporte necessitam tornar-se mais flexíveis em prol de uma maior participação.

O enunciado relacionado com a imagem, de acordo com Gaydeczka (2013), permite a leitura do todo e contribui para o estudo e a análise de enunciados em que textos e imagens se constituem solidariamente. Para a autora, esses enunciados (verbo-visuais, sincréticos ou multimodais, conforme cada teoria os designa) possuem complexidades técnicas e de sentidos que precisam ser lidas.

No caso de prestar o exame, a rememoração e a vivência de diferentes práticas corporais, representadas por imagens que, nas questões da Educação Física, contribuem de forma significativa na compreensão do contexto ao oferecer a junção de elementos textuais e imagéticos para que se tenha êxito sobre aquilo que se pede.

No que se refere à utilização do conteúdo saúde como fim, temos três questões, duas em 2009 e uma em 2012. Nas questões 96 e 103, são discutidos fatores ligados à busca pela saúde, por meio de mudanças comportamentais relacionadas com a qualidade de vida proporcionada pela prática de exercícios, bons hábitos alimentares, habitação e serviços médicos. Já a questão 20 problematiza a necessidade de criação de políticas e programas ligados à saúde coletiva, visando a proporcionar aos sujeitos a prática diária de atividades físicas em seus locais de trabalho, prevenindo, assim, doenças ocupacionais.

Percebemos que os enunciados das questões da saúde como fim não revelam o objetivo *estudos das práticas corporais* que representam a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesses casos, em específico, são as respostas (negrito), os elos que ligam as questões com o componente curricular, o que gera a confusão (como meio ou fim) durante a análise. Contudo, as questões não evidenciam o saber domínio de uma atividade, mas, por intermédio delas, podemos estabelecer uma correlação com o saber objeto (materializado na questão), mobilizando conhecimentos de outras áreas para, a partir deles, estipular uma possibilidade de resposta.

Questão 103 — Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando: Resposta: a) apresenta uma postura regular; b) pode se exercitar por períodos curtos de tempo; **c) pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independente de sua idade;** d) pode executar suas atividades do dia-a-dia com vigor, atenção a uma fadiga de moderada a intensa; e) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para as atividades intelectuais (NOVO ENEM, 2009).

Questão 20 — Luciana trabalha em uma loja de venda de carros. Ela tem um papel muito importante de fazer a conexão entre os vendedores, os compradores e o serviço de acessórios. Durante o dia, ela se desloca inúmeras vezes da sua mesa para resolver os problemas dos vendedores e dos compradores. No final do dia, Luciana só pensa em deitar e descansar as pernas. Na função de chefe preocupado com a produtividade (número de carros vendidos) e com a saúde e a satisfação dos seus funcionários, a atitude correta frente ao problema: **a) propor a criação de um programa de ginástica laboral no início da jornada de trabalho;** b) sugerir a modificação do piso da loja para diminuir o atrito do solo e reduzir as dores nas pernas; c) afirmar que os problemas de dores nas pernas são causados por problemas genéticos; d) ressaltar que a utilização de roupas bonitas e do salto alto são condições necessárias para compor o bom aspecto da loja; e) escolher um de seus funcionários para conduzir as atividades de ginástica laboral em intervalos de 2 em 2 horas (NOVO ENEM, 2009).

Questão 96 — A partir dos efeitos fisiológicos do exercício físico no organismo, apresentados na figura, são adaptações benéficas à saúde de um indivíduo. Resposta: **a) diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da oxigenação do sangue;** b) diminuição da oxigenação do sangue e aumento da frequência cardíaca em repouso; c) diminuição da frequência cardíaca em repouso e aumento da gordura corporal; d) diminuição do tônus muscular e aumento do percentual de gordura; e) diminuição da gordura corporal e aumento da frequência cardíaca em repouso (NOVO ENEM, 2012).

A mobilização de conhecimento de outras áreas é evidenciada na questão 96, por meio do uso da imagem, visando a ampliar a percepção sobre o conhecimento a ser analisado. Neste caso, realizando a interdisciplinaridade com as Ciências da Natureza e suas Tecnologias intermediadas pelos componentes curriculares (Biologia e Fisiologia), conforme Figura 2.

Figura 2 — Adaptações ao exercício físico



Fonte: Novo Enem 2012.

Pelos motivos apresentados, consideramos que a Educação Física não se limita aos saberes: objeto, de domínio ou relacional (CHARLOT, 2000). Compreendemos que, nas questões do Novo Enem, a base da sua relação com o saber está ancorada no domínio das práticas corporais, porém se estendendo para outras fontes de conhecimento para gerar um enunciado que permita a ampliação da percepção que temos sobre a Educação Física.

O conteúdo dança é considerado como uma prática corporal, quando abordado como fim. Apresenta-se em três questões do Novo Enem nos anos de 2015, 2016 e 2017. Duas estabelecem relações com a dança caracterizada como profissional e de espetáculo. A de 2015 ressalta o seu uso para o autoconhecimento, além do emprego da técnica como forma de preparar o corpo. Já a de 2016 salienta a importância da concentração para que o bailarino alcance sua melhor forma para se apresentar.

Questão 130 — A dança moderna propõe em primeiro lugar o conhecimento de si e o autodomínio. Minha proposta é esta: através do conhecimento e do autodomínio chego à forma, à minha forma, — e não o contrário. É uma inversão que muda toda a estética, toda a razão do movimento. A técnica na dança tem apenas uma finalidade: preparar o corpo para responder à exigência do espírito artístico. Na abordagem dos autores, a técnica, o autodomínio e o conhecimento do bailarino estão a serviço da. Resposta: a) padronização do movimento da dança; b) subordinação do corpo a um padrão; c) concretização da criação pessoal; **d) ideia preconcebida de forma;** e) busca pela igualdade entre os bailarinos (NOVO ENEM, 2015).

Questão 127 — Se o dançarino já preparou toda a sensação antes, ele não está no vazio... Já está acabado. Nesse momento (vazio) é o seu corpo que

está dizendo algo, não é você. Quando o ator está nesse momento de desistir, é nesse momento que ele deve continuar; é nesse momento que chega algo para quem está assistindo. Não importa tanto a coreografia e todo esse trabalho. O mais importante é isso, o vazio, e como você continua com isso. O texto considera que um corpo vazio (de som, sentimento e pensamento) pode fazer qualquer coisa. Nessa concepção, a atuação do dançarino alcança o ápice de. Resposta: a) inércia em cena; b) **transcendência de si**; c) significação do preparo; d) ausência de comunicação; e) consciência do movimento (NOVO ENEM, 2016).

Ao dialogar com o aspecto profissional e os espetáculos de dança, as questões evidenciam a necessidade da preparação corporal (resistência, flexibilidade, força), visando à qualidade e desempenho necessários para suportar as exigências relacionadas com a função. Para tanto, a dança deve ser compreendida como uma prática corporal associada à atividade física e encarada como treino cotidiano, pois proporciona os fazeres (exercícios) que criam adaptações consideradas importantes pelos profissionais da área como: autodomínio, padronização do movimento, aprimoramento técnico e conhecimento de si.

Compreendemos que o uso da dança objetiva a busca pelo conhecimento de si e ao autodomínio, uma forma de relacionar-se com o saber de domínio e o saber relacional denominado por Charlot (2000) de “imbricação do eu”, em que o aprender significa tornar-se capaz de dominar uma atividade em interação consigo e com o outro.

Na questão de 2017, é destacada a apropriação da cultura francesa realizada durante o período de colonização. Neste caso, temos o conteúdo dança representado pela quadrilha nas festas de São João, que possibilita a vivência de movimentos que representam o fazer prático das atividades corporais e vai além, ao possibilitar a interação do sujeito com um saber que relaciona o “Eu” com o mundo representado pela cultura, música típica e linguagem.

Questão 111 — É dia de festa na roça. [...] o ponto, mais esperado de toda a festa é sempre a quadrilha, embalada pela música típica e linguajares próprios. [...] e muita gente dança sem saber. [...] O ‘*changê* de damas’ nada mais é do que a troca de damas na dança, do francês ‘*changer*’. O ‘*alavantú*’, quando os casais se aproximavam e se cumprimentavam, também é francês, e vem de ‘*en avant tous*’. Assim também acontece com o ‘*balance*’, que também vem de bailar. Ao discorrer sobre a festa de São João e a quadrilha como manifestações da cultura corporal, o texto privilegia a descrição de movimentos realizados durante a coreografia da dança (NOVO ENEM, 2017).

Na dança há um saber intermediado pelo fazer e pelos gestos que caracterizam as atividades corporais na interação dos sujeitos com relação ao mundo. Para a Educação

Física, a dança é uma prática que se caracteriza por preconizar o movimento e este requer elementos com ritmo, expressão e forma. Segundo Gonzáles e Fensterseifer (2005), os elementos trabalhados na dança por meio da música criam experiências que auxiliam a elaboração do pensamento, implicando uma consciência rítmica, recepção auditiva, compreensão intelectual da música, levando a um desenvolvimento maior que apenas as faculdades corporais e mentais, contribuindo para o desenvolvimento integral da personalidade em todos os âmbitos.

O conteúdo lutas é utilizado como fim nas questões dos anos de 2011, 2014 e 2016, uma em cada prova. Nelas são discutidas: a história e a filosofia das lutas, antes de se tornarem esporte, a presença da capoeira no ambiente escolar e suas classificações. Chamamos a atenção para os usos e apropriações das lutas no esporte e para fins pedagógicos, demonstrando sua versatilidade nos diversos contextos sociais.

Questão 108 — Antes de se tornarem esporte, as lutas ou as artes marciais tiveram duas conotações principais: eram praticadas com o objetivo guerreiro ou tinham um apelo filosófico como concepção de vida bastante significativo. Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ora pela ‘defesa pessoal’, ora pela necessidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida (NOVO ENEM, 2011).

Questão 23 — Nas últimas décadas, a capoeira está cada vez mais presente no ambiente escolar, seja por intermédio de estudantes que a praticam nos intervalos das aulas, seja como parte das propostas curriculares de diversas instituições de ensino. Cada vez mais reconhecida, a capoeira foi considerada a 14ª expressão artística do país [...]. Sua prática representa nas escolas um(a) atividade que proporciona diálogo e inclusão para os praticantes (NOVO ENEM, 2014).

Questão 123 — As lutas podem ser classificadas de diferentes formas, de acordo com a relação espacial entre os oponentes. As lutas de contato direto são caracterizadas pela manutenção do contato direto entre os adversários, os quais procuram empurrar, desequilibrar, projetar ou imobilizar o oponente. Já as lutas que mantêm o adversário a distância são caracterizadas pela manutenção de uma distância segura em relação ao adversário [...]. Com base na classificação presente no texto, são exemplos de luta de contato direto e de luta que mantêm o adversário a distância, respectivamente. Resposta: **a) judô e karatê**; b) jiu-jítsu e sumô; c) boxe e kung-fu; d) esgrima e luta olímpica; e) muay thai e taekwondo (NOVO ENEM, 2016).

Em específico, no ambiente escolar é enfatizada a presença da luta (capoeira) incentivando a sua prática, nos intervalos das aulas, ou como parte das propostas curriculares com o objetivo de promover o diálogo e a inclusão entre os participantes. A prática das lutas, segundo Mazini Filho *et al.* (2014), contribui para o desenvolvimento dos sujeitos nas expressões corporais, nos movimentos, nas capacidades físicas

envolvidas em sua prática, além dos valores morais e éticos que estão associados à Educação Física.

A contribuição das lutas para o desenvolvimento dos sujeitos vai ao encontro do que é proposto na Matriz de Referência do Enem (2009), que atribui que seja utilizado o conteúdo, intermediado pelos subconteúdos, com o objetivo de materializar os estudos das práticas corporais.

Consideramos que as lutas representam as técnicas de movimento e o saber fazer relacionado com as práticas corporais. Devido às suas especificidades técnicas, o não domínio reflete a ausência de um “conjunto de significações vivenciadas”. Para Charlot (2000), o saber domínio representa um Eu, na relação epistêmica com o saber, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos. “Assim, chamamos de ‘imbricação do Eu’ na situação em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

No que se refere aos conteúdos jogos e brincadeiras, utilizados como fim pela Educação Física, temos duas questões, 2009 e 2013. Na primeira, há uma crítica à falta de espaços apropriados de lazer nos grandes centros urbanos. Já na segunda, abordam-se os diferentes usos (construção de regras, limites de tempo e de espaço) e sentidos (tensão, alegria, euforia, ludicidade e competição) que podem ser atribuídos ao jogo, conforme apresentado nas questões:

Questão 35 — A falta de espaço para brincar é um problema muito comum nos grandes centros urbanos. Diversas brincadeiras de rua tal como o pular corda, o pique pega e outros têm desaparecido do cotidiano das crianças. As brincadeiras são importantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças, pois desenvolvem tanto habilidades perceptivo-motoras quanto habilidades sociais. Resposta: **O jogo possibilita a participação de crianças de diferentes idades e níveis de habilidade motora** (NOVO ENEM, 2009).

Questão 97 — O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (NOVO ENEM, 2013).

Para Charlot (2000), esses diferentes espaços nos quais os sujeitos vivem e aprendem manifestam e representam, em um sentido geral, a relação do saber com o mundo, mediado por condições de tempos diversos, por diferentes estatutos, atividades, processos e com a ajuda de pessoas em um momento da sua história.

Observamos, ainda, que são assumidos pelo exame os usos dos jogos e brincadeiras como uma ferramenta que contribui para o processo de formação integral

das crianças ao proporcionar o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas e sociais, além de nos permitir adaptá-las para a finalidade da prática de atividade física do cotidiano. De acordo com Vygotsky (1988), esse conteúdo contribui para o desenvolvimento da criança em suas interações sociais, oportuniza a expressão de seus desejos e a internalização de regras sociais.

Assim, podemos considerar os conteúdos jogos e brincadeiras como um conjunto de significados nos quais os homens estabelecem relações com o mundo, já que, segundo Charlot (2000), o homem só tem acesso ao mundo porque tem acesso ao conjunto de significados, partilhados com outros homens. Para finalizarmos a análise da primeira categoria, **Uso dos conteúdos como fim**, evidenciamos que o saber prático, ou de domínio, referente ao componente curricular Educação Física, não é apropriado de maneira isolada nas relações estabelecidas entre os outros saberes. Apesar de a entrada da Educação Física ser pelo saber domínio na utilização do seu conteúdo como fim, há um entrecruzamento entre os saberes (enunciado, objeto e relacional) que descaracteriza o sentido de “prática pela prática”.

Neste caso, compreendemos que a Educação Física possibilita a ampliação, transformação e atribuição de diferentes sentidos sobre as relações estabelecidas com os saberes, sobretudo nas questões do Novo Enem que demandam um conhecimento que extrapola a prática, indicando-nos que, quando ela é utilizada como fim, ela se torna o elemento norteador da análise da questão (saber de domínio para o saber enunciado).

4.3.2 Uso dos conteúdos da Educação Física como meio

Na segunda categoria, compreendida como ato de utilizar a especificidade (aspectos teóricos) da Educação Física como meio para se relacionar com e entre as áreas do conhecimento no exame, temos 26 questões. Essa relação por e entre áreas é indicada pelas Diretrizes e Bases do Enem (2009), que estabelece que as questões do Novo Enem devem ter como objetivos: a contextualização e a interdisciplinaridade.

Dessa forma, os usos da especificidade da Educação Física nas questões do Novo Enem, no que se refere à sua relação com o saber (CHARLOT, 2000), estão representados nas “figuras do aprender”, objeto saberes. Do ponto de vista epistêmico, o aprender, utilizando os conteúdos do componente curricular nas questões do exame como meio, tem o mesmo sentido do apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos, por exemplo: nos livros. Após realizarmos a

conceituação do que consideramos como o **Uso dos conteúdos como meio**, sentimos necessidade de criar um método para procedermos com o objetivo de estabelecer a interdisciplinaridade por e entre áreas do conhecimento, já que não encontramos nos documentos – Matriz de Referência do Enem (2009), Diretrizes e Bases do Enem (2009), no site do Inep e na análise dos exames – como são atendidas essas exigências.

Para tanto, nosso primeiro passo foi investigar quais são as áreas do conhecimento e quais são os componentes curriculares contemplados em cada área. Recorremos ao documento Matriz de Referência do Enem (2009) e elaboramos o Quadro 8. O segundo procedimento foi associar, com base na leitura das questões da Educação Física no exame e análise do quadro, as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares para indicar a interdisciplinaridade.

Quadro 8 — Áreas do conhecimento e seus componentes curriculares

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Fonte: Adaptado da Matriz de Referência do Enem (2009).

Os procedimentos realizados nos permitiram classificar três questões do conteúdo esporte utilizadas como meio. Duas estabelecendo interdisciplinaridade com as Ciências Humanas e suas Tecnologias — uma com componente curricular História no ano de 2014 e a outra com a Sociologia em 2017. Uma questão do ano de 2012 interage com a disciplina Língua Portuguesa — dentro de Linguagens e suas Tecnologias, configurando a interdisciplinaridade por área.

As questões que estabelecem interdisciplinaridade com a História utilizam, com base no objetivo estudos das práticas corporais, o subconteúdo futebol para contextualizar as transformações que ocorreram nesse esporte. Apontam que, com a sua profissionalização, seus usos e sentidos modificaram-se deixando de ser restritos ao prazer e tornando-se um dever por aqueles que o encaram como profissão. Revelam, também, a euforia de um povo no ano em que o Brasil foi campeão de futebol pela primeira vez, em 1958, descrita pelo dramaturgo Nelson Rodrigues, em um artigo

denominado “A alegria de ser brasileiro”, publicado no jornal Última Hora, no mesmo ano.

Questão 16 — A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. Ao mesmo tempo em que o esporte se tornou indústria, foi desterrando a beleza que nasce da alegria de jogar só pelo prazer de jogar. Neste mundo do fim do século, o futebol profissional condena o que é inútil, o que não é rentável, ninguém ganha nada com esta loucura que faz com que o homem seja menino por um momento, jogando como menino que brinca com o balão de gás e como o gato que brinca com o novelo de lã: bailarino que dança com uma bola leve como o balão que sobe ao ar e o novelo que roda, jogando sem saber que joga, sem motivo, sem relógio e sem juiz [...] (NOVO ENEM, 2014).

Questão 21 — Agora, com a chegada da equipe imortal, as lágrimas rolam. Convenhamos que a seleção as merece. Merece por tudo: não só pelo futebol, que foi o mais belo que os olhos mortais já contemplaram, como também pelo seu maravilhoso índice disciplinar. Até este Campeonato, o brasileiro julgava-se um cafajeste nato e hereditário (NOVO ENEM, 2002).

A questão do ano de 2017 problematiza o papel social do esporte e sua influência no imaginário dos jovens que veem no futebol uma oportunidade para ascender socialmente, ao mesmo tempo em que apenas uma pequena parcela da população é favorecida. Porém, o esporte, nesse caso, o futebol, é seletivo e sua popularidade e aproximação com as camadas mais pobres pode causar desilusões pelo fato de o atleta não alcançar o sucesso e poder ajudar financeiramente sua família, conforme abordado na questão 19.

Questão 19 — O caminho até o profissionalismo acontece por meio de um longo processo seletivo que os jovens têm que percorrer. Caso não seja selecionado, esse atleta poderá ter que abandonar a carreira involuntariamente por falta de uma equipe que o acolha. Alguns podem acabar em subempregos, à margem da sociedade, ou até mesmo em vícios decorrentes desse fracasso e dessa desilusão [...] (NE, 2017).

Percebemos que a relação social com o saber enunciado representa a interação com o mundo que, segundo Charlot (2000), depende do convívio com o outro que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas e esperanças. Para o autor, a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora seja de um sujeito.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Educação Física dialoga com a literatura (interpretação de texto). Com base na letra da música: “Aqui é o país do futebol”, de Wilson Simonal, a questão apresenta o futebol como uma tradição nacional na qual devemos promover a reflexão crítica e emancipada, considerando a alienação por ele promovida.

Questão 115 — No fundo desse país. Ao longo das avenidas. Nos campos de terra e grama. Brasil é só futebol. Nesses noventa minutos. De emoção e alegria. Esqueço a casa e o trabalho. A vida fica lá fora. Dinheiro fica lá fora. A cama fica lá fora. A mesa fica lá fora. Salário fica lá fora. A fome fica lá fora. A comida fica lá fora. E tudo fica lá fora [...] (NOVO ENEM, 2012).

O esporte utilizado como meio nas questões do Novo Enem possibilitou o diálogo com o conhecimento social estabelecido historicamente entre os sujeitos e provocou a reflexão sobre as suas influências nas formações socioculturais do Brasil, demarcando a ideia do “país do futebol”. Porém, mesmo que a relação com o saber seja permeada por interações sociais, Charlot (2000) adverte que não devemos confundir com uma mera posição social, já que a sociedade não é apenas um conjunto de posições; ela também é história.

O conteúdo saúde é utilizado como meio em 12 questões, das quais 7 estabelecem interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, interagindo com as Ciências Humanas e suas Tecnologias, especificamente com a Sociologia: duas nos anos 2009 e 2011 e uma nos anos de 2012, 2016 e 2017. Além disso, outras cinco com a área de Ciências da Natureza, em específico com a Biologia: duas nos anos de 2014 e 2016 e uma em 2015.

As questões da Educação Física no Novo Enem que estabelecem interdisciplinaridade com a Sociologia buscam, por intermédio de práticas corporais (musculação, ginástica, esportes e lazer), discutir e conscientizar os sujeitos sobre as influências negativas de cunho ideológico impostas pelos meios de comunicação (mídia em geral) e pela indústria da beleza (moda, cosméticos, alimentação e brinquedos), que desencadeiam comportamentos estereotipados criando o “padrão de corpo ideal”. A busca pelo considerado “corpo ideal” faz com que os sujeitos corram riscos ao experimentar as alternativas ilegais ou nocivas à saúde. Evidencia, ainda, a relação de gênero que se apresenta em diferentes contextos sociais, inclusive na prática de atividades físicas, no que se refere aos espaços, modalidades e oportunidades diferenciadas.

Questão 14 — O convívio com outras pessoas e os padrões sociais estabelecidos moldam a imagem corporal na mente das pessoas. A imagem corporal idealizada pelos pais, pela mídia, pelos grupos sociais e pelas próprias pessoas desencadeia comportamentos estereotipados que podem comprometer a saúde. A busca pela imagem corporal perfeita tem levado muitas pessoas a procurar alternativas ilegais e até mesmo nocivas à saúde (NOVO ENEM, 2009).

Questão 134 — Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de um novo universo: a corpolatria (NOVO ENEM, 2009).

As questões da saúde que estabelecem interdisciplinaridade com a Biologia têm como objetivo alertar sobre os riscos que a falta de cuidados com o corpo podem acarretar. Para além da discussão sobre a estética, as práticas corporais têm como objetivos a prevenção de doenças causadas pelos distúrbios alimentares e pelo processo de envelhecimento que são fatores de riscos para o acometimento de problemas relacionados com a saúde.

Questão 124 — A obesidade tornou-se uma epidemia global, [...] entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação. Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados (NOVO ENEM, 2015).




De acordo com o Quadro 9, em três questões sobre saúde utilizadas como meio, identificamos o uso de recursos imagéticos. Ao analisarmos as imagens, seus usos e sentidos, permitem compreender, nas questões do exame, as relações que se estabelecem com os saberes (CHARLOT, 2000), objetivando a produção do conhecimento por e entre as áreas.

Conforme Costa (2011), as imagens prestam contribuição na constituição de conhecimentos, modos de viver e de se comportar. Para o autor, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que esses artefatos se exponham.

As imagens estão presentes também de acordo com Tomio *et al.* (2013, p. 26):

Nos livros didáticos e outros gêneros discursivos trabalhados nas escolas, nos materiais audiovisuais elaborados ou adotados pelo professor, nos materiais produzidos ou difundidos pelos estudantes, as imagens, na forma de desenhos, fotografias, diagramas, gráficos, esquemas e charges, estão presentes e valorizadas nos processos educativos dos diferentes componentes curriculares.

Quadro 9 — Utilização de recurso imagético nas questões de saúde como meio

Imagem 6 – questão 117	Imagem 7 – questão 125	Imagem 8 – questão 129
	 <p>Cuidado! Não pise nisso.</p> <p>Por quê?</p> <p>Minha mãe pisa aí e começa a chorar!</p>	
Fonte: NE 2014.	Fonte: NE 2015.	Fonte: NE 2016.

As Imagens 6, 7 e 8 representam, dentro do objetivo: estudo das práticas corporais, a busca pelo corpo perfeito, por meio de desenho, em formato charge. Nelas se criticam a imposição de uma beleza padronizada, os meios e métodos considerados imediatistas utilizados para obter o tão desejado corpo ideal em detrimento da adoção de mudanças no estilo de vida de forma mais saudável por meio da alimentação, da prática de atividade física, evitando substâncias que prejudiquem a saúde, como o cigarro e as bebidas alcoólicas.

Apesar de as imagens fazerem parte de questões indicadas nos exames, no componente Educação Física, seus usos se caracterizam como um meio para alcançar objetivos interdisciplinares com ênfase nas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia) e Ciências Humanas (Sociologia), já que elas são usadas para complementar a parte textual das questões. Aquelas que discutem sobre saúde, por exemplo, abordam: o processo natural de envelhecimento; o problema do peso corporal quando prejudica o funcionamento metabólico; e a busca compulsiva pelo corpo ideal estabelecido socialmente.

Podemos relacionar o uso da Educação Física como meio para se alcançar os objetivos associados às Imagens 6, 7 e 8, que complementam as questões dos exames, e também com a própria compreensão sobre seu papel na escolarização. Existe um movimento no Brasil que estabelece uma leitura da área a partir das Ciências Humanas e Sociais, no que se refere à saúde coletiva, que tem como finalidade seu uso no processo de conscientização dos sujeitos (BAGRICHEVSKI; PALMA; ESTEVÃO, 2003).

De acordo com Gayer (2015), as imagens podem ser utilizadas para compreendermos as mediações culturais específicas, as quais implicam determinadas formas de ver e interpretar o real. Para a autora, as imagens produzidas por um grupo documentam não apenas as formas sensíveis presentes em seu cotidiano, mas também o seu peculiar olhar sobre o mundo.

Desse modo, a análise das imagens utilizadas como meio permitem, segundo Charlot (2000), aprender para se apropriar do objeto saberes, ter acesso ao conhecimento organizado no diálogo entre as disciplinas (áreas do conhecimento). As imagens, neste caso, “[...] exprimem aprendizados em termos de conteúdos de pensamento descontextualizados, de objetos pensáveis em si mesmos, sem referência direta a um Eu em situação” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Complementando o conteúdo textual, as imagens nos permitem compreender os sentidos da vida cotidiana, já que elas, segundo Gayer (2015), privilegiam o enfoque das formas sensíveis da vida, os detalhes simbólicos que transcendem a capacidade representacional da escrita, como as expressões, os gestos, os sentimentos que esses expressam, as relações dos corpos e dos objetos no espaço, as peculiaridades dos trajés e o que o seu conjunto simboliza.

O conteúdo dança é utilizado como meio em cinco questões e estabelece interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento com Ciências Humanas e suas Tecnologias e com a Sociologia nos anos 2010, 2013, 2014, 2015 e 2016.

As questões discutem o processo de ressignificação histórico-cultural da dança, sua variedade e diversidade. Apresentam o Brasil como um país expressivo no que se refere à sua diversidade de manifestações rítmicas e expressivas por toda sua extensão, o que lhe confere a fama de “país das danças”. Relaciona a dança com aspectos folclóricos de colonizadores africanos e europeus que, aos poucos, foram se transformando dando origem aos novos estilos (frevo, forró, xote e quadrilha).

Ressaltam, ainda, a fusão de diferentes elementos (pintura, poesia e grafite) incorporados ao *break dance*, dando origem a uma forma de arte denominada de cultura *hip hop*, que expressa a dinâmica da vida cotidiana. Os valores assumidos por essa cultura, construídos em incursões nas periferias das cidades, contrapõem-se à miséria, às drogas, ao crime e à violência.

Questão 107 — Essa forma de dança social (folclórica) desenvolveu-se como parte dos costumes e tradições de um povo que expressa sua manifestação cultural. Transmitida de geração a geração, é uma das formas de dança mais antigas, datando desde a época das culturas tribais evoluídas que estabeleceram ligação com as grandes civilizações da história da humanidade. A principal característica dessa dança é a integração, socialização, prazer, divertimento, respeito aos costumes e tradições (NOVO ENEM, 2014).

Questão 96 — O rap, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de *Nova York*. As linguagens do rap, do *break dancing* se tornaram os pilares da cultura hip hop (NOVO ENEM, 2015).

O conteúdo lutas é utilizado como meio em três questões, estabelecendo interdisciplinaridade entre as áreas com as Ciências Humanas e suas Tecnologias, com os componentes curriculares, História e Sociologia, simultaneamente, duas no ano de 2014 e uma em 2016.

Todas as questões iniciam discutindo o processo de transformação histórica das lutas (boxe, Jiu-Jítsu e capoeira) para, em seguida, levar a refletir sobre assuntos de caráter sociológico que envolvem essas práticas corporais como: controle de violência, enquadramento como esporte espetáculo, preconceito de gênero e raça.

Questão 97 — O boxe está perdendo cada vez mais espaço para um fenômeno relativamente recente do esporte, o (MMA). E o maior evento de Artes Marciais Mistas do planeta é o *Ultimate Fighting Championship* (UFC). O ringue, com oito cantos, foi desenhado para deixar os lutadores com mais espaço para as lutas. Os atletas podem usar as mãos e aplicar golpes de jiu-jítsu. Muitos podem falar que a modalidade é uma espécie de vale-tudo, mas isso já ficou no passado: agora, a modalidade tem regras e acompanhamento médico obrigatório para que o esporte apague o estigma negativo (NOVO ENEM, 2014).

Questão 109 — As origens da capoeira remontam ao Brasil escravocrata e ao tráfico negreiro africano. O confronto dessas ações e contextos tornou possível o florescimento dessa prática corporal. O negro na condição de escravo nunca se submeteu totalmente à violência do branco, quer seja física ou simbólica, criando suas próprias estratégias de resistência. Evidentemente, a capoeira enfrentou uma série de preconceitos e rejeições até o seu recente reconhecimento como patrimônio histórico nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (NOVO ENEM, 2014).

Neste caso, temos a apropriação do enunciado das questões abrangendo características (vale-tudo, rejeições, regras e preconceito) que incitam os sujeitos, por meio da prática das lutas, a produzir sentidos que, para Charlot (2000), significam entrar em um dispositivo relacional e apropriar-se de uma forma intersubjetiva para garantir o

controle de seu desenvolvimento pessoal e construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo.

Portanto, as questões, ao demonstrarem a relação que se estabelece entre o saber enunciado e o saber objeto, permitem-nos, segundo Charlot (2000), dominar uma relação consigo próprio e com os outros e não uma atividade. Esse processo é chamado de distanciamento-regulação, em que o sujeito é o afetivo e o relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e ato que são estabelecidos por um conjunto de processos psíquicos implementados em suas relações.

Contudo, compreendemos que o saber enunciado representado nas questões nos permite analisar, refletir, apropriar e produzir sentidos sobre o conhecimento, sem termos a necessidade de dominar (aprender), neste caso, as lutas, cujas transformações históricas nos ajudam a entender as diferentes particularidades dos contextos sociais em que ela se insere, independente do saber prático.

O conteúdo jogos e brincadeiras compõem duas questões, estabelecendo interdisciplinaridade entre as áreas com as Ciências Humanas e suas Tecnologias, uma com a disciplina História no ano de 2015 e a outra com a Sociologia em 2017.

No que se refere ao seu aspecto histórico, são contextualizados as suas modificações, seus usos, sentidos e ressignificações. Dependendo das características, do contexto e dos sujeitos que a realizam, os jogos e as brincadeiras podem ser praticados como forma de preparação física, interação social, como lazer ou ocupação do tempo livre.

Sobre a discussão da questão social (desigualdade) que envolve os jogos e brincadeiras, é evidenciada a diferença ao acesso e às oportunidades de lazer entre as classes sociais. Essa condição permite que os sujeitos com poder aquisitivo frequentem espaços apropriados para a promoção do lazer, mesmo os privados, como clubes, *shoppings* e parques, enquanto aqueles que se encontram em condições periféricas perambulam pelas ruas e vielas em busca de atividades recreativas.

Questão 133 — Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados [...]. Com base em fatos históricos, o texto apresenta o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada (NOVO ENEM, 2015).

Questão 42 — Fim de semana no parque. Olha o meu povo nas favelas e vai perceber. Daqui eu vejo uma caranga do ano. Toda equipada e o tiozinho guiando. Com seus filhos ao lado estão indo ao parque. Eufóricos brinquedos eletrônicos. Automaticamente eu imagino. A molecada lá da área como é que tá. Provavelmente correndo pra lá e pra cá. Jogando bola descalços nas ruas de terra. É, brincam do jeito que dá [...]. Olha só aquele clube, que da hora [...]. Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo. Pra molecada frequentar nenhum incentivo. O investimento no lazer é muito escasso. O centro comunitário é um fracasso. A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos (NOVO ENEM, 2017).

Compreendemos, com base nas evidências das questões, que, mesmo tendo nas brincadeiras a necessidade de entrarmos em uma situação relacional com o saber (dele se apropriar), seus enunciados indicam que é possível extrair uma cultura da atividade. Para Charlot (2000), o aprendizado desses enunciados não é o equivalente ao da própria atividade, mas indica que é uma cultura que permite a apropriação e produção de sentidos ao realizarmos um distanciamento reflexivo.

Por fim, a análise da categoria **Uso dos conteúdos como meio**, que se evidencia, em nossa compreensão, como ato de utilizar a especificidade (aspectos teóricos) da Educação Física como meio para se relacionar com e entre as áreas do conhecimento no exame, indicou que as relações estabelecidas entre os saberes intermediados pelas práticas corporais, necessariamente não necessitam ser dominadas corporalmente, pois, pelo viés histórico e de contextos sociais diversos, permitem acionar os saberes no cotidiano, visando a novas apropriações e diferentes produções de sentidos sobre o conhecimento materializado em um saber objeto ou enunciado.

Esse panorama nos possibilita compreender como a Educação Física é utilizada como meio nas questões do NE, dentro de um contexto amplo de formação, para além do saber domínio (fazer). Ao interagirmos com e entre as áreas do conhecimento, mediados por questões referentes aos processos históricos, culturais e sociológicos, estabelecemos relações com outros saberes e, portanto, com o mundo.

4.4 APONTAMENTOS FINAIS

Este estudo teve por objetivo analisar as questões referentes ao componente curricular Educação Física vinculadas ao Novo Enem, a partir do ano de 2009, principal exame standardizado para a etapa do ensino médio do contexto educacional brasileiro,

criado com base nos documentos normativos: Diretrizes e Bases do Enem e Matriz de Referência do Enem (2009).

No que se refere ao quantitativo, encontramos 49 questões referentes à Educação Física, analisando os exames de 2009 a 2017 (nove edições). A relevância dos conteúdos com base na sua recorrência temática apresentou o esporte e a saúde como os mais cobrados no exame, atingindo o número de 31 questões (63%) e tendo sua representação vinculada a oito edições, com exceção do ano de 2013. Outros conteúdos como: dança, lutas, jogos e brincadeiras, compuseram 18 questões (37%) ao longo de oito edições, exceto no ano 2012.

Para realizar a categorização do estudo, levamos em consideração as metodologias presentes na literatura que pudessem contribuir indicando um caminho para a análise das fontes. Neste caso, atentamo-nos para possibilidades como a Taxonomia de Bloom que “[...] é uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, estabelecendo critérios avaliativos” (BLOOM *et al.*, 1983, p. 7) e, também, a Tabela de Especificação proposta na Matriz de Referência Cognitiva para a Avaliação dos Conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental (9º ano) que “[...] foi elaborada com base nos objetivos de aprendizagem dos Parâmetros Curriculares da Educação Física para o Ensino Fundamental” (PONTES JUNIOR, 2014, p. 10).

Contudo, no processo de análise das fontes, compreendemos que a categorização a posteriori possibilitava extrair do objetivo *estudo das práticas corporais* as relações com os saberes, evidenciadas nas questões do exame e que permitem o diálogo da Educação Física com os demais componente curriculares por e entre as áreas do conhecimento.

Neste sentido, nas questões do exame, identificamos dois modos de usos para os conteúdos da Educação Física: a) *como fim*, no qual são enfatizados o fazer, *o saber domínio*, as práticas corporais, cujas especificidades diferenciam a Educação Física dos demais componentes curriculares, motivo pelo qual identificamos a baixa aderência interdisciplinar entre as áreas do conhecimento; e b) *como meio*, em que a especificidade (aspectos teóricos), *o saber conceitual, objeto saberes* da Educação Física, dialogando por e entre as áreas do conhecimento, cumprem os objetivos de contextualizar e estabelecer a interdisciplinaridade, conforme indicado Diretrizes Bases do Enem (2009).

Mantendo as características relacionadas com a interdisciplinaridade e a contextualização estabelecidas pelo Novo Enem, as questões da Educação Física no exame apresentam aderência com disciplinas que fazem parte de três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura) Ciências Humanas e suas Tecnologias (História e Sociologia); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia). Isso vai evidenciando que os usos e sentidos atribuídos ao componente curricular Educação Física excedem sua dimensão prática e reforçam seu caráter multidisciplinar ao interagir com diferentes áreas do conhecimento. No entanto, não foram identificadas questões que estabelecessem diálogo com a área de conhecimento Matemática e suas Tecnologias.

Além disso, destacamos que a representatividade das imagens nas questões da Educação Física tem o caráter de complementação e contextualização do conteúdo textual. As imagens utilizadas como complemento servem como meio para atingir objetivos interdisciplinares. Estão relacionados com os aspectos socioculturais que permeiam as atividades corporais (religião, saúde, gênero, mídia e mercado de trabalho), com o objetivo de formar disciplinas e saberes técnicos com a inclusão de elementos de formação humanística. As imagens, como contextualização, permitem-nos lembrar as experiências de diferentes práticas corporais e, ao mesmo tempo, contribuem para a ampliação das possibilidades interpretativas.

Diante do exposto, indicamos a relevância de estudos que evidenciem os aspectos curriculares das instituições com relação à formação dos alunos para a realização do exame, bem como as práticas de ensino do professor de Educação Física devido ao alcance da abordagem dos conteúdos desse componente curricular nas questões do Novo Enem.

CAPÍTULO 5

5 EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM: USO DO *SOFTWARE* IRAMUTEQ PARA A ANÁLISE DAS QUESTÕES NO PERÍODO DE 2009-2017

5.1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído pela Portaria MEC nº 438/1998, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno. Já o Decreto nº 5.493/2005, que criou o Prouni, exigiu mudanças no Enem a partir de 2004, dando início à sua segunda fase, quando começou a funcionar como processo seletivo do Estado, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas.

A fase do exame denominada de Novo Enem ocorreu com base na Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, e fundamentou-se: a) na proposta apresentada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); b) na representação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); c) e na Matriz de Referência do Enem 2009, em que a Educação Física passa a integrar o exame.

No Novo Enem, as provas passaram a ser realizadas em dois dias e compostas por uma redação e 180 questões divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

Segundo o documento Matriz de Referência para o Novo Enem 2009, cada uma dessas áreas de conhecimento possui competências e habilidades específicas. Nesse contexto, a Educação Física foi inserida na competência de área 3 — compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade — mediada pelas habilidades:

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

A partir dessa proposição, as provas passaram a ter questões com as habilidades e competências referentes ao componente curricular Educação Física. Em específico, nos exames do Novo Enem, entre os anos de 2009 e 2017, identificamos, na área de Linguagens e Códigos, 49 questões utilizando as habilidades e competências do componente curricular, o que representa uma média de 5,4 questões por ano.

Ao compreendermos que a média das questões do componente curricular Educação Física é parte significativa da composição do Novo Enem, podendo influenciar o resultado final dos participantes, sentimos necessidade de compreender as relações que se estabelecem por e entre as áreas do conhecimento mediadas pelas competências e habilidades? Quais os componentes curriculares dialogam com a Educação Física, visando a estabelecer a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento? Quais são os conteúdos da Educação Física mais utilizados nas questões dos exames? Objetivamos realizar a análise estatística textual, nas questões de Educação Física no Novo Enem, tendo em vista compreender as *apropriações* (CERTEAU, 2012), as *relações com os saberes* (CHARLOT, 2000), os usos e fundamentos que lhe oferecem suporte.

Para tanto, utilizaremos o *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyse Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires*). Realizaremos, nas questões de Educação Física no Novo Enem, a Classificação Hierárquica Descentada (CHD), a análise de correspondência dos termos presentes nas classes da CHD, nuvem de palavras mais frequentes e a análise de similitude, visando a compreender, com base no *corpus* documental, os segmentos de texto e a associação de cada um, o que nos permite o agrupamento das palavras estatisticamente significativas e, conseqüentemente, a análise qualitativa dos dados.

5.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de caráter qualitativo com abordagem metodológica, que se caracteriza como análise crítica documental (BLOCH, 2001). Utilizaremos como fontes os documentos orientadores do exame, bem como as provas do Novo Enem. Nesse caso, a periodização estabelecida neste trabalho justifica-se pelo fato de 2009 ser o ano

de inserção da Educação Física no Novo Enem, e 2017 por ser o último exame aplicado no período em que realizamos a imersão, classificação e categorização das fontes proporcionando-nos nove edições.

O **primeiro** procedimento foi reunir os documentos orientadores do Enem: Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (BRASIL, 1998); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2006); Documento Básico do Enem (2009); e Matriz de Referência do Enem (2009), que servem de base para o Novo Enem, com o objetivo de entender a fundamentação teórica, apropriação e os usos da disciplina Educação Física no exame. Esse movimento nos permitiu compreender que o componente curricular da Educação Física compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tendo como conteúdos a serem abordados: os esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, dança e saúde, passando a ter questões voltadas para discutir suas habilidades e competências específicas no exame, porém respeitando a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento.

O **segundo** passo foi fazer o *download* em PDF das provas no site do Inep. Essa imersão nas fontes nos proporcionou um total de 49 questões relacionadas com o componente curricular Educação Física. Em seguida, categorizamos as questões referentes à disciplina Educação Física nas nove edições do Novo Enem (2009-2017), em dois grupos: a) *uso dos conteúdos como fim*, compreendido como ato de utilizar a especificidade do componente curricular Educação Física com o objetivo de alcançar às finalidades atribuídas às diferentes práticas corporais; e b) *uso dos conteúdos como meio*, entendido como o ato de utilizar a especificidade (aspectos teóricos) do componente curricular Educação Física como meio para se relacionar com e entre as áreas do conhecimento no exame.

Com base nas questões, produzimos o corpus documental com o auxílio da ferramenta bloco de notas, fazendo a união das palavras compostas por meio de um subtraço para que o programa as reconhecesse como termos únicos e com sentido próprio contabilizando a frequência do seu uso. Para as análises, foram eliminadas as “palavra vazias”, que representam aquelas cuja classe não contribui para atribuir sentido ao texto. Buscamos, assim, identificar as palavras e suas associações, cuja representatividade nos permite compreender como a Educação Física é apropriada nas questões do Novo Enem e que fundamentos teóricos lhe oferecem suporte.

O **terceiro** movimento foi submeter o corpus documental referente às questões do componente curricular Educação Física no Novo Enem ao *software Interface de R*

pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires (Iramuteq), criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa, mas que, atualmente, conta com dicionários completos em várias línguas. O Iramuteq é desenvolvido na linguagem Python e utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico *R*. No Brasil, segundo Souza *et al.* (2018), o Iramuteq começou a ser utilizado em 2013 em pesquisas de representações sociais, entretanto outras áreas também se apropriaram do seu uso e contribuem para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permitem diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas e documentos.

Segundo Camargo e Justo (2013), o Iramuteq é um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras por meio da nuvem de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude).

Esperamos, por meio do corpus documental submetido ao Iramuteq, compreender as continuidades, descontinuidades e projeções para a produção do exame que é utilizado como processo seletivo para o acesso às vagas do ensino superior no sistema educacional brasileiro. Para isso, fizemos uso do método comparativo (BLOCH, 1998), com o objetivo de compreender as semelhanças e diferenças apresentadas nos dois grupos de questões. De acordo com o autor, a comparação atenta e instituída entre os fatos permite-nos discernir as influências exercidas uns sobre os outros. Além disso, ao compreendermos os exames como documentos que legislam no sentido de abranger todo o contexto a que se refere o projeto educacional brasileiro: divisão das etapas de ensino, componentes curriculares, métodos avaliativos etc., buscamos nessas fontes os sinais e indícios (GINZBURG, 2002) que especificamente nos permitam compreender as relações que tornaram o componente curricular Educação Física parte integrante das questões do exame standardizado Novo Enem.

5.3 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE E ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIA DOS TERMOS PRESENTES NAS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM

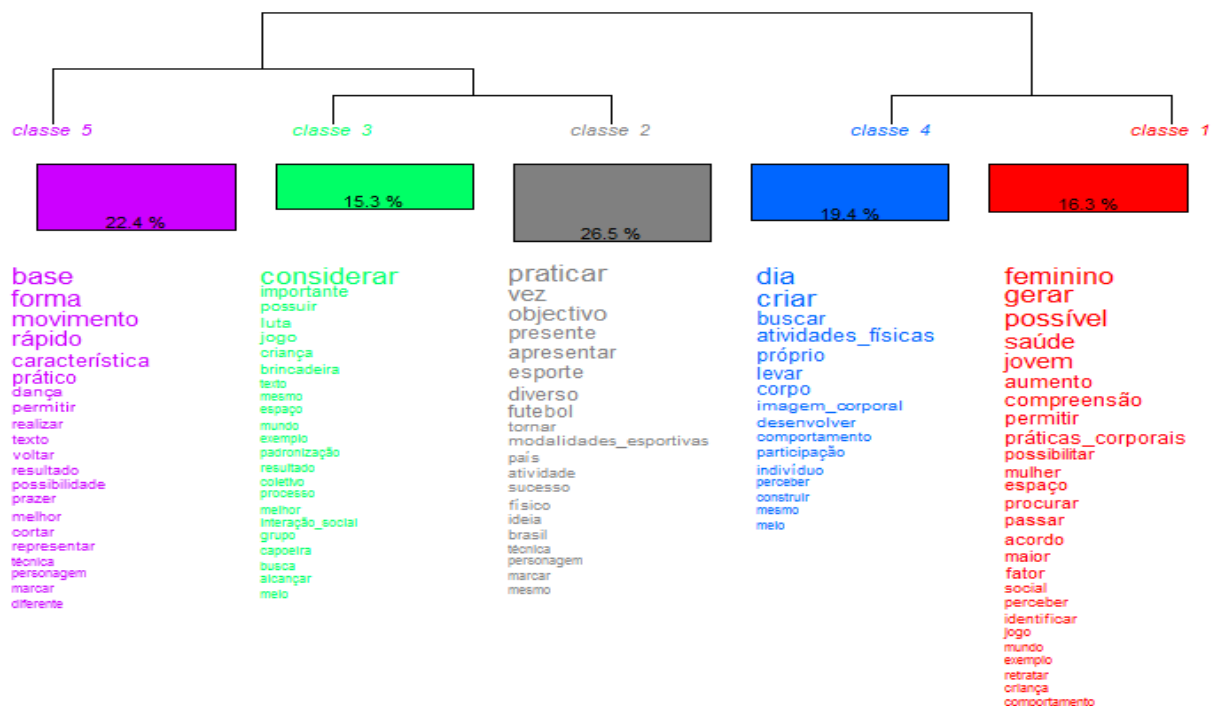
A Figura 3 apresenta a classificação hierárquica descendente (CHD) dos termos mais frequentes nos *corpora*⁹⁵ textuais analisados. Nessa organização, os segmentos de textos são correlacionados, formando uma representação ordenada de classe de palavras e vocábulos que são agrupados e ramificados segundo as divergências e aproximações temáticas entre as classes identificadas.

O volume de informações submetidas ao Iramuteq produziu um total de 137 segmentos de texto com aproveitamento de 71,53% (98). Emergiram 4.795 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.963 formas distintas, 1.672 com apenas uma ocorrência (hapax) e um total de 1.534 formas ativas com frequência maior ou igual a três. O conteúdo analisado gerou cinco classes de palavras (*clusters*) que são derivadas de duas ramificações iniciais, conforme a Figura 3. A primeira isola a classe 5 em um bloco que se subdivide em um ramo onde se encontram a classe 3 e a 2. A segunda ramificação é composta por dois ramos, um com a classe 4 e outro com a 1.

A função semântica expressa em cada ramo da Figura 3 se distancia a cada subdivisão que sofre. Na medida em que “desce” na árvore da hierarquia de palavras, representadas em cada uma das classes, que são identificadas nos *corpora* textuais, evidenciam as temáticas contempladas, selecionadas para a investigação das questões referentes à Educação Física no Novo Enem.

⁹⁵ Plural de corpus — conjunto de dados linguísticos pertencentes ao uso oral ou escrito da língua e que podem ser processados por computador (Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/o-que-e-linguistica-de-corpus-veja-5-aplicacoes/>. Acesso em: 05 nov. 2020).

Figura 3 — Classificação hierárquica descendente: terminologias utilizadas nas questões de Educação Física no Novo Enem



Fonte: Elaborado pelo autor.

A classe 5 reúne 22,4% dos segmentos de textos considerados pelo Iramuteq para serem analisados. Nessa classe, estão representadas as palavras que formam um *cluster* de ramificação não subdividida. A análise indica-nos a presença da palavra dança que, no delineamento do estudo, se apresenta como uma das categorias, juntamente com o esporte, saúde, lutas e jogos e brincadeiras, que servem de base para indicar os conteúdos da Educação Física que serão utilizados na composição das questões do exame.

Ressaltamos que a categoria dança contribuiu com oito questões no Novo Enem. Ao revisarmos essas questões, percebemos que elas contemplam as palavras em destaque por ordem na classe 5 (base, formas, movimento, rápido, característica e prático). Nesse sentido, evidenciamos que a dança sofre as influências das rápidas mudanças culturais derivando em diversas manifestações rítmicas (fórró, maxixe, xote e o frevo). Essas influências servem de base para as transformações que, com o passar do tempo, dão origem a diferentes ritmos, que têm como características movimentos próprios delineados pela prática.

Questão 108 — Não é raro ouvirmos falar que o Brasil é o país das danças ou um país dançante. Essa nossa "fama" é bem pertinente, se levarmos em consideração a diversidade de manifestações rítmicas e expressivas existentes de Norte a Sul. Danças trazidas pelos africanos escravizados, danças relativas aos mais diversos rituais, danças trazidas pelos imigrantes etc. Algumas preservam suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como o forró, o maxixe, o xote, o frevo. Outras foram criadas e são recriadas a cada instante: inúmeras influências são incorporadas, e as danças transformam-se, multiplicam-se. Com base no texto, verifica-se que a dança, presente em todas as épocas, espaços geográficos e culturais, é uma:
Resposta – **Representações das manifestações, expressões, comunicações e características culturais de um povo** (NOVO ENEM, 2010, grifo nosso).

As palavras com menor destaque na classe 5 caracterizam os *usos e apropriações* que são realizados por meio da prática da dança. Ela pode ser realizada com o intuito de obter o aprendizado dos movimentos técnicos, pelo prazer, visando a resultados relacionados com a estética corporal (emagrecimento), além de apresentar diferentes modalidades e não ser restrita para um determinado grupo social. Nesse sentido, seus usos estão relacionados com a integração, socialização, divertimento e respeito aos costumes e tradições:

Questão 107 — Essa forma de dança social (folclórica) desenvolveu-se como parte dos costumes e tradições de um povo que expressa sua manifestação cultural. Transmitida de geração a geração, é uma das formas de dança mais antigas, datando desde a época das culturas tribais evoluídas que estabeleceram ligação com as grandes civilizações da história da humanidade. A principal característica dessa dança é a integração, socialização, prazer, divertimento, respeito aos costumes e tradições. As danças folclóricas, sendo uma expressão das diferentes manifestações da dança: Resposta – **São contextuais, pois seus gestos e coreografias fazem referência a situações da vida cotidiana e/ou expressam visões de mundo de uma comunidade** (NOVO ENEM, 2014, grifo nosso).

A análise referente à categoria dança nos evidencia que, por ser o conteúdo também considerado como uma manifestação artística e cultural, ela estabelece a aproximação e interação entre os componentes curriculares Educação Física e Artes, promovendo, assim, a interdisciplinaridade na área de Linguagens e Códigos.

Quando os conteúdos da dança são direcionados para a mediação de aspectos ligados com: a socialização, a prática, o prazer, a dança folclórica e o lazer, seus usos materializam o olhar de como o próprio campo de conhecimento (Educação Física) os compreende na formação escolar, inclusive, visando a atender às diretrizes propostas nos documentos que sinalizam:

A Educação Física, como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e também transformar essa cultura. Para tanto, o aluno deverá deter o instrumental necessário para usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2006, p. 136).

Ao contrário, quando as questões de dança abordam aspectos ligados a movimentos técnicos, ritmo e resultado, elas estabelecem relação com os usos que são feitos dos conteúdos do componente curricular Educação Física, voltados para o rendimento (esporte competitivo ou profissional), diferenciando-se assim, das diretrizes e bases que estabelecem o seu uso curricular na escola. Nesse caso, a dança é compreendida, segundo o documento Brasil (2006, p. 194), como um conteúdo de manifestação artística que propicia a “[...] experimentação de diferentes improvisações e composições coreográficas, partindo de fontes diversas (orientações, jogos, elementos de movimento, sons e silêncio, histórias etc)”.

Compreendemos que o conteúdo dança interage com os saberes, objetivando a busca pelo conhecimento de si e pelo autodomínio, uma forma de relacionar-se com o saber de domínio e o saber relacional, que evidencia para Charlot (2000) a “imbricação do eu”, em que o aprender significa tornar-se capaz de dominar uma atividade em interação consigo e com o outro.

Essas considerações nos remetem à disputa existente entre os componentes curriculares Educação Física e Artes sobre a dança. Como o cotidiano escolar, segundo Gonçalves (2017), é um espaço/tempo de negociações e de sentidos de (re)criação e (re)invenção dos *saberes/fazeres*, valores e emoções, requer ressaltarmos que este mesmo *espaço/tempo* não é neutro e nele coexiste uma série de fatores externos e internos que influenciam a maneira como os currículos são *pensados/praticados* e tecidos. Como um fator significativo, podemos citar a política, campo de muitos embates e disputas, que acaba permeando e subjetivando, ou não, “[...] os usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo” (CERTEAU, 2012, p. 54).

Em defesa da dança como um conteúdo da Educação Física, autores, como Pellegrini (1998), indicam-nos que a dança estabelece estreita relação com o movimento humano e seus aspectos históricos e socioculturais. Por outro lado, Strazzacappa (2012) evidencia que o componente curricular Arte tem como ementa uma linguagem visual, teatral e musical da dança para a aprendizagem. Para o autor, a dança “vai além de

passos repetitivos do folclore popular”; é o aprendizado de todo um contexto cultural. Segundo Freire (2008), ao dançar e mostrar o “corpo” como muito mais do que mero veículo, as atividades passam a impulsionar uma aprendizagem consciente e significativa para a vida.

Ciente da disputa envolvendo os componentes curriculares Educação Física e Artes sobre os usos do conteúdo dança, é preciso compreendermos que, na Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009), que estabelece as áreas do conhecimento, ambos os componentes fazem parte da área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, tendo suas competências e habilidades próprias, porém interagem para realizar os aspectos inter e transdisciplinares exigidos pelo documento Fundamentação Teórica do Enem (2009).

Na primeira ramificação, temos uma subdivisão dando origem à classe 3, que reúne 15,3% dos segmentos de textos, e à classe 2 com 26,5%. A relação estabelecida entre esses *clusters* nos permite considerar que a aproximação das categorias esporte, lutas, jogos e brincadeiras acontece devido ao modo polimórfico e polissêmico (várias formas, sentidos e significados) com o qual elas são *usadas e apropriadas* nas questões do Enem, associando-se com rendimento, lazer, escola, esporte recreativo e participativo. Quando analisamos no exame as questões desses conteúdos, é possível associá-las a termos como “o jogo de futebol”, “o judô é um esporte olímpico”, “futebol é uma prática de lazer” (Questão 132, 2016), o que nos revela os diferentes sentidos que lhes são atribuídos.

Questão 16 — [...] O jogo de futebol se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. As transformações que marcam a trajetória histórica do futebol, especialmente aquelas identificadas no texto, se caracterizam pelo(a):
Resposta - **Tendência de desaparecimento de sentidos sociais e estéticos, característicos nos jogos e nas brincadeiras populares** (NOVO ENEM, 2018, grifo nosso).

Questão 97 — Aos 16 anos de idade, a judoca Wojadan Ali Seraj Shaherkani, da categoria pesado, fez história nos jogos olímpicos de Londres. Ela se tornou a primeira mulher da Arábia Saudita a disputar uma Olimpíada. Isso depois de superar não só o preconceito em seu país como também o quase veto da Federação Internacional de Judô (FIJ), que não queria permitir que a atleta competisse vestindo o *hijab*, o tradicional véu islâmico. No âmbito do esporte de alto rendimento, o uso do véu pela lutadora saudita durante os jogos Olímpicos de Londres 2012, representa: Resposta - **Influência de aspectos culturais e religiosos no esporte** (NOVO ENEM, 2014, grifo nosso).

A classe 2, em que o termo esporte está incluindo, representa o maior percentual (26,5%) dos segmentos de textos considerados. De igual modo, o número de questões no Novo Enem que representa a categoria esporte tem maior relevância quantitativa, com 16 contribuições. As palavras em destaque nessa classe (praticar, objetivo, vez, presente, apresentar, diverso e futebol) são utilizadas nas questões do esporte na composição de termos que expressam os *usos* que são feitos do conteúdo.

Compreendemos que o esporte utilizado na composição das questões do Novo Enem possibilitou o diálogo com o conhecimento social estabelecido historicamente entre os sujeitos e provocando a possibilidade de reflexões sobre as suas influências nas formações socioculturais do Brasil, demarcando a ideia, por exemplo, do “país do futebol”. Porém, mesmo que a relação com o saber seja permeada por interações sociais, Charlot (2000) nos adverte que “[...] não devemos confundir com uma mera posição social, já que a sociedade não é apenas um conjunto de posições, ela também é história”.

Ao refletir sobre as influências nas formações socioculturais do Brasil o homem comum age diante de uma “[...] produção racionalizada, expansionista, centralizada e barulhenta, produzindo um tipo diverso de consumo, que tem como característica a clandestinidade e a invisibilidade pela forma como usa aquilo que lhe é imposto” (CERTEAU, 2002, p. 45).

Nesse sentido, temos a indicação de que a prática do esporte, principalmente o futebol, com diferentes objetivos, tem se tornado cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos, favorecendo o pensamento reducionista do senso comum que associa a Educação Física apenas às práticas esportivas e secundariza conteúdos como a saúde, a dança, as lutas, a ginástica, os jogos e brincadeiras.

Na classe 3, temos representadas as categorias lutas e jogos e brincadeiras que, juntas, contribuíram com dez questões no exame. A palavra em destaque nessa classe (considerar) aparece nas questões que se reportam a lutas, justamente problematizando o que se compreende sobre essa prática em diferentes contextos sociais.

Questão 108 — [...] Atualmente, nos deparamos com a grande expansão das artes marciais em nível mundial. As raízes orientais foram se disseminando, ora pela necessidade de luta pela sobrevivência ora pela “defesa pessoal”, ora pela necessidade de ter as artes marciais como própria filosofia de vida. Um dos problemas da violência que está presente principalmente nos grandes centros urbanos são as brigas e os enfrentamentos de torcidas organizadas, além da formação de gangues, que se apropriam de gestos das lutas, resultando, muitas vezes, em fatalidades. Portanto, o verdadeiro objetivo da aprendizagem desses movimentos foi mal compreendido afinal as lutas: Resposta - **Apresenta a possibilidade de**

desenvolver o autocontrole, o respeito ao outro e a formação do caráter (NOVO ENEM, 2011, grifo nosso).

Nesse sentido, as lutas são abordadas para evidenciar, partindo do seu passado e dependendo do seu contexto, o seu caráter violento e marginalizado, além de discutir as questões de gênero (masculino e feminino) em sua prática, contudo indicando que novas medidas estão sendo criadas, como a institucionalização de regras e espaços adequados para homens e mulheres, para que essas características pejorativas possam ser revertidas e a prática difundida:

Questão 128 — O filme *Menina de ouro* conta a história de Maggie Fitzgerald, uma garçonne de 31 anos que vive sozinha em condições humildes e sonha em se tornar uma **boxeadora** profissional treinada por Frankie Dunn. [...] Historicamente construída, a feminilidade dominante atribui a submissão, a fragilidade e a passividade a uma “natureza feminina”. Numa concepção hegemônica dos gêneros, feminilidades e masculinidades encontram-se em extremidades opostas. No entanto, algumas mulheres, indiferentes as convenções sociais, sentem-se seduzidas e desafiadas a aderirem à prática das modalidades consideradas masculinas. É o que observamos em Maggie, que se mostra determinada e insiste em seu objetivo de ser treinada por Frankie. Resposta - **Transposição de limites impostos à mulher num espaço de predomínio masculino** (NOVO ENEM, 2016, grifo nosso).

Sobre o aspecto violento e marginalizado atribuído às lutas no ambiente escolar, para So e Betti (2009), ao proporem uma metodologia de ensino para transitar das “brigas” aos “jogos de luta com regras”, argumentam que a violência é um modo de expressão e comunicação dos alunos em reação a certas interações sociais. Em relação ao meio, ao estresse, à frustração, não pode ser totalmente eliminada ou subjugada pelos educadores.

Mais importante, então seria permitir aos alunos a oportunidade de encontrarem respostas às conseqüências geradas pela violência, o perigo que ela pode representar para si próprio e para o outro, a partir, por exemplo, de estratégias pedagógicas que os levem a questionar: ‘que violências sofro? Qual violência suporto? Que violência é socialmente permitida?’ (OLIVER, 2000, p. 10).

Com a mesma compreensão dos autores citados, sobre o aspecto violento das modalidades de lutas, Santos *et al.* (2011) apontam os jogos de oposição como uma metodologia capaz de promover o ensino dos esportes de combate, desvinculando do estereótipo de violência e competitividade, concebido previamente.

Quando relacionamos o conteúdo lutas com as questões de gênero (masculino e feminino) do exame, entendemos que elas trazem implicações sobre aquilo que se

ensina e o que se aprende nas aulas de Educação Física. Assim, ao realizar o seu trabalho, o professor deve ficar atento para não reproduzir a ideia de que as lutas são práticas exclusivas do sexo masculino.

Para Araujo e Alvarenga (2010), é notório, ao observarmos o contexto sócio-histórico em que algumas artes marciais foram desenvolvidas, que é comum encontrarmos um modelo de sociedade patriarcal e de submissão do sexo feminino.

Nesse sentido, reconhecer as lutas como uma prática corporal comum para ambos os sexos possibilita, de acordo com Canen (2001, p. 222):

Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância de se trabalhar no sentido de mobilizar as expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais.

Quando nos referimos aos jogos e brincadeiras, a palavra “considerar” se conecta com as de menor destaque (criança, espaço, interação social) para evidenciar e comparar problemas que vêm assolando a atualidade, como a falta de espaço para brincar, o mercado do lazer e o não alcance das camadas mais pobres da sociedade a esse serviço (Questão 29, 2017). Nesse sentido, as crianças não interagem socialmente como no passado, devido à escassez de locais apropriados para que seja realizada a interação social intermediada pelos jogos e brincadeiras.

Questão 35 — A falta de espaço para brincar é um problema muito comum nos grandes centros urbanos. Diversas brincadeiras de rua tal como o pular corda, o pique pega e outros têm desaparecido do cotidiano das crianças. As brincadeiras são importantes para o crescimento e desenvolvimento das crianças, pois desenvolvem tanto habilidades perceptivo-motoras quanto habilidades sociais. Considerando a brincadeira e o jogo como um importante instrumento de interação social, pois por meio deles a criança aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor, entende-se que: Resposta - **O jogo possibilita a participação de crianças de diferentes idades e níveis de habilidade motora** (NOVO ENEM, 2009, grifo nosso).

Consideramos que, devido à falta de espaço apropriado para brincar, a escola torna-se o local privilegiado para que o resgate desses conteúdos seja sistematizado no currículo ou estimulado durante os intervalos recreativos.

Contudo, compreendemos que os conteúdos lutas e jogos e brincadeiras permitem que os sujeitos vivenciem o conhecimento social estabelecido historicamente que representa, de acordo com Charlot (2000), o saber domínio, um Eu, na relação

epistêmica com o saber, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos.

Na segunda ramificação se deriva a classe 4, com 19,4% dos segmentos de textos, e a classe 1 com 16,3%. No *cluster* classe 1, temos a presença da categoria saúde que contribuiu com 15 questões no Novo Enem. A classe 4 se destaca das demais por não apresentar palavra correspondente com as categorias analisadas nos estudos. No entanto, quando analisamos as questões de saúde, percebemos que elas são complementares, justificando sua ligação com a classe 1.

Nas palavras em destaque na classe 1, chama-nos a atenção os termos feminino e jovens. Ao retomarmos as questões de saúde, percebemos que esses sujeitos são evidenciados como grupos carentes de políticas públicas que tenham como objetivo incentivar a realização de suas práticas corporais, visando a combater práticas consideradas ilegais e até mesmo nocivas à saúde (dieta da moda e uso de medicamentos).

Questão 134 — Nunca se falou e se preocupou tanto com o corpo como nos dias atuais. É comum ouvirmos anúncios de uma nova academia de ginástica, de uma nova forma de dieta, de uma nova técnica de autoconhecimento e outras práticas de saúde alternativa, em síntese, vivemos nos últimos anos a redescoberta do prazer, voltando nossas atenções ao nosso próprio corpo. Essa valorização do prazer individualizante se estrutura em um verdadeiro culto ao corpo, em analogia a uma religião, assistimos hoje ao surgimento de novo universo: a corpolatria. [...] Sobre esse fenômeno do homem contemporâneo presente nas classes sociais brasileiras, principalmente, na classe média, a corpolatria: Resposta - **É uma religião pelo avesso, por isso outra religião; inverteram-se os sinais, a busca da felicidade eterna antes carregava em si a destruição do prazer, hoje implica o seu culto** (NOVO ENEM, 2009, grifo nosso).

Neste caso, temos a palavra criar no cluster 4 e gerar no cluster 1, apresentando o sentido de oportunizar e garantir para o sexo feminino o acesso à atividade física e de lazer sem restrição com relação ao sexo masculino (Questão 99, 2011) e, concomitantemente, realizar campanhas informativas sobre os perigos das dietas radicais, dos padrões estéticos impostos pela mídia e da busca pelo corpo perfeito sobre qualquer circunstância (Questão 114, 2014). Já para os jovens, devem-se buscar iniciativas que contribuam para o acúmulo cultural de vivências das práticas corporais e a compreensão do papel do corpo no mundo da produção:

Questão132 — A Educação Física ensinada a jovens do ensino médio deve garantir o acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais; a compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço, e do direito ao repouso e ao lazer; a iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; a iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; a intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte e de lazer. Segundo o texto, a Educação Física visa propiciar ao indivíduo oportunidades de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, o seu próprio corpo, concebendo as práticas corporais como meios para: Resposta - **Ampliar a interação social** (NOVO ENEM, 2006, grifo nosso).

As palavras (desenvolver, identificar, permitir, possibilitar, procurar) de menor destaque nas classes 1 e 4, reforçam a característica existente nas questões do exame de conectar os sujeitos com os problemas do cotidiano, nesse caso, com relação às informações vinculadas às mídias (revistas, redes sociais, televisão, rádio) sobre a ideia de que existe uma imagem corporal idealizada que leva as pessoas a buscar alternativas nocivas à saúde:

Questão 14 — O convívio com outras pessoas e os padrões sociais estabelecidos moldam a imagem corporal na mente das pessoas. A imagem corporal idealizada pelos pais, pela média, pelos grupos sociais e pelas próprias pessoas desencadeia comportamentos estereotipados que podem comprometer a saúde. A busca pela imagem corporal perfeita tem levado muitas pessoas a procurar alternativas ilegais e até mesmo nocivas à saúde. A imagem corporal tem recebido grande destaque e valorização na sociedade atual. Como consequência: Resposta - **A ênfase na magreza tem levado muitas mulheres a depreciar sua autoimagem, apresentando insatisfação crescente com o corpo** (NOVO ENEM, 2009, grifo nosso).

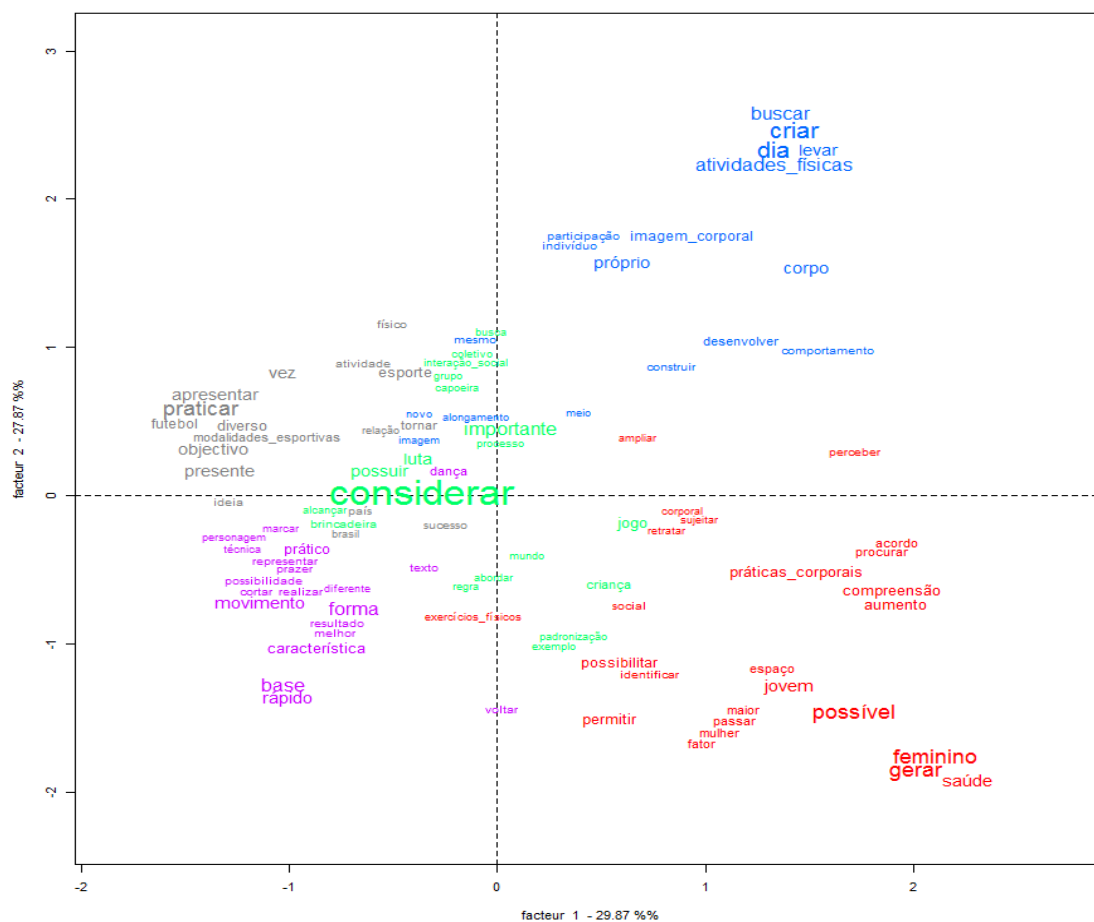
Quando nos referimos aos jogos e brincadeiras, a palavra “considerar” se conecta com as de menor destaque (criança, espaço, interação social) para evidenciar e comparar problemas que vêm assolando a atualidade, como a falta de espaço para brincar e o mercado do lazer que não está ao alcance das camadas mais pobres da sociedade:

Questão 29 — Olha o meu povo nas favelas e vai perceber. Daqui eu vejo uma caranga do ano. Toda equipada e o tiozinho guiando. Com seus filhos ao lado estão indo ao parque. Eufóricos brinquedos eletrônicos. Automaticamente eu imagino. A molecada lá da área como é que ta. Provavelmente correndo pra lá e pra cá. Jogando bola descalços nas ruas de terra. É, brincam do jeito que dá [...]. Olha só aquele clube, que da hora. Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha e olha quanta gente. Tem sorveteria, cinema, piscina quente [...]. Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo, pra molecada frequentar e nenhum incentivo. O investimento no lazer é muito escasso. O centro comunitário é um fracasso. A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que: Resposta - **Implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos** (NOVO ENEM, 2017, grifo nosso).

A ligação dos termos nas classes 1 e 4 na mesma ramificação para representar a categoria saúde, nas questões relacionadas com o Novo Enem, demonstrou ser a mais complexa. Acreditamos que essa ligação possa ser justificada com base na análise dos conteúdos da saúde no Novo Enem. Verificamos que 12 das 15 questões são utilizadas *como meio* para se alcançar os objetivos da Educação Física. Se compararmos com o esporte, por exemplo, a categoria que tem o maior número de questões no exame, das 16, apenas 3 são utilizadas *como meio* para alcançar os objetivos do componente curricular.

Salientamos que a classificação hierárquica descendente indica a presença de um núcleo de palavras que mantém uma relação constante, enquanto outras têm relação somente dentro de sua própria classe, conforme pode ser visualizado na Figura 4, que apresenta a correspondência entre as terminologias evidenciadas nas classes de palavras.

Figura 4 — Análise de correspondência dos termos presentes nas classes da CHD nas questões referentes à disciplina Educação Física no Novo Enem



Fonte: Elaborado pelo autor.

No centro da Figura 4, temos em destaque a classe 3, representada pela cor verde, onde foram contemplados os termos relacionados com as categorias lutas e jogos e brincadeiras. Observamos uma relação constante a partir do seu centro, representado pelo termo “considerar”, que se encontra em destaque com as demais classes, contudo tendo maior representatividade semântica com as classes 2, 5, 1 e estabelecendo relação de fronteira com a classe 4, separada pelo eixo “X”.

A classe 2, que corresponde à cor cinza, onde foram contemplados os termos relacionados com a categoria esporte, mantém relação com a classe 5, representando a dança na cor rosa. O termo “dança” ultrapassa a fronteira representada pelo eixo “X” para se aproximar das palavras da classe 2.

Atribuímos a essa relação os diferentes *usos e apropriações* associadas a dança (lazer, qualidade de vida, aprendizado da técnica). Isso porque, nas questões do Enem, o conteúdo estabelece relação com o componente curricular Educação Física e também com a Arte, por isso fica em evidência o aprendizado da dimensão técnica.

Constatamos, ainda, na relação entre a classe 2 e a 5, que as palavras associadas ao esporte adentram a fronteira da dança. Chamamos a atenção para os termos “Brasil” e “país”, já que, nas questões do Novo Enem, eles têm destaque ao serem mencionados para evidenciar a diversidade de ritmos e as apropriações das culturas africanas e europeias que se difundiram por todo o território nacional no período de colonização:

Questão 118 — Não é raro ouvirmos falar que o Brasil é o país das danças ou um país dançante. Essa nossa "fama" é bem pertinente, se levarmos em consideração a diversidade de manifestações rítmicas e expressivas existentes de Norte a Sul. Sem contar a imensa repercussão de nível internacional de algumas delas. Danças trazidas pelos africanos escravizados, danças relativas aos mais diversos rituais, danças trazidas pelos imigrantes etc. Algumas preservam suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como o forró, o maxixe, o xote, o frevo. Outras foram criadas e são recriadas a cada instante: inúmeras influências são incorporadas, e as danças transformam-se, multiplicam-se. Nos centros urbanos, existem danças como o funk, o hip hop, as danças de rua e de salão [...]. Com base no texto, verifica-se que a dança, presente em todas as épocas, espaços geográficos e culturais é uma: Resposta – **Representação das manifestações, expressões, comunicações e características culturais de um povo** (NOVO ENEM, 2010, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando que o Enem, como toda avaliação, também é um instrumento formativo, indagamos: que aluno se quer formar, ao dar visibilidade, nas questões, as diferentes práticas culturais? Ou seja, embora estejamos falando de um instrumento cujo uso, por vezes, ressalta o nosso sistema educacional desigual, o conteúdo utilizado para compor as questões dá avaliação da visibilidade às diferenças

regionais do Brasil. Isso ocorre da mesma maneira com as brincadeiras (país, Brasil) e lutas, aproximando-se das danças.

Os fatos nos permitem compreender que o Enem, como uma avaliação utilizada como instrumento formativo, é uma ferramenta estratégica para guiar os rumos da educação brasileira no sentido de estabelecer um padrão de aluno que se quer formar. Essa estratégia constituída é compreendida por Certeau (2012, p. 99-100):

[...] como cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios.

Separada pela interseção entre os eixos “X” e “Y”, temos a representação do ramo 2 da classificação hierárquica. A classe 1, na cor vermelho, representando a categoria saúde e, associada a ela, temos a classe 4, em azul. Podemos confirmar o uso da classe 4 como complementação para a classe 1, pela sua relação de fronteira. Conforme observamos, temos os termos da classe 1 “ampliar” e “perceber” correlacionados com os da classe 4, porém não existe o estabelecimento contrário da relação entre as classes.

Nesse sentido, temos o termo “corpo”, que identifica os sujeitos (feminino, jovem, mulher) para os quais devem ser criados projetos e mecanismos (espaços preparados para entender esse público) para que se busque o que se considera como saúde, ligado a “desenvolver”, “construir”, “comportamento” e “meio”, interagindo com “ampliar” e “perceber” da classe 1, ou seja, ações, o saber relacional (interagir nos espaços destinados aos homens), no qual há que se entrar em formas relacionais das quais se devem apropriar (Questões:103, 2009; 132, 2016).

Questão 96 — Na modernidade, o corpo foi descoberto, despido e modelado pelos exercícios físicos da moda. Novos espaços e práticas esportivas e de ginásticas passaram a convocar as pessoas a modelarem seus corpos. Multiplicaram-se as academias, as salas de ginástica, as salas de musculação e o número de pessoas correndo pelas ruas. Diante do que foi exposto, é possível perceber que houve um aumento da procura por: Resposta – **Dietas que preconizam a ingestão excessiva ou restrita de um ou mais macronutrientes (carboidratos, gorduras ou proteínas), bem como**

exercícios que permitem um aumento de massa muscular e/ou modelar os músculos (NOVO ENEM, 2011, grifo nosso).

Verificamos, também, que há relação de fronteira entre a classe 1 e a 5, representada por um termo em cada uma com destaque para “exercícios físicos” realizados por meio da dança, visando a padrões de movimento e ao autodomínio (forma):

Questão 130 — A dança moderna propõem em primeiro lugar o conhecimento de si e o autodomínio. Minha proposta é esta: através do conhecimento e do autodomínio chego à forma, à minha forma, – e não ao contrário. É uma inversão que muda toda a estética, toda a razão do movimento. A técnica na dança tem apenas uma finalidade: preparar o corpo para responder à exigência do espírito artístico. A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando: Resposta – **Pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade** (NOVO ENEM, 2015, grifo nosso).

Contudo, chamou-nos a atenção o afastamento (não há relação de fronteira) entre os termos que representam a classe 1 e a 2, associadas às categorias esporte e saúde. Essas classes distanciam-se, mesmo tendo, nas questões do Novo Enem, a maior representatividade numérica entre as categorias esporte com 16 e saúde com 15. Ao analisarmos as questões de esporte no Novo Enem, é possível perceber o distanciamento entre os termos das classes 1 e 5, quando as evidências proporcionadas por 15 delas apresentam correlação com a classificação rendimento, performance e profissional.

Neste caso, percebemos que existe um tensionamento/indicação para aquilo que deve ser ensinado/discutido, ou até desconstruído: esporte/rendimento; saúde/diferentes práticas. Há uma discrepância entre o documento (PCN+, 2006) e o Enem, no que se refere aos esportes. No Enem, privilegiam-se as questões técnicas, rendimento dos esportes, e no (PCN+, 2006), significam-se as especificidades dos esportes, especialmente fundamentado pela sua matriz teórica que tem questionado o lugar dos aspectos técnicos no ensino do conteúdo.

Por outro lado, ao privilegiar temas relacionados com a dimensão profissional dos esportes, essas questões podem estar baseadas na ideia de áreas de interesse do ensino médio, fase em que os alunos prestam o exame. No caso, o esporte é comparado com o futuro campo de atuação profissional (regras, normas, excelência etc.).

Essas considerações nos levam a refletir sobre os diferentes *usos e apropriações* das relações que podem ser estabelecidas entre os conteúdos do componente curricular Educação Física nas questões do Novo Enem. Sua natureza multidisciplinar (Educação, Saúde, Sociologia, Filosofia) favorece a exigência do exame que advoga para que as

questões sejam elaboradas com base na interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento e explorem as relações cotidianas dos sujeitos.

5.4 NUVEM DE PALAVRAS MAIS FREQUENTES NAS QUESTÕES REFERENTES AO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM

Analisar a recorrência e os usos da Educação Física nas questões do Novo Enem permitiu-nos compreender as diferentes relações de interdisciplinaridade por e entre os saberes representados pelas áreas do conhecimento, seus componentes curriculares e, conseqüentemente, seus conteúdos.

Os diferentes usos atribuídos aos conteúdos da Educação Física propostos pelo Novo Enem nos levam a refletir sobre as questões: quais são os principais termos utilizados para representar o componente curricular no exame? Quais as intencionalidades no emprego de determinadas terminologias? Que influências contribuem para evidenciar os termos em destaque?

Para tanto, com o objetivo de realizar a análise qualitativa das questões, procedemos da seguinte maneira: inserimos o conteúdo textual em um bloco de notas, em seguida submetemos os dados ao *software* Iramuteq. Nele, selecionamos, inicialmente, a opção nuvem de palavras, a qual gerou uma imagem contendo recorrência de palavras \geq a três (Figura 5). Para identificar a proximidade dessas palavras, também geramos a imagem por meio do ícone similitude de palavras (Figura 6).

Quando a interdisciplinaridade é estabelecida entre as áreas do conhecimento, temos, por intermédio das questões, relação entre: Linguagens e Códigos (Educação Física, Português, Literatura), Ciências Humanas (História e Sociologia) e Ciências da Natureza (Biologia).

Questão 115 — Aqui é o país do futebol. Brasil está vazio na tarde de domingo, né? Olha o sambão, aqui é o país do futebol [...]. No fundo desse país. Ao longo das avenidas. Nos campos de terra e grama. Brasil só é futebol. Nesses noventa minutos. Esqueço a casa e o trabalho. A vida fica la fora. Dinheiro fica la fora. A cama fica la fora. A mesa fica la fora. Salário fica la fora. A fome fica la fora. A comida fica la fora. A vida fica la fora. E tudo fica la fora. Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada devido ao fato de. Resposta: **Promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol** (NOVO ENEM, 2012, grifo nosso).

Questão 16 — A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. Ao mesmo tempo em que o esporte se tornou indústria, foi desterrando a beleza que nasce da alegria de jogar só pelo prazer de jogar. Neste mundo do fim do século, o futebol profissional condena o que é inútil, o que não é rentável, ninguém ganha nada com esta loucura que faz com que o homem seja menino por um momento, jogando como menino que brinca com o balão de gás e como o gato que brinca com o novelo de lã: bailarino que dança com uma bola leve como o balão que sobe ao ar e o novelo que roda, jogando sem saber que joga, sem motivo, sem relógio e sem juiz. O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. As transformações que marcam a trajetória histórica do futebol, especialmente aquelas identificadas no texto, se caracterizam pelo(a). Resposta – **Tendência de desaparecimento de sentidos sociais e estéticos, característicos nos jogos e nas brincadeiras populares** (NOVO ENEM, 2014, grifo nosso).

Questão 124 — A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação. Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto. O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o ao: Resposta – **Quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas** (NOVO ENEM, 2015, grifo nosso).

Gravitando no centro da Figura 5, temos as palavras: esporte, jogo e dança representando as duas categorias, *uso como fim* e *uso como meio*. Neste caso, as

palavras estão atendendo às exigências ao abordarem os objetivos da Educação Física e os aspectos interdisciplinares, conforme determinado pelos documentos Matriz de Referência Enem (2009) e (PCN+, 2006), destacando-se com relação aos conteúdos saúde e lutas.

Ao evidenciar objetivos da Educação Física e também os aspectos interdisciplinares os conteúdos abordam de acordo com Charlot (2000), “[...] a prática dos saberes e os saberes das práticas”. Conforme o autor, a prática do saber é, antes de tudo, uma prática que leva à resolução de problemas, à construção de conceitos, ou seja, a produzir efeitos de saber, construção de novos saberes a partir de saberes já adquiridos. Já o saber da prática refere-se ao conjunto de saberes disponibilizados pela prática, ou pelas pesquisas feitas sobre as práticas (CHARLOT, 2000).

Compreendemos as relações entre os saberes, por isso atribuímos o destaque de algumas categorias sobre as outras aos aspectos polimórficos e polissêmicos das palavras, além da utilização dos subconteúdos na formulação das questões. Por exemplo, quando a discussão sobre saúde tem relação com: a prevenção de doenças⁹⁶ (obesidade, diabetes, bulimia, vigorexia e anorexia) (Questões: 114, 2014; 125, 2016); cuidados com o corpo por meio da alimentação, hábitos de vidas considerados saudáveis ou não (Questão 103, 2009); prática de exercícios físicos e busca exagerada (doença) pelos padrões de estética corporal impostos socialmente (Questão 134, 2009).

Isso também acontece com o conteúdo lutas, cujas questões enfatizam principalmente os subconteúdos: capoeira (Questão 109, 2014) e o boxe (Questão 97, 2014), afastando a temática principal das palavras destacadas no centro.

Em específico, a nuvem nos apresentou oito palavras em que sua recorrência é evidenciada pela centralidade e o tamanho de sua fonte, o que nos permite agrupá-las em: a) esporte e futebol; b) corpo e mulher; c) jogo e dança; d) movimento e prática.

No caso das palavras do grupo 1, a análise, com base nas questões do Novo Enem, permite-nos considerar que o esporte representa a categoria com o maior número de questões (17), das quais 14 são utilizadas como *fim* para alcançar os objetivos da Educação Física. Nelas o esporte apresenta diferentes usos, dependendo do objetivo que se pretende alcançar. Nesse caso, temos seu uso associado a termos como: processo de desenvolvimento histórico cultural do povo brasileiro (Questão 115, 2012); participação

⁹⁶Para realizar a intervenção, visando à prevenção de doenças, é necessário que a Educação Física estabeleça uma relação de “fronteira” com a Biologia, pois é a partir do conhecimento e funcionamento biológico do corpo que os profissionais de Educação Física, com base em anamneses e avaliações, estabelecem os métodos de intervenção.

(Questão 31, 2017); performance, competição ou alto rendimento (Questão 100, 2011); produto de consumo, atividade física e meio de ascensão social (Questão 98, 2011). Essas características tornam o esporte um fenômeno plural e polissêmico por apresentar diversos significados para a sociedade.

Neste caso, as questões do Enem privilegiam o saber técnico, o fazer com as práticas corporais, representadas pelos esportes e, também, o processo concomitante de desenvolvimento sociocultural e esportivo do povo brasileiro. Esses conteúdos estão de acordo com a intervenção prática do professor e propiciam uma discussão crítica sobre a influência dos esportes na vida dos sujeitos, o que nos revela uma adequação com aquilo que deve ser ensinado e que está proposto no currículo para o ensino médio, fase em que os alunos realizam o exame.

Das 14 questões de esporte, a palavra futebol se apresenta em 7 delas, 5 como temática principal (Questões: 21, 2002; 115, 2012; 16, 2014; 132, 2016; 19, 2017) e duas como complementação (Questões: 104, 2014; 31, 2017). No seu uso, é destacada a sua relação com a identidade do povo brasileiro, como podemos observar em fragmentos das questões em expressões como: “Aqui é o país do futebol” e “Brasil só é futebol” (Questão 115, 2012), “Alegria de ser brasileiro” (Questão 21, 2002) e “meio de interação social” (Questão 132, 2016).

Observamos que o esporte, mesmo sendo um conteúdo da Educação Física que atende ao objetivo proposto pela Matriz de Referência do Enem 2009, estudos das práticas corporais, ao ser integrado na área de Linguagens e Códigos, passa a ser usado por outros componentes curriculares para realizar a interdisciplinaridade por e entre as áreas.

No grupo 2, temos a palavra corpo utilizada em três categorias, esporte, saúde e dança, mas, se levarmos em consideração suas derivações como corporal, prática corporal e imagem corporal, conforme evidenciado na nuvem, podemos afirmar sua presença em todas as cinco categorias. Os usos da palavra corpo estabelecem relações com os aspectos biológicos (anatomia, funções, saúde, doença e nutrição) e sociológicos (cultural, feminino, estética corporal e padrão corporal). Elas evidenciam a própria compreensão do campo onde uma corrente da Educação Física acredita que seus objetivos devem ser propostos na área da saúde apresentando atividades físicas que visem a promover a qualidade de vida e evitar as doenças (FARINATTI; FERREIRA, 2006; BAGRICHEVSKI; PALMA; ESTEVÃO, 2003) e a outra que estabelece uma leitura a partir das Ciências Humanas e Sociais viabilizando, também, uma discussão

que relaciona a área com as implicações sociais, políticas e culturais (BETTI, 1991; MURAD, 2009).

A palavra mulher está presente em duas categorias, saúde e lutas. Nelas, são evidenciados os usos relacionados com os aspectos e as discussões de cunhos sociais que têm como objetivo impor um padrão de estética corporal, principalmente influenciado pela mídia e pela indústria da beleza (Questão 26, 2017), além de questões de gênero ligadas ao preconceito sobre a participação da mulher em práticas corporais historicamente exclusivas para os homens, como é o caso das lutas (Questão 128, 2016).

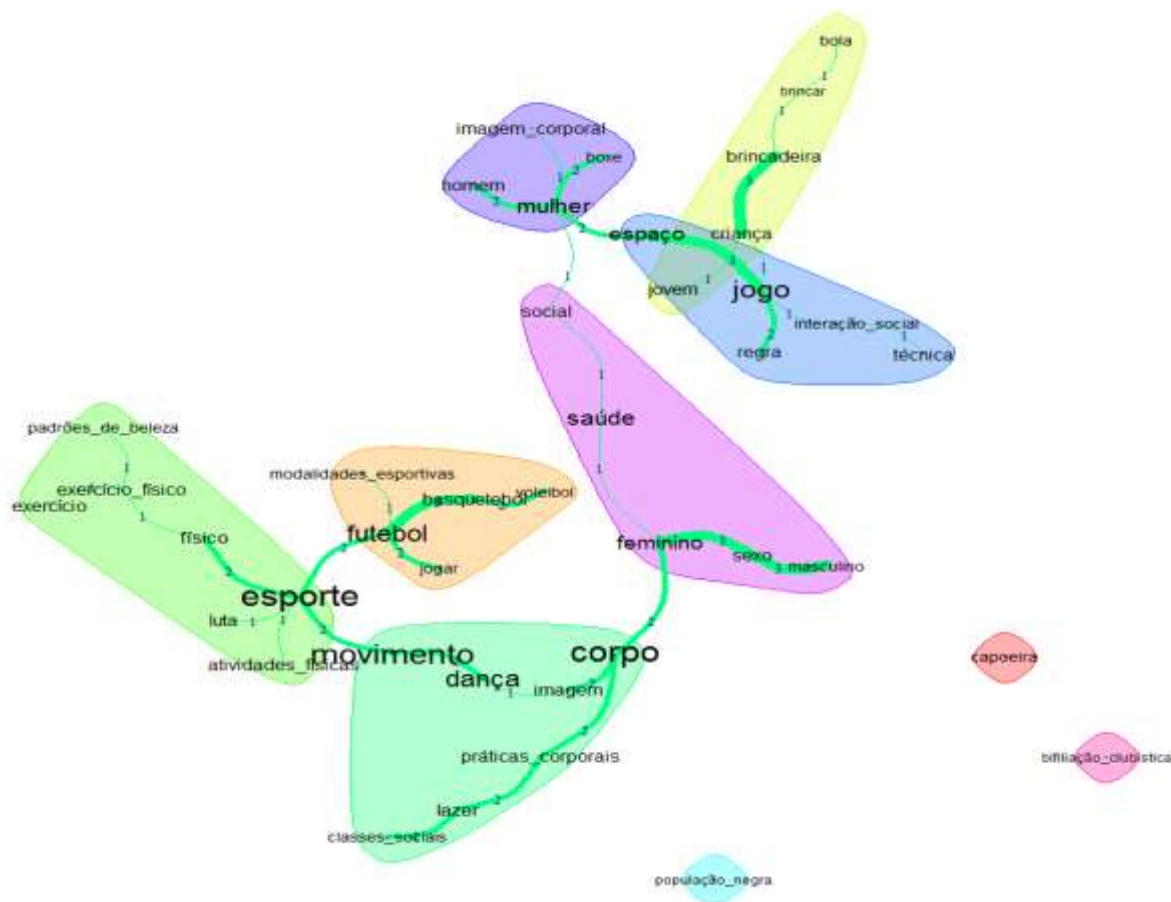
No grupo 3, temos a palavra jogo presente em duas categorias, jogos e brincadeiras. Elas destacam seus usos como instrumento de interação social, sua participação voluntária, além do caráter lúdico que permite a participação de sujeitos de todas as idades e classes sociais, devido à simplicidade de suas regras e à possibilidade de sua vivência em espaços variados (Questão 97, 2013); e no esporte, por meio de expressões características (começar o jogo e colocar a bola em jogo), cujos sentidos nos remetem às situações relacionadas com a prática das diferentes modalidades (Questão 120, 2010). Neste caso, as expressões das questões de esporte contribuíram para evidenciar a palavra jogo, que não tem o mesmo sentido quando é relacionada com a categoria jogos e brincadeiras.

No grupo 4, temos as palavras movimento e praticar aparecendo nas categorias esporte e dança. Elas representam a finalidade, a especificidade e o fazer com a Educação Física. Ser capaz de dominar uma atividade ou um objeto (saber domínio), o aprendizado que não se obtém por meio de enunciados. Elas estão relacionadas com as ações cotidianas realizadas com o objetivo de alcançar benefícios físicos, por meio das práticas corporais e para caracterizar as diferentes modalidades e estilos de lutas e danças que são representativas da cultura corporal de movimento.

5.5 ANÁLISE DE SIMILITUDE ASSOCIADA ÀS PALAVRAS MAIS FREQUENTES NAS QUESTÕES REFERENTES AO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENEM

Compreendemos que a utilização do corpus textual referente às questões da Educação Física no Novo Enem permite-nos identificar as coocorrências entre os termos e seus resultados, fornecendo indicações de conectividade entre as palavras, conforme a análise de similitude representada na Figura 6, que se baseia na teoria dos grafos e é utilizada frequentemente.

Figura 6 — Análise de similitude entre as palavras relacionadas com as questões do Novo Enem



Fonte: Elaborada pelo autor.

O grafo de similitude das questões de Educação Física no Novo Enem apresenta sete *clusters* com conectividade representados pelas cores e palavras em destaque: azul escuro (jogo), verde claro (esporte), verde escuro (corpo), lilás (mulher), rosa escuro (feminino), laranja (futebol) e amarelo (brincadeira) e três caracterizados como satélite azul claro (população negra), vermelho (capoeira) e rosa claro (bifiliação clubística). Destacamos a presença de uma interface representada pela sobreposição dos *clusters* azul escuro com o amarelo.

Na análise da interface, destacamos a relação interna entre as palavras jogo e espaço no *cluster* azul, e criança e brincadeira no amarelo, ambos com três ocorrências. Com base nas questões do exame, percebemos que a interface entre os *clusters* ressalta a falta de espaço para as crianças brincarem, o que é comum nos grandes centros urbanos, e atribui ao jogo e às suas regras a possibilidade de interação social entre os jovens (Questão 35, 2009), além de ser uma atividade de ocupação voluntária (Questão

97, 2013). Podemos notar que a preocupação não é com o jogar e/ou brincar, mas com o impacto na ausência de espaços para tal finalidade, na constituição da sociedade.

O *cluster* lilás evidencia internamente a associação entre a palavra mulher, em destaque, com homem e boxe, apresentando duas ocorrências em cada um. Representa as diferenças impostas socialmente entre os gêneros (machismo) no que se refere à prática do boxe, que é uma modalidade de luta tradicionalmente realizada pelos homens. No entanto, a participação das mulheres na prática das modalidades de lutas está condicionada especificamente à indiferença sobre as convenções sociais que indicam a existência de modalidades específicas para homens (Questão 128, 2016).

Externamente, a palavra mulher associa-se a espaço no *cluster* azul escuro, ligada por duas ocorrências, e com social no *cluster* lilás, com uma ocorrência. De forma diferente, da falta de espaços para as crianças brincar, a ligação entre mulher e espaços indica-nos a transposição de limites impostos à mulher num espaço de domínio masculino (Questão 128, 2016).

O *cluster* rosa escuro tem como destaque interno a palavra feminino associada a três ocorrências com sexo que, por sua vez interage o mesmo número de vezes com o masculino. Remete-nos à ideia de gênero fundada nas diferenças biológicas entre os sexos feminino e masculino e que estão presentes em todos os campos de atividades sociais. Como exemplo, temos as práticas de atividades físicas, nas quais é possível perceber um aumento do sexo feminino nas modalidades consideradas masculinas, como luta e futebol (SOUZA; ALTMANN, 1999), além da distorção do corpo feminino, comparando-o com o da boneca “Barbie”, evidenciando a influência da indústria de brinquedos.

A ligação interna no *cluster* rosa escuro entre feminino e saúde apresenta apenas uma ocorrência. Contudo, releva-nos que as mulheres estão assumindo atitudes extremas, visando à aquisição de um padrão de beleza associado a uma imagem corporal imposta socialmente para esse público, por meio de práticas consideradas não saudáveis, como dietas da moda, o uso de medicamentos proibidos e esteroides (Questão 114, 2014). Externamente, a palavra feminino estabelece ligação com corpo no *cluster* verde escuro por meio de duas ocorrências representando termos como “distorção e representação” do corpo feminino (Questão 27, 2017).

No *cluster* verde escuro, notamos uma regularidade da ocorrência entre as palavras. Nesse sentido, temos corpo, práticas corporais, lazer e classes sociais ligadas por uma aresta e intermediadas por duas ocorrências entre elas. A outra aresta

representante do *cluster* liga corpo e imagem, movimento e dança, por duas ocorrências. No exame, a dança é representada como o ato de colocar o corpo em movimento. Ela é uma prática corporal que permite a oportunidade de lazer para todas as classes sociais, independentemente do seu *status*. Suas diversas origens (africana, europeia e asiática) e ritmos (frevo, *funk*, forró e *hip hop*) favorecem a diversidade cultural, a apropriação e a interação entre a tradição de povos distintos.

No *cluster* verde claro, temos a ligação interna entre a palavra esporte em destaque que está ligada ao físico por duas ocorrências seguidas por luta e atividades físicas com uma ocorrência. Ligadas à palavra físico, temos outras três, exercício físico, exercício e padrões de beleza, que se associam apresentando um ocorrência entre elas.

Consideramos que, com exceção da palavra luta, que se apresenta no corpus textual analisado com conotação de esporte cuja ascensão vem contribuindo no exame para a realização da interdisciplinaridade por e entre as áreas por meio dos aspectos distintos das diferentes modalidades, como a violência, a tradição, as regras e as questões de gênero (Questões 97, 2014), as demais ocorrências que ligam as palavras ao esporte representam os usos e diferentes sentidos que os sujeitos atribuem à sua prática. Nesse sentido, nas questões do esporte, ele é praticado como atividade física e exercício físico, principalmente com foco na obtenção do padrão de beleza desejado, diferenciando-se do esporte de rendimento ou profissional, em que o objetivo maior é a competição. No entanto é preciso compreendermos que existem outros usos e finalidades para o esporte que não são antagonistas ou excludentes, como o esporte participativo por exemplo.

Externamente, a palavra esporte associa-se a movimento no *cluster* verde escuro e a futebol no laranja, ambas com duas ocorrências cada uma. A palavra movimento está associada nas questões do exame como uma das maneiras que o corpo utiliza para se relacionar com o meio (Questão 130, 2015). Seja no esporte, seja na dança, os movimentos se caracterizam por sua complexidade com relação aos gestos técnicos, leveza, sua sincronização e consciência.

O *cluster* laranja apresenta duas arestas principais. A primeira conecta a palavra futebol com basquetebol que, na sequência, se associa a voleibol. Ambas são mediadas por duas ocorrências. Já na segunda, temos futebol relacionando-se com jogar conectado por duas ocorrências. Notamos que, no *cluster* laranja, ficaram agrupadas as modalidades esportivas consideradas tradicionais (futebol, basquete e voleibol), no que se refere à prática e às transmissões televisivas das competições (Questão 98, 2011).

Associa-se a modalidade futebol à palavra jogar, que representa a maneira como os sujeitos interagem com o esporte, visando a alcançar diferentes objetivos relacionados com sua prática. Conforme apresentado na Questão 16 (2014), “[...] joga-se por prazer e alegria, pelo espetáculo proporcionado pelos protagonistas ou, simplesmente, por brincadeira”.

Nos *clusters* satélites, temos as palavras que, por força de atração do algoritmo de poda, “orbitam” termos centrais, contudo sem estabelecer qualquer conexão entre eles. O *cluster* vermelho apresenta a palavra capoeira, que é utilizada nas questões em duas maneiras distintas, uma que faz menção à sua origem e aos preconceitos relacionadas com a sua prática no Brasil escravocrata, e outra ressaltando a sua presença no ambiente escolar pelos alunos nos intervalos das aulas ou na proposta curricular de diversas instituições de ensino (Questão 23, 2014).

O *cluster* rosa claro traz o termo bifiliação clubística, que representa a maneira como os torcedores de futebol nordestinos, neste caso, em específico, os do Ceará, se orgulham de torcer pelo seu time e poder realizar o apreço e a manutenção da tradição nordestina. Podemos notar a força que a dimensão cultural do fenômeno torcida de futebol assume ao fazer parte das questões do Enem, indicando, assim, uma tentativa do exame de abranger diferentes contextos sociais brasileiros.

Por fim, temos o *cluster* azul claro apresentando o termo população negra que, no exame, é citada para representar a exclusão e a falta de reconhecimento social que acometem essa parcela da população, principalmente em função do preconceito sobre seus costumes e tradições que foram associados à vadiagem e à desordem que remontam ao Brasil escravocrata (Questão 109, 2014).

5.6 APONTAMENTOS FINAIS

Com o objetivo de analisar, nas questões do Novo Enem, como a Educação Física é *apropriada* (CERTEAU, 2012), quais os seus usos e que fundamentos teóricos lhe oferecem suporte, realizamos um banco de dados, com as questões e as submetemos no *software* Iramuteq com a finalidade de explorar sua função de realizar as análises estatísticas de textos.

Compreendemos que, no Novo Enem, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os objetivos *produção e recepção de textos artísticos, estudos dos aspectos linguísticos e estudo argumentativo* interagem com os *estudos das práticas*

corporais, para que seus usos e apropriações possam ser materializados nas questões do exame, atendendo, assim, à necessidade de relacionar as competências e habilidades, conforme, proposto na Matriz de Referência para o Novo Enem (2009).

Ao interagir, mediado pelos objetivos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o exame promove a interação entre os *saberes* (CHARLOT, 2000), permitindo-nos compreender a Educação Física dentro de um contexto mais amplo de formação, para além do saber domínio (fazer). Ao relacionarmos os componentes curriculares e os objetivos da área do conhecimento, mediados por questões referentes aos processos históricos, culturais e sociológicos, estabelecemos relações com outros saberes e, portanto, com o mundo.

No que se refere à interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, identificamos os usos da Educação Física dialogando com as Ciências Humanas e suas Tecnologias e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Na primeira, mediada pela História e Sociologia, ressaltam-se os saberes socioculturais que nos possibilitam compreender os sujeitos de maneira ampliada, para além dos aspectos morfológicos e fisiológicos. Na segunda, temos a interação do componente curricular Biologia relacionando-se com o objetivo *estudos das práticas corporais*, para a criação de questões que visam a discutir, problematizar e evidenciar aspectos associados com à saúde e qualidade de vida (lazer, alimentação saudável, atividade física) e à prevenção de doenças (bulimia, obesidade e diabetes) considerando a incorporação dessas práticas ao cotidiano dos sujeitos.

A recorrência e similitude das palavras utilizadas na composição das questões do exame revelaram-nos que, devido ao seu carácter polimórfico e polissêmico (vários sentidos e significados), uma mesma palavra pode ser usada para representar campos dos saberes distintos. Por exemplo, a palavra corpo, dependendo da questão, relaciona-se com os aspectos biológicos representando a área das Ciências da Natureza (Biologia) ou interagindo com a sua história e características sociais relativas às Ciências Humanas (História e Sociologia).

Por fim, ressaltamos a contribuição do Iramuteq como ferramenta de auxílio para o processo de análise dos dados, permitindo-nos, com base nas questões de Educação Física no Novo Enem, compreender as apropriações e os usos das relações que se estabelecem entre os saberes, bem como a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento.

Indicamos, ainda, a necessidade de estudos que tenham como objetivo analisar a prática dos profissionais (pedagogos e professores), para compreendermos os procedimentos didáticos pedagógicos que estão sendo adotados pelas redes de ensino, visando a atender aos aspectos interdisciplinares por e entre as áreas do conhecimento, durante o processo de formação dos alunos para prestar o exame.

CAPÍTULO 6

6 PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO E OS USOS DO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO À FORMAÇÃO DOS ALUNOS COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO NOVO ENEM

6.1 INTRODUÇÃO

A criação do Novo Enem, no ano de 2009, fundamentou-se nos seguintes documentos principais: as DCENEMs (BRASIL, 1998); as Orientações Educacionais Complementares PCN+ (2006); o Documento Básico do Enem (2009) e na Matriz de Referência do Enem (2009). Nesse contexto, o componente curricular da Educação Física foi inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e foram estabelecidos os conteúdos a serem avaliados.

Para alcançar as competências da área de Linguagens e Códigos, especificamente a que compreende as atividades físicas, como uma forma de comunicação que constitui conhecimentos que contemplem as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo, foi estabelecido, pelo documento (BRASIL, 1998), que o componente curricular Educação Física compõe a área, como o responsável pelo desenvolvimento de práticas, visando a contemplar as habilidades exigidas.

Segundo o documento Matriz de Referência para o Novo Enem 2009, cada uma dessas áreas de conhecimento possui competências e habilidades específicas. Dessa maneira, a Educação Física foi inserida na competência de área 3 — compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade — sendo mediada pelas habilidades:

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

A partir dessa proposição, as provas do Novo Enem, passaram a ter questões referentes ao componente curricular Educação Física. Em específico, entre os anos de 2009 e 2017, identificamos 49 questões desse componente curricular no exame, o que representa uma média de 5,4 questões por ano.

Como a média das questões do componente curricular Educação Física é parte significativa da composição do Novo Enem, podendo influenciar o resultado final dos participantes, sentimos necessidade de compreender as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo (Sedu). Nosso objetivo é analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no Novo Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica dos professores das escolas mais bem ranqueadas no exame estandardizado.

Em nosso levantamento de fontes no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos os trabalhos de Beltrão (2014), nos quais o autor analisa as possíveis implicações do Enem para a Educação Física; Pontes Jr. *et al.* (2016), que tiveram como objetivo analisar os aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados com os conhecimentos de esporte e saúde e o desempenho dos participantes no Enem dos anos de 2009 a 2013; e Pontes Jr. *et al.* (2017), que analisaram as produções relativas à Educação Física no Enem, por meio de uma revisão sistemática da literatura, com o propósito de dar visibilidade aos aspectos conceituais das provas, aos impactos político-curriculares dos exames e aos aspectos psicométricos das questões.

No entanto, não encontramos na produção acadêmica estudos que tenham como fonte narrativas de professores de Educação Física relacionadas com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, visando à formação dos estudantes para realizarem os exames estandardizados. Acreditamos que as práticas de ensino dos sujeitos, no contexto educacional do estado, suas especificidades, as narrativas dos profissionais responsáveis pelo componente curricular, os resultados de suas respectivas escolas no Enem podem nos fornecer pistas para entender se aquilo que se ensina tem relação com o que é cobrado no exame.

Nesse caso, é necessário rastrear as modalidades específicas de práticas enunciativas, de manipulações, de espaços impostos, de táticas relativas a situações particulares, possibilitando-nos, assim, analisar as apropriações e os usos dos conteúdos da Educação Física realizados pelos sujeitos na rede pública de ensino, em suas diferentes formas, maneiras de fazer e circunstâncias (CERTEAU, 2012). E, ainda, as

relações estabelecidas com esses saberes (CHARLOT, 2000) e as apropriações tecidas pela experiência (BENJAMIN, 1987) que produzem sentidos singulares e diferenciados por aqueles que praticam, neste caso, professores de Educação Física participantes desse lugar/espço educativo.

6.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo é de caráter qualitativo com abordagem metodológica, que se caracteriza como pesquisa de campo do tipo exploratório (SELLTIZ *et al.*, 1965), realizada com professores de Educação Física do ensino médio que atuam nas escolas da Sedu mais bem ranqueadas no Novo Enem, no Estado do Espírito Santo.

Nossa primeira ação foi estabelecer o ranquemaneto das escolas assumindo como parâmetro as notas do Enem disponíveis no site do Inep. Elaboramos uma planilha de Excel com as notas dos anos 2013, 2014 e 2015.⁹⁷ Para isso empregamos os seguintes procedimentos: a) verificamos, entre as 275 escolas da Sedu, aquelas que apresentavam notas acima da média nos anos investigados⁹⁸ e constatamos que foram 151 escolas em 2013 com média superior a 457,66 pontos; em 2014, reunimos 84 escolas acima da média estratificada em 492,93 pontos; e, em 2015, mapeamos 70 escolas acima da média fixada em 493,57 pontos; b) selecionamos as escolas que, consecutivamente, ficaram acima da média nos anos de 2013 a 2015 e excluimos as que não mantiveram a regularidade (abaixo da média), o que nos proporcionou um total de 40 escolas; c) calculamos estatisticamente a média ponderada das 40 escolas que se mantiveram acima da média nos anos de 2013 a 2015, com nível de confiança de 90% e erro amostral 25%, o que nos proporcionou um total de sete escolas, conforme a Tabela 2.

⁹⁷A edição do Enem do ano de 2015 foi a última a ter as médias das escolas divulgadas. O encerramento do **Enem por Escola** era uma sugestão antiga das equipes técnicas responsáveis pelas atividades relativas ao exame, que alertaram para diferentes gestões sobre a inadequação da divulgação desses dados (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206. Acesso em: 20 nov. 2019).

⁹⁸Realizamos com o auxílio da ferramenta Excel, a média aritmética das notas das escolas no exame. A média aritmética compreende a soma das notas de todas as escolas divididas pelo número de escolas participantes.

Tabela 2 – Ranking como base na nota do Enem por escola

Ranking	Escola	Município	2013	2014	2015	Total
1º	Prof. Renato José da Costa Pacheco	Vitória	567,84	530,67	538,14	1636,65
2º	José Pinto Coelho	Santa Teresa	555,67	527,60	539,18	1622,45
3º	Victorio Bravim	Marechal Floriano	531,23	534,02	549,16	1614,41
4º	Godofredo Schneider	Vila Velha	541,67	530,99	531,15	1603,81
5º	Graça Aranha	Santa Maria de Jetibá	544,77	522,28	531,62	1598,67
6º	Irmã Maria Horta	Vitória	548,48	520,54	526,53	1595,55
7º	Clovis Borges Miguel	Serra	509,15	528,65	528,05	1565,85

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir do ranqueamento das escolas, realizamos o segundo movimento de produção de dados, convidando os professores para participar do estudo,⁹⁹ seguindo os critérios: a) ser uma escola da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu); b) apresentar melhor desempenho (nota do Enem por Escola); c) ser um profissional atuando na instituição no mínimo por três anos. Contudo, os sujeitos entrevistados foram sete professores de Educação Física (PEF1 a PEF7), de acordo com o Quadro 10.

⁹⁹Ressaltamos que duas escolas não aceitaram participar do estudo (Teófilo Paulino e Fioravante Caliman), já que não atendiam ao critério C, pois os profissionais que seriam entrevistados ingressaram na instituição no ano de 2019 e não tinham conhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas no estabelecimento de ensino nos anos anteriores, o que nos levou a criar a reclassificação, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Relação dos professores de Educação Física entrevistados

Professor de Educação Física	Escola	Instituição	Tempo de formado	Especialização	Tempo de atuação na Sedu	Tempo de atuação na escola
PEF1	Prof. Renato José da Costa Pacheco	Universidade de Vila Velha (UVV)	11 anos	Pós-graduação graduação em Educação Inclusiva	7 anos	4 anos
PEF2	José Pinto Coelho	Ufes	33 anos	Pós-graduação em Educação Física Escolar	33 anos	33 anos
PEF3	Victorio Bravim	Ufes	22 anos	Pós-graduação em Educação Física Escolar	22 anos	14 anos
PEF4	Godofredo Schneider	Universidade Vale do Rio Doce (Univale)	10 anos	Não possui	3 anos	3 anos
PEF5	Graça Aranha	Escola Superior São Francisco de Assis (Esfa)	4 anos	Pós-graduação em Educação Física Escolar	3 anos	3 anos
PEF6	Irmã Maria Horta	Faculdade Salesiana de Vitória	14 anos	Pós-graduação em Educação Física Escolar e Educação Psicomotora	12 anos	3 anos
PEF7	Clovis Borges Miguel	Universidade Federal de Pelotas	31 anos	Pós-graduação em Administração Escolar	31 anos	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreendemos que as escolas que fazem parte de uma rede de ensino, nesse caso a Sedu, são exemplos de lugar onde são realizadas as *práticas de consumo cultural* em que os sujeitos estabelecem relações permeadas por *estratégias*.¹⁰⁰ Em oposição às estratégias que visam a produzir, mapear e impor, surgem as *táticas*, que são “[...] ações desviacionistas, que geram efeitos imprevisíveis que originam diferentes *maneiras de fazer*” (CERTEAU, 2012, p. 46). Nesse sentido, as estratégias criadas pela Sedu, tendo como foco a formação dos alunos para realizarem os exames, podem ser assumidas ou

¹⁰⁰Correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por via, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2012, p. 46).

não pelos professores de Educação Física que conhecem o cotidiano e criam diferentes maneiras de fazer para atender às necessidades e às particularidades das escolas.

Certeau (2012) propõe um olhar mais embaixo, direcionado aos praticantes ordinários do cotidiano, nas operações dos usuários. Assim, nosso olhar está voltado para as práticas dos indivíduos, seus modos de operações, seus esquemas de ação no que se refere à formação dos alunos para prestarem os exames standardizados.

Nesse sentido, procuramos olhar para os praticantes pelo modo particular de seus movimentos de apropriação e reinvenção, observando “[...] as práticas enquanto rede de operações que desloca a atenção do mais forte, exercendo um poder sempre móvel em um lugar dominado pelo outro” (CERTEAU, 2012, p. 42).

Para compreendermos quais são as negociações, implicações e tensões que os exames standardizados geram nas práticas cotidianas, analisamos as narrativas de professores de Educação Física, obtidas por meio de entrevista semiestruturada individualizada (BAUER; GASKELL, 2010). Para os autores, as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar histórias como uma forma elementar de comunicação. Por meio das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER; GASKELL, 2010).

As entrevistas foram realizadas nos anos de 2019 e 2020, contendo nove questões principais¹⁰¹ e foram filmadas para posterior transcrição e categorização dos conteúdos para serem analisados. Todos os entrevistados concordaram em participar da pesquisa e assinaram o termo de responsabilidade aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), CAAE: 97545118.9.0000.5542.

Entrevistar sete professores de Educação Física individualmente, nas diferentes escolas pesquisadas, ajudou-nos a compreender que elas constituem *lugar de produção de sentidos* que nos permitem perceber as diferentes maneiras de fazer dos sujeitos, visando à formação dos alunos para prestar os exames. Contudo, esses profissionais devem imprimir suas marcas e assumir seus papéis de atores sobre o desenvolvimento de um estatuto cujo objetivo, mesmo fazendo parte de uma rede de ensino, é evidenciar o conhecimento que deve ser apropriado e que está integrado ao currículo.

¹⁰¹De acordo com a necessidade do pesquisador em aprofundar as respostas dos professores, novas questões foram criadas no momento da entrevista.

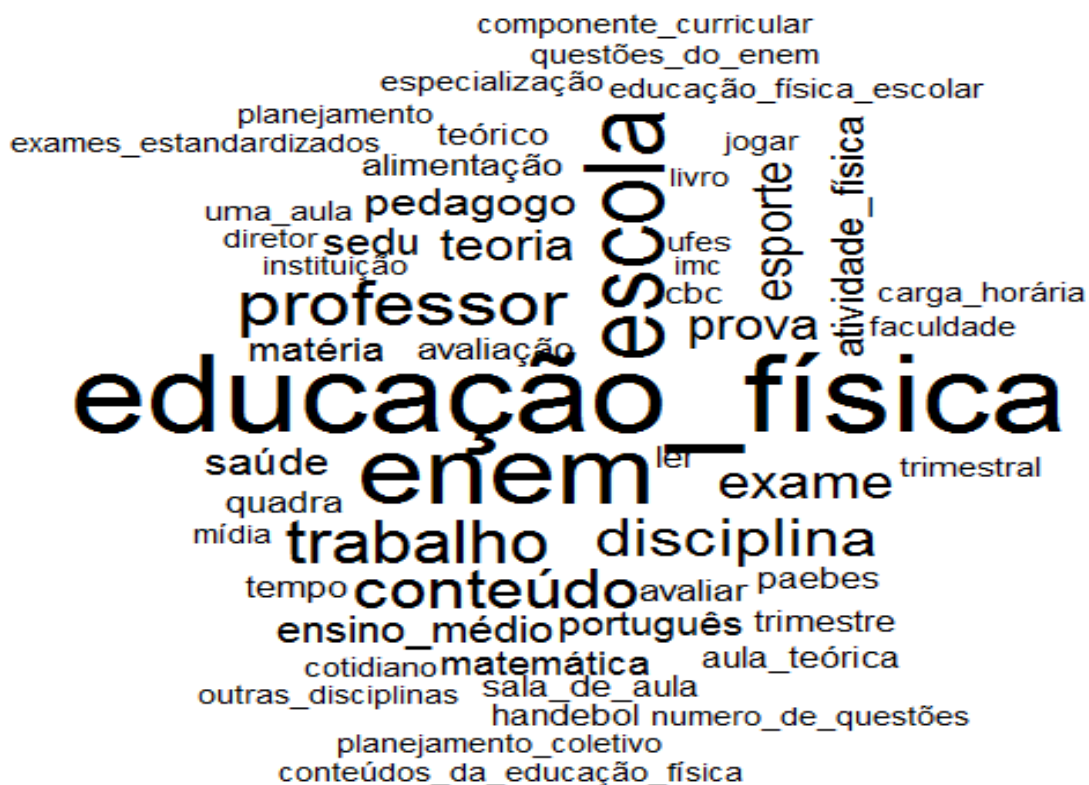
A categorização das fontes foi realizada com base na análise das narrativas dos professores de Educação Física. Produzimos o corpus documental com o auxílio da ferramenta bloco de notas, fazendo a união das palavras compostas por meio de um subtraço para que o programa as reconhecesse como termos únicos e com sentido próprio, contabilizando a frequência do seu uso. Para as análises, eliminamos as “palavras vazias” que representam aquelas cuja classe não contribui para atribuir sentido ao texto.

Submetemos o corpus documental referente às narrativas dos professores de Educação Física ao *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires* (Iramuteq), destacando os conteúdos mais recorrentes, classificando-os por meio da nuvem de palavras. Segundo Camargo e Justo (2013), o Iramuteq é um *software* gratuito que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde os da lexicografia básica, até as análises multivariadas.

6.3 NUVEM DE PALAVRAS ASSOCIADAS AO NOVO ENEM OBTIDAS POR MEIO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A nuvem de palavras associadas às narrativas dos professores de Educação Física, visando à formação para o Novo Enem, conforme Figura 7, evidencia que aquelas que se encontram em destaque, gravitando no centro, interagem com as periféricas, apresentando a relação institucionalizada do cotidiano escolar (currículo estadual, avaliação externa). Além disso, viabiliza as obrigações referentes à sua disciplina: seleção de conteúdos, plano de aula, métodos de ensino e preenchimento de documentos (registro de classe).

Figura 7 – Nuvem de palavras associadas aos exames standardizados obtida nas narrativas dos professores de Educação Física



Fonte: Elaborada pelo autor.

Nesse sentido, observamos que as palavras Enem, Sedu, escola, pedagogo, professor de Educação Física evidenciam uma linha analítica, uma associação entre o objetivo principal, que é o exame, e os agentes responsáveis por mediar as estratégias curriculares, tendo em vista fornecer aos estudantes condições de realizá-lo.

Como estratégias principais utilizadas na formação dos estudantes, podemos citar o Pré-Enem e os simulados que, em sua organização, buscam a aproximação com a formatação do exame no que se refere à similaridade sobre o número de questões, tempo de prova e preenchimento de gabarito ou até mesmo utilizar os exames oficiais de anos anteriores para que os alunos fiquem familiarizados com o Novo Enem.

Nas palavras (termos) carga horária, uma aula semanal, conteúdos da Educação Física, número de questões no exame, aula teórica e outras disciplinas (planejamento coletivo no sentido de promover a interdisciplinaridade), percebemos que elas nos oferecem pistas sobre as dificuldades enfrentadas pelo professor para formar os alunos para o exame, além de terem que cumprir as exigências do Currículo Básico Estadual (CBC) que, conforme estipulado pelo documento Espírito Santo (2009), consiste em: a)

estimular a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem; b) atuar como mediador entre o que o sujeito sabe e o que tem que aprender na escola; e c) realizar atividades pedagógicas com o objetivo de auxiliar o estudante desenvolver as competências e habilidades que lhes permitam conhecer e dominar suas atividades cotidianas.

A nuvem de palavra nos indica, também, que o foco do professor de Educação Física está nas tarefas diárias que visam ao desenvolvimento do trabalho do componente curricular, na mediação de conteúdos específicos para os alunos, ao mesmo tempo em que, nas formações por áreas do conhecimento, dialoga com outros profissionais (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira) com o objetivo de elaborar as questões para o simulado do Novo Enem.

Contudo, a análise dos termos da nuvem de palavras contribui no sentido de evidenciar as seguintes categorias: a) programas e estratégias institucionais promovidos pela Sedu voltados à formação de professores e estudantes para realizarem o Novo Enem; b) práticas e ações desenvolvidas pelas escolas visando à formação dos alunos para o Novo Enem; e c) práticas e ações pedagógicas desenvolvidas pelo componente curricular Educação Física focando a formação dos estudantes com as habilidades e competências exigidas no Novo Enem.

6.4 PROGRAMAS E ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS PROMOVIDOS PELA SEDU VISANDO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES PARA REALIZAREM O NOVO ENEM

Na década de 1990, o Governo Federal,¹⁰² representado pelo Ministério da Educação, deu início às políticas educativas de avaliação que, segundo Souza e Oliveira (2010), foram recomendadas e promovidas por organizações internacionais como o Bird e a Unesco. Nesse sentido, o MEC, utilizando a competência técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), implantou, no ano de 1994, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Objetivando qualificar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino público (VIANNA,

¹⁰²De acordo com Souza e Oliveira (2010), há que se registrar, também, que a construção dos sistemas estaduais de avaliação deveu-se, em grande parte, à indução do Governo Federal e à sua iniciativa de criar o Saeb, de caráter amostral. Em muitos casos, ainda, financiamentos do Banco Mundial previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos Estados. Nessa perspectiva, tecnicamente, vários dos sistemas estaduais foram concebidos em complementariedade ao Saeb, o que significa que suas características (matriz curricular, metodologia, análise, banco de itens etc.) seriam originalmente compatíveis ou assim foram se constituindo no decorrer do tempo.

1995), no ano de 1998, teve início o Enem, com a intenção de avaliar o desempenho dos estudantes para o ensino médio. De acordo com o Documento Básico do Enem (BRASIL, 2009), mudou o seu caráter inicial para um sistema de ranqueamento, visando à entrada no ensino superior e à oferta de bolsas de estudos para programas educacionais como: Fies, Sisu e Prouni.

As Secretarias Regionais de Educação (SERs), dentre elas, a do Espírito Santo, por entenderem que a avaliação dos sistemas escolares realizadas por meio dos exames estandardizados, conforme nos indicam Souza e Oliveira (2010), constituiu-se como políticas educacionais privilegiadas para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior, criaram seus próprios sistemas avaliativos e desenvolveram estratégias como o Pré-Enem. Essas ações objetivaram formar seus alunos para alcançar os resultados necessários para terem o direito de acessar os programas educacionais.

O Sistema Avaliativo do Estado do Espírito Santo é o Paebes, que foi instituído pela Secretaria de Educação (Sedu), no ano de 2000.¹⁰³ Contudo, não iremos explorar as ações estratégicas desenvolvidas pelo programa, visando à formação dos alunos para os exames estandardizados, pois o componente curricular da Educação Física, objeto do estudo, não faz parte das disciplinas avaliadas no Paebes. Vale ressaltar que a Educação Física passou a compor a área de Linguagens e Códigos, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira e Artes, no Novo Enem, no ano de 2009. A avaliação era formada por questões elaboradas com base na interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento.

Como a responsabilidade pela criação de estratégias formativas para pedagogos, professores e estudantes para realizarem o exame recai sobre o sistema de ensino, neste caso a Sedu, é preciso analisarmos essas ações para compreendermos como o componente curricular Educação Física interage com essas iniciativas, quais são seus desafios e contribuições para as escolas mais bem ranqueadas no Novo Enem.

¹⁰³O objetivo fundamental desse programa, segundo a Revista Contextual (PAEBES, 2015), é avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino do Espírito Santo, diagnosticando o desempenho dos alunos. São considerados o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (em todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e da Natureza, para estudantes considerados a partir do 9º ano do ensino fundamental (Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paebes>. Acesso em: 16 mar. 2020).

A estrutura organizacional da Sedu é formada, de acordo com a Lei nº 5.468, de 22 de setembro de 1997, por Superintendências Regionais de Educação (SER)¹⁰⁴ que têm jurisdição administrativa para a supervisão, inspeção, orientação, acompanhamento e controle dos programas e projetos educacionais integrantes das políticas estaduais de educação no âmbito de sua jurisdição.¹⁰⁵

As unidades escolares que formam as SREs são agrupadas observando critérios regionais, como o quantitativo de alunos, a complexidade administrativa das escolas, respeitando os aspectos da regionalidade. Nesse caso, podemos perceber que cada Superintendência tem autonomia sobre suas unidades escolares, para tomar as decisões sobre as estratégias, intervenções, metodologias, no intuito de promover a formação de pedagogos, professores e alunos para realizarem o Novo Enem.

Acreditamos que essa fragmentação do sistema educacional da Sedu em SRE avança no sentido de promover a aproximação entre os interesses institucionais do Estado, no que se refere às políticas educativas (currículo, avaliação, formação). Ao mesmo tempo, contribui para criar a rivalidade entre as escolas que buscam se destacar no ranqueamento realizado com base nas avaliações, além de reforçar, com os metadados, a desigualdade entre as unidades de ensino, quanto à infraestrutura, acesso para professores e alunos e participação da comunidade nos assuntos escolares. Mas esses fatores são iguais para todas?

É preciso esclarecer que todas as SREs seguem a proposta educacional da Sedu mediada pelo Currículo Básico Comum (CBC). De acordo com o documento Espírito Santo (2009), oferecem programas e projetos que têm como ponto de partida e chegada a prática escolar. O documento CBC atribui aos programas e projetos estaduais a função de dinamizadores do currículo, dentre os quais podemos destacar: Mais Tempo na Escola,¹⁰⁶ Cultura na Escola,¹⁰⁷ Esporte na Escola,¹⁰⁸ Ciência na Escola,¹⁰⁹ Sala de Aula Digital¹¹⁰ e Leia ES.¹¹¹

¹⁰⁴“As Superintendências Regionais de Educação têm autonomia para operacionalizar atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, gerir os recursos recebidos, seguindo as políticas, diretrizes e metas fixadas no Plano Estadual de Educação” (Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI54681997.html>. Acesso em: 16 mar. 2020).

¹⁰⁵A Sedu conta com as superintendências de Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus e Vila Velha (Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/superintendencias-regionais>. Acesso em: 27 jun. 2020).

¹⁰⁶“A instituição do Programa Mais Tempo na Escola é estratégia de ampliação, gradativa, no tempo de permanência dos estudantes na escola, comprometendo-se com a ampliação da jornada escolar como uma forma de oportunizar e dinamizar o currículo, garantindo sua efetividade e contextualização, em uma perspectiva de educação integral” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 15).

Fizemos a opção por apresentar os programas oferecidos pela Sedu, conforme apresentados no CBC, para mostrar que não existe relação ou indicação no documento referente ao Pré-Enem digit@l que se configura como a principal ferramenta de formação dos estudantes para realizarem o Exame. O CBC menciona o Enem nas seguintes situações: a) no uso do resultado do exame como um dos critérios para compor o Instrumento Básico para Análise Situacional da Unidade Escolar; b) no uso da nota como roteiro básico de Análise de Gestão Pedagógica; e c) no alinhamento da formação das habilidades e competências do CBC, com as orientações dos documentos de referência do MEC, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e do Enem.

Mesmo com as unidades escolares vinculadas às suas respectivas SERs para desenvolver as ações curriculares propostas pela Sedu, no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação, o Estado conta com o Centro para a Formação dos Profissionais da Educação do Estado do Espírito Santo (Cefore), criado pela Lei Estadual nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013. Porém, no documento Espírito Santo (2014), que estipula as diretrizes do Cefore, apesar de seu objetivo ser “[...] implementar o modelo de formação continuada orientando para a mobilização de competências estratégicas, essenciais ao efetivo desempenho profissional dos servidores”, não há menção sobre quais projetos foram ou serão produzidos, inclusive, no que se refere às iniciativas, visando à formação dos profissionais responsáveis por mediar os conteúdos aos estudantes que realizarão os exames estandardizados.

¹⁰⁷“Trata do resgate da história e da cultura capixaba, contemplando ações que utilizam como recurso didático o registro do folclore por meio de vídeos e acervo bibliográfico, além de Itinerários Educativos onde os educandos da rede estadual estarão realizando visita técnica a sítios culturais, roteiros turísticos e ambientais, a partir de estudos sistemáticos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 15).

¹⁰⁸“Objetiva desenvolver um amplo programa de atividades físicas e esportivas integradas à proposta curricular, tornando a escola mais atrativa, intensificando o contato dos jovens com os conteúdos educacionais, atendendo às novas demandas socioeducacionais da sociedade contemporânea” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 15).

¹⁰⁹“Destaca-se o fortalecimento do ensino das ciências com a instalação de laboratórios de física, química e biologia, trabalhando o conhecimento numa dinâmica que supera o modelo de decorar conceitos, para a compreensão da ciência próxima à realidade do educando, subsidiando a investigação e transformando a comunidade local” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 15).

¹¹⁰“Visa a suprir as escolas públicas estaduais com equipamentos de alta tecnologia aliados à prática pedagógica, buscando melhorar o desempenho dos nossos alunos, a sua inclusão digital e a atualização da escola” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 16).

¹¹¹“Com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade leitora, a partir da implementação de ações de incentivo à leitura e à pesquisa na escola, com destaque para a revitalização das bibliotecas escolares, e a partir da escola, ampliando para a comunidade local, por meio da realização de parcerias públicas e privadas” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 16).

Nesse caso, ao verificarmos que o CBC não estabelece vínculo com o Pré-Enem Digit@l, além de compreendermos que o programa não é uma formação oferecida pelo Cefore, concluímos que ele é uma ação independente e que nos indica a descentralização e o desalinhamento entre as políticas educacionais oferecidas pela Sedu. Contudo, percebemos que a falta de alinhamento entre as políticas educacionais é um fato recorrente em âmbito federal e estadual, conforme constatamos ao analisar a BNCC (BRASIL, 2018) que, em seu contexto, não contempla, no que se refere às ferramentas de avaliação para o ensino médio, a articulação com o Enem, principal exame para esse nível, mesmo estando sob a responsabilidade do mesmo órgão público, neste caso, o MEC/Inep. Essa crítica é pertinente, mas a do CBC e do Pré-Enem Digit@l é?

O Pré-Enem Digit@l tem como objetivo ampliar a oferta de políticas públicas educacionais voltadas para contribuir com a formação da comunidade escolar da Sedu com base na Portaria nº 507- S, de 2 de maio de 2016, que institui o Comitê Gerencial e o Comitê de Implantação do programa denominado e Sedu Digit@l, promulgado pelo secretário de Educação, no uso da atribuição que lhe confere a Lei nº 3.043/75, com redação no art.1º:

Fica criado o Comitê de Gerência do Programa Sedu Digit@al, responsável por acompanhar o processo de elaboração e a situação do programa e propor critérios para escolha de prioridades e tomar decisões estratégicas relativas ao processo de implantação, desenvolvimento e expansão (DIÁRIO OFICIAL, 2016, p. 9).

Porém, podemos perceber que o programa Pré-Enem Digit@l direciona suas ações formativas para os estudantes se prepararem para o exame. No caso dos professores, sua função é ofertar aulas de reforço no contraturno, nas chamadas escolas polo. O Edital nº 05/2019 apresenta um quadro indicando o número de 40 escolas polo, distribuídas entre as Superintendências Regionais de Educação, que atendem a aproximadamente 2000 mil estudantes. Cinco por cento são reservadas para alunos com necessidades especiais.

Nesse caso, não é a Sedu que oferece a formação para os professores ministrarem aulas nas escolas polo que possui o Pré-Enem Digit@l para os estudantes. Os professores são contratados por meio de processo seletivo via Edital de Credenciamento, como o nº 002/2020 – docentes para atuação no curso preparatório para Enem: Pré-Enem Digit@l, de responsabilidade da Escola de Serviço Público do Espírito Santo (Esesp).

Como consta no Edital nº 002/2020, os professores contratados para ministrar as aulas nas escolas polo devem atender aos seguintes critérios: a) conhecimento das competências e habilidades dispostas na Matriz de Referência do Enem; b) experiência comprovada em ministrar aulas para turmas e cursos preparatórios para o Enem, vestibular e/ou atuação em turmas de 3º série do ensino médio; e c) experiência comprovada em aulas para turmas de Pré-Enem/vestibular ou 3º série do ensino médio.

Os critérios apresentados evidenciam que a Sedu não oferece formação para os professores atuarem no programa Pré-Enem Digit@l, pelo contrário, o processo de seleção via edital exclui os professores que não têm experiência específica nas tarefas relacionadas com a formação de alunos para realizar o exame, ao contratar aqueles que possuem a *expertise* necessária.

Concordamos com o modelo adotado pela Sedu para contratar os professores que possuem a *expertise* necessária para ministrar as aulas no programa Pré-Enem Digit@l, porém ressaltamos que o programa não é acessível a todos os estudantes da rede. Reforçamos a necessidade de iniciativas formativas para os demais professores que atuam no cotidiano das escolas da Sedu, direcionadas para capacitar seu trabalho de formar os alunos para o exame, ou corremos o risco de privilegiar determinado grupo de estudantes em detrimento dos demais, reforçando a desigualdade ao invés de promover a equidade.

De acordo com o Edital nº 002/2020, os professores são selecionados para atuar nas áreas de conhecimentos e componentes curriculares de interesse: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Redação e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Química e Física, Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

Especificamente na área de Linguagens e Códigos, não são oferecidas as vagas para professores dos componentes curriculares de Literatura, Artes e Educação Física, reforçando a comprovação de que existe uma supervalorização e hierarquização dos saberes curriculares promovidos por agências mundiais financiadoras da educação, como é o caso do Pisa e do TIMSS. Ressaltamos que a reformulação do exame por meio do documento Fundamentação Teórica do Enem (BRASIL, 2009), para o Novo Enem, inclui os componentes curriculares: Literatura, Artes e Educação Física, inclusive, passando a ter questões específicas na avaliação.

Como foi constatado nos documentos CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009), nas Diretrizes para Formação Continuada dos Profissionais da Educação (ESPÍRITO SANTO, 2014) e no Edital nº 002/2020 – Docentes para atuação no curso preparatório para Enem: Pré-Enem Digit@l – a Sedu não os utilizam com o objetivo de oferecer formação para os profissionais da educação, visando à participação dos estudantes no exame. Interessou-nos, então, compreender quais ações são desenvolvidas para essa finalidade.

Analisando o CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009), percebemos que um dos seus objetivos é “[...] promover as competências gerais que articulem conhecimento disciplinares ou não”. Para a viabilização do objetivo em questão, o documento estipula que seja assegurado, nas unidades escolares, o planejamento coletivo, por áreas do conhecimento, organizado antecipadamente pelos pedagogos e coordenadores com frequência de cinco horas/mês.

Além disso, o planejamento coletivo é definido conforme o art. 7º da Portaria nº 156-R, de 22 de dezembro de 2016 (Diário oficial da União, 26-12-2016). A portaria define os dias de estudo ou de planejamento coletivo por área de conhecimento da seguinte forma: terça-feira: área de Ciências Humanas e 4º e 5º anos do ensino fundamental; quarta-feira: área de Ciências da Natureza; área de Matemática e Ciclo da Alfabetização; quinta-feira: área de Linguagens e Códigos.

Como o planejamento coletivo é uma ação formativa prevista nos documentos, inclusive indicando sua separação por áreas do conhecimento para promover as competências gerais e articular os conhecimentos, podemos perceber que seus objetivos se aproximam das diretrizes do Documento Básico do Enem (BRASIL, 2009) e, portanto, configura-se como uma iniciativa, um momento reservado para que a direção pedagógica, juntamente com os professores, para que possam criar as estratégias visando à participação dos alunos no Enem.

Comprendemos, porém, que os sujeitos inventam diferentes maneiras para se pensar o cotidiano (CERTEAU, 2012). Neste caso, o planejamento coletivo, como um tempo dedicado à formação, pode não estar se configurando como uma ação efetiva nas escolas.

Sedo assim, é preciso analisarmos as seguintes questões: a direção pedagógica tem fomentado ações, debates e discussões relacionados com os exames standardizados? Nas escolas que participam do estudo está sendo realizado o planejamento coletivo por área do conhecimento? O componente curricular Educação

Física participa efetivamente dessas formações? Existem outras ações promovidas pelas escolas voltadas para formar os alunos para os exames?

6.5 PRÁTICAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS PELAS ESCOLAS VISANDO À FORMAÇÃO DOS ALUNOS PARA O NOVO ENEM

Ao compreendermos que o planejamento coletivo se configura como uma ação institucionalizada pela Sedu (tempo dedicado à formação), porém tendo a sua organização sobre responsabilidade da equipe pedagógica, visando à materialização das ações voltadas para a formação dos alunos para o Novo Enem, questionamos os professores de Educação Física: em suas respectivas escolas, os profissionais responsáveis (pedagogos e coordenadores) têm fomentado debates e discussões sobre os exames standardizados? De acordo com as narrativas dos PEF1, PEF2, PEF3, PEF4 e PEF6, existe o estímulo para que seja discutida a temática entre os professores. “É o foco da escola, tem toda aquela formação humanística do aluno participativo e crítico, mas, infelizmente, nós sabemos que, quando eles saírem daqui, terão que passar por um processo avaliativo” (Entrevista individual PEF2, 2019).

Percebemos que, na escola da PEF2, o processo formativo dos alunos é direcionado para a realização dos exames standardizados, afinal os resultados por eles alcançados nessas avaliações irão decidir o seu futuro acadêmico e, conseqüentemente, o profissional. Contudo, existe um empenho dos professores em ofertar aos estudantes uma formação que lhes permita, também, contribuir futuramente com o desenvolvimento da sociedade.

Nas escolas da PEF3 e PEF4, ao analisarmos as narrativas, fica evidente o esforço dos profissionais em ofertar uma formação para os alunos, para auxiliá-los a alcançar seus objetivos relacionados com o Novo Enem, isto é, ter uma boa nota no exame e conseguir uma vaga no ensino superior.

Quanto à forma de como trabalhar com as crianças para elas poderem render mais, a cobrança vem da diretora que cobra da pedagoga e ela, por sua vez, cobra dos professores sobre o que podemos fazer para os alunos atingirem os objetivos: conversamos na hora do planejamento; conversamos o que as práticas de uma determinada disciplina nas áreas podem contribuir com as outras (Entrevista individual PEF3, 2019).

Sempre têm discussões voltadas para o Enem. A escola preza muito a preparação do aluno para os exames e, para além dos bons resultados, eles conseguem fazer uma avaliação bacana e alcançar o aprendizado [...]. No ano passado, trabalhamos em conjunto aqui, na escola, sempre discutindo a melhor forma de alcançar os resultados (Entrevista individual PEF4, 2019).

A PFE4 considera realizar uma “avaliação bacana”, pelo fato de os estudantes se empenharem para ter um resultado satisfatório contribuindo para a escola ter destaque no ranqueamento do exame. Ela evidencia, ainda, que a análise dos resultados dos simulados formativos para o Enem, realizados pela escola, tem indicado que os alunos, para além da nota, têm se apropriado do conhecimento por eles mediado. Relata também que os professores têm aproveitado os planejamentos coletivos para realizar a intervenção de maneira integrada e interdisciplinar.

Vale ressaltar, na narrativa da PEF6, a iniciativa da escola em realizar um planejamento coletivo com toda a equipe de professores para traçar as ações formativas que conduzirão o trimestre letivo que é finalizado com a realização do simulado para o Enem e, ainda, a oportunidade de discutir os seus resultados que servirão de diagnóstico para o restante do ano letivo.

Antes de começar o ano, temos dois dias de jornada pedagógica e, sempre quando acaba o trimestre, temos um dia para discutir os resultados dos exames. Eu acho muito importante, pois, se analisarmos a Educação Física, ela permeia por várias disciplinas: Português, Biologia, Química. A parte de regras e normas então ajuda nos textos do Enem (Entrevista individual PEF6, 2019).

Salientamos a compreensão da PEF6 sobre a importância de o componente curricular Educação Física fazer parte da formação coletiva na área de Linguagens e Códigos, dada a sua potencialidade em dialogar com as demais disciplinas promovendo a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, da mesma forma que ocorre nas questões do exame, conforme indicado no Documento Básico do Enem 2009.

No caso da PEF1, apesar de afirmar que, em sua escola, durante os planejamentos coletivos, havia um fomento para propiciar ações envolvendo a participação dos alunos no exame, ela não se sente incluída, como representante do componente curricular da Educação Física, nessas formações.

Tem fomentado discussões sobre os exames estandardizados, mas, sinceramente, não tem incluído a Educação Física. Entre os professores existe o debate e a discussão sobre os exames, mas eu não converso com esses professores sobre como a Educação Física poderia participar desses simulados para o Enem. Por exemplo, só como deve ser a preparação geral da escola para esses exames (logística de aplicação) (Entrevista individual PEF1, 2019).

Percebemos que a falta de integração da PEF1, nas discussões e ações voltadas para formar os alunos para realizarem o exame, exerce influência na compreensão e opinião sobre o Enem, atribuída pela profissional, conforme narrativa.

Como eu sou pouco cobrada em relação à participação da Educação Física no Enem, eu não tenho uma opinião formada, não sei o que responder, para ser sincera (Entrevista individual PEF1, 2019).

No entanto, como existem diferentes maneiras de pensar o cotidiano (CERTEAU, 2012), o PEF5 e o PEF7 destacam que, em sua escola, durante o planejamento coletivo, é realizada uma organização para o exame e os professores seguem, contudo a ênfase é dada para os componentes curriculares Português e Matemática. No entanto, o PEF7 sinaliza que, quando está próximo de ser realizado o simulado, oferecido aos estudantes, os professores discutem sobre sua elaboração, tendo como objetivo fazer com que os alunos compreendam as questões que estão sendo elaboradas com base na interdisciplinaridade, e não com foco nos resultados:

Em pontos específicos, não. Ela tem um programa que os professores seguem para esses exames. Todos os professores param em momentos específicos para focar neles, porém mais os professores de Matemática e Português com a pedagoga para acertar os detalhes (Entrevista individual PEF5, 2019).

Percebemos, com base nas narrativas, que, tendo ou não ações e iniciativas para fomentar e estimular os debates e discussões sobre o Enem entre os professores das escolas da Sedu, essas estratégias cotidianas representam, de acordo com Certeau (2002), “as artes de fazer”, “astúcias sutis”, artes de resistência que vão alterando os objetos e os códigos e restabelecendo uma (re)apropriação do uso do espaço ao jeito de cada um.

Além do fomento sobre o debate e discussão sobre o Enem, os pedagogos e professores contam com o planejamento pedagógico coletivo, por áreas do conhecimento, como momento formativo relevante para a realização dos simulados para o Enem e, conseqüentemente, para o exame.

De maneira em geral, os professores de Educação Física confirmam a utilização pelos pedagogos do planejamento coletivo por área como estratégia para discutir assuntos relacionados com os exames standardizados. Contudo, as maneiras de fazer se diversificam, evidenciando que, apesar da recorrência de exames (Enem, Paebes, Saeb) e da necessidade de as escolas buscarem bons resultados, a amplitude do processo formativo (ensino, aprendizagem, avaliação) demanda tarefas administrativas e curriculares comuns a todos os profissionais da educação.

Conforme evidenciam PEF1, PEF2, PEF3, PEF6 e o PEF7, apesar de acontecer o planejamento coletivo por área, seus usos vão além da discussão relacionada com a formação direcionada aos exames standardizados. O PEF1 destaca que existe em sua escola a utilização do projeto de reforço para o Novo Enem, porém ressalta que a prioridade é ofertada aos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa, já que a Educação Física nunca é a temática da discussão:

Existe o planejamento de área, mas não específico para o exame. Falamos, comentamos e alguns professores fazem projetos. Já teve um projeto na escola depois da aula para fazer o reforço para o Novo Enem, mas, principalmente dos professores de Matemática e Língua Portuguesa. Conversamos em conjunto, mas o foco nunca vem para a Educação Física (Entrevista individual PEF1, 2019).

O projeto de reforço o qual menciona a PEF1 é o Pré- Enem Digit@l que acontece em sua escola, por ela ser polo. Nesse caso, os professores de Matemática e Língua Portuguesa fazem parte do grupo de profissionais da escola que ministravam os “aulões”. Isso nos confirma que, conforme já indicado em narrativas anteriores do PEF1, sobre a sua exclusão das reuniões e a falta de cobrança feita pela pedagoga com relação à formação, preparação para os exames, há fatores que provocam na profissional o desinteresse e a falta de opinião sobre os assuntos ligados ao Novo Enem.

Esses fatos nos revelam que, apesar de o Novo Enem ter como característica a interdisciplinaridade por entre as áreas do conhecimento, inclusive, na elaboração de suas questões, com o objetivo de promover a integração entre os componentes curriculares no cotidiano das escolas, ainda assim nos deparamos com casos, como disse a PEF1, que reforçam a desvalorização e a hierarquização dos saberes.

Os PEF2, PEF3 e PEF6 enfatizam o uso dos planejamentos coletivos, realizados semanalmente, como forma de discutir ações voltadas para formar os alunos para prestar os simulados ofertados trimestralmente nas escolas. Essas ações se materializam na elaboração do simulado (número de questões por componente curricular), na criação de estratégias para que possam ser utilizadas no momento da prova (como responder às questões) e no incentivo aos alunos para participarem, sobretudo, com dedicação e comprometimento:

Temos planejamento coletivo por área. Sempre é discutido sobre isso nos planos de ação dos professores também voltados para discutir os simulados para o Enem, que são trimestrais (Entrevista individual, PEF2, 2019).

É, sim, toda semana. Mas, quando está mais próximo de fazer o simulado, nós nos reunimos mais para compor o exame (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Discute como vai preparar o menino para o Enem. Como treinar o menino para os exames e usamos o simulado para incentivar (Entrevista individual, PEF6, 2019).

No que se refere aos PEF4, PEF5 e PEF7, apesar de participarem do planejamento coletivo semanal e discutirem sobre ações voltadas para a formação dos alunos para o exame, declaram que esse não é o foco central da “reunião”; é uma consequência, já que as escolas também oferecem o simulado. Nesse sentido, é discutido sobre as avaliações nos planejamentos coletivos, esporadicamente, ou quando está próximo aos simulados.

A gente tem sempre um momento em que nos reunimos durante o planejamento para falar sobre as questões das avaliações. Não são semanais, mas acontece periodicamente (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Tem momento que são focados para essa discussão, mas, como eu disse, a escola tem essa discussão que não é só para isso, isso é consequência (Entrevista individual, PEF5, 2019).

O planejamento coletivo não se dá direcionado para discutir a preparação para o exame. Nosso trabalho é em cima do que vamos realizar (Entrevista individual, PEF7, 2019).

Percebemos que o planejamento coletivo voltado para discutir os exames standardizados não é uma unanimidade entre as escolas que fizeram parte da pesquisa, mesmo com a afirmação de Afonso (2011) de que são crescentes as ações realizadas pelo estado para definir previamente os objetivos de aprendizagem fazendo uso dos resultados dos exames standardizados. Assim, podemos considerar que as escolas subvertem uma ordem institucionalizada representada pelo planejamento coletivo para atender a outras demandas relacionadas com as práticas profissionais cotidianas, e nem, por isso, deixam de figurar entre as melhores colocadas no ranqueamento promovido pelo exame.

Compreendemos, ainda, que não é a institucionalização do planejamento coletivo, por áreas do conhecimento, especificamente a de Linguagens e Códigos, a qual a Educação Física está inserida, o fator predominante para que esses sujeitos cotidianos, conforme (GINZBURG, 2007, p. 45) “[...] imprimam suas mensagens pelos espaços que transitam”. Nesse caso, questionamos os professores de Educação Física: durante o planejamento pedagógico coletivo eles são escutados e se pronunciam?

Como revelam o PEF1 e o PEF3, nos planejamentos coletivos voltados para a área de Linguagens, o componente curricular Educação Física e seus conteúdos não são utilizados como base para elaboração de questões voltadas para o simulado. Conforme

narrado pelo PEF1, sua participação na discussão sobre os simulados é referente a assuntos que envolvem a execução do exame (logística) e não sobre o que deve ser cobrado nas questões.

Eu dou minha opinião sobre como as coisas devem acontecer, mas nunca focando na minha matéria, porque eu não vou dar uma aula específica. Dou minha opinião em relação à logística e não sobre que conteúdo deve ser dado sobre a Educação Física (Entrevista individual, PEF1, 2019).

A narrativa da PEF1 evidencia que o componente curricular participa do planejamento coletivo, porém isso não influencia sua prática cotidiana. Mas, não deveria ser o planejamento coletivo o momento formativo para que os pedagogos, juntamente com os professores da área discutissem as ações voltadas para a formação dos estudantes para o Novo Enem, inclusive, criando estratégias para que a mediação dos conteúdos contemple a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento?

Da mesma maneira, o PEF3 nos informa que a escola se aproveita do *status* de que goza a Educação Física, de ser o componente curricular mais querido pelos alunos, para ser moeda de troca e ter o controle dos alunos que atrapalham as aulas ou no momento dos simulados.

No planejamento coletivo, a Educação Física é utilizada para auxiliar na elaboração de estratégias para contribuir com os alunos que perturbam as aulas, para que eles estudem um pouco mais. Porém, quando é para fazer as questões para o simulado, cada um vai pesquisar a sua. Só interagimos perguntando se o colega viu alguma coisa que serve para a Educação Física. É dessa forma (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Em linhas gerais, percebemos, ao analisar o narrado pelos professores, que a Educação Física ainda é vista na escola como o componente curricular que não apresenta grandes pretensões com suas práticas. Nesse contexto, talvez ela seja útil apenas para ocupar os alunos com alguma atividade.

Na opinião dos PEF2, PEF4, PEF6 e PEF7, com referência ao componente curricular Educação Física no planejamento coletivo das suas respectivas escolas, elas participam, têm abertura para falar e expor suas opiniões e influenciar outras disciplinas, estando totalmente integradas.

Nesse caso, percebemos que os professores estão considerando o fato de se reunirem no planejamento coletivo por área do conhecimento como um momento de integração entre os componentes curriculares, mas e as ações formativas que deveriam ser desenvolvidas nesses encontros? A própria Portaria nº 156-R estabelece que o

planejamento coletivo aconteça por áreas do conhecimento e com a finalidade de promover as competências gerais e articular os conhecimentos.

Sobre a participação nas questões dos simulados, o PEF2 narra que é proporcional da mesma forma que acontece no Enem. O exame é elaborado com 180 questões divididas igualmente entre as quatro áreas do conhecimento. Nesse sentido, na área de Linguagens e Códigos, temos 45 questões elaboradas de maneira que atendam à interdisciplinaridade por e entre as áreas. Assim, temos as questões dialogando com os componentes curriculares da área de Linguagens e também, em alguns casos, com a História/Ciências da Natureza e Biologia/Ciências Humanas.

Eu participo, costumo falar muito, às vezes sou ouvido e às vezes não. Desde que nós retornamos com o simulado a Educação Física sempre é contemplada com um número proporcional de questões (Entrevista individual, PEF2, 2019).

O PEF4 expõe o pouco interesse dos alunos no que se refere ao conteúdo teórico da Educação Física e, por esse motivo, realiza um trabalho integrado com a escola, criando projetos interdisciplinares. Contudo, conforme narrado pela PEF4, esses projetos não têm relação com as ações formativas voltadas para os alunos realizarem o exame. Ela citou, como exemplo, um projeto que envolvia os componentes curriculares de Artes e a Educação Física, que tinha como objetivo a subida ao Morro do Moreno, ponto turístico de Vila Velha/ES, passando pelos monumentos artísticos da região.

Aqui, na escola, a parte pedagógica dá uma abertura grande para Educação Física falar, expor as opiniões e trabalhar. Eu tenho essa porta aberta aqui, na escola, mas a gente sabe que o interesse do aluno é muito baixo em relação à teoria de Educação Física. Então, temos trabalhado essa parte juntamente com a escola. Mas temos um pouco de dificuldade quando falamos de avaliação de Educação Física e teoria (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Para o PEF7, existe a integração da Educação Física com os demais componentes curriculares em sua escola, inclusive buscando a inter e a multidisciplinaridade, contribuindo para que a disciplina dialogue com os objetivos propostos para cada área do conhecimento pelo documento Matriz de Referência do Enem (2009).

Nesse caso, o uso do conceito de multidisciplinaridade é definido, por Nicolescu *et al.* (2000), como a busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto, de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Para o

autor, a multidisciplinaridade estaria hierarquicamente no primeiro nível, inferior, de integração entre as disciplinas, quando comparada com a inter e a transdisciplinaridade.

A Educação Física é respeitada na escola. Ela está totalmente integrada, mas não fazemos reuniões específicas sobre o Enem. Conversamos como os componentes curriculares que podem criar questões para fazer a inter e multidisciplinaridade (Entrevista individual, – PEF7, 2019).

O documento Matriz de Referência do Enem (2009) define a interdisciplinaridade como o processo de conexão entre as disciplinas, possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e seus conceitos, de maneira a integrar os conhecimentos distintos e com o objetivo de atribuir sentidos para eles. Ressalta, ainda, que a interdisciplinaridade deve ser realizada de modo a não anular ou diminuir os conhecimentos produzidos nas áreas, mas promover a conexão entre elas.

Conforme já havia narrado, o PEF5 evidencia que o planejamento coletivo não é voltado para discutir assuntos sobre os exames standardizados, mas afirma que, quando é possível, realiza a cooperação para elaboração das questões para compor o simulado do exame com os demais professores.

O planejamento coletivo não é voltado para discutir o Enem. Para o simulado, cada componente curricular realiza sua questão e, quando podemos, realizamos a cooperação com os demais professores (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Percebemos que as narrativas evidenciam uma fragmentação (diferentes maneiras de fazer) na participação do componente curricular Educação Física no planejamento coletivo. Ela pode estar inserida ou não nas discussões e debates voltados para a preparação das escolas para os exames standardizados. Pronuncia-se, em alguns casos, para discutir assuntos “periféricos”, em comparação com a elaboração das questões para os simulados, como a organização e o comportamento dos alunos, e também para influenciar o trabalho de outras componentes curriculares. Nesse caso, percebemos a cooperação (interdisciplinaridade na área) materializada entre os profissionais.

Essas diferentes maneiras de fazer no cotidiano das escolas evidenciam que elas podem parecer ordinárias, porém se revelam como um valioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente das práticas cotidianas (CERTEAU, 2012). Nesse caso, acreditamos que é possível visibilizar os aspectos singulares de cada componente curricular e, também, dialogar por e entre as áreas do conhecimento para dar fluidez aos processos de ensino-

aprendizagem-avaliação, fundamentados nas habilidades e competências indicadas na Matriz de Referência do Enem (2009).

Analisando as narrativas dos professores de Educação Física sobre a sua participação nos planejamentos coletivos, percebemos que as escolas realizam invenções cotidianas, estratégias e diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 2012) para atender às exigências relacionadas com a formação dos alunos para os exames standardizados, que são materializadas em iniciativas formativas como o simulado.

Essas iniciativas são indícios de que nas escolas são realizadas as “[...] apropriações e os embates entre as resistências e as ordens impostas” (CERTEAU, 2012), permitindo aos sujeitos ordinários irem além das ações institucionalizadas pela Sedu (Pré-Enem Digit@l e planejamento coletivo por área do conhecimento), motivadas pelos objetivos de formar professores e estudantes para o Novo Enem e alcançar os resultados esperados no seu ranqueamento, evitando, assim, o fenômeno da responsabilização e prestação de contas (*accountability*).

Sendo o Pré-Enem Digit@l uma iniciativa oferecida pela Sedu, que não contempla todos os estudantes da rede de ensino e que contrata professores específicos para essa finalidade, conforme analisado no capítulo anterior, com os simulados, as escolas oportunizam aos professores, cujos componentes curriculares não fazem parte do programa (Literatura, Artes e Educação Física), a possibilidade de mediar conhecimentos que tenham relação com o exame para aqueles que não têm a oportunidade de participar, além de reforçar os conteúdos para os que participam.

Ressaltamos que analisamos o CBC e o *site* da Sedu, inclusive na aba destinada para apresentar as “avaliações” e não encontramos diretrizes ou qualquer informação que vincule o simulado com o Enem, como é uma exigência da Secretária para ser desenvolvida nas escolas da rede. Percebemos que as escolas realizam os simulados por adesão, ou seja, é uma decisão da direção pedagógica juntamente com a equipe de professores. No geral, é realizado um simulado por trimestre. O planejamento pedagógico por áreas do conhecimento é o momento reservado para que os pedagogos, juntamente com os professores dos componentes curriculares, discutam sobre as ações relacionadas com o simulado como: elaboração das questões, data e tempo de prova, logística dos alunos, usos ou não dos seus resultados para composição da nota trimestral.

Mas estariam os pedagogos, durante os planejamentos coletivos sistematizados ou não, orientando e direcionando para os professores de Educação Física conteúdos

que são cobrados nos exames standardizados? Existe alguma preocupação por parte dos professores de Educação Física com relação a isso? Nas escolas representadas pelos PEF1, PEF2, PEF5, PEF6 e PEF7, os pedagogos não orientam nem direcionam aos professores conteúdos que serão cobrados nos exames.

Especificamente a PEF2 indica, como fator para a falta de direcionamento de conteúdos, por parte da pedagoga, a sua falta de conhecimento técnico do componente curricular Educação Física:

Sentar e discutir a sistematização, realmente não, até porque elas falam que, nessa área, a gente não tem conhecimento técnico, não. Ela me deixa muito à vontade. Eu preparo meu plano de curso e apresento para ela e tenho o aval para estar trabalhando (Entrevista individual, PEF2, 2019).

Compreendemos a falta de conhecimento técnico da pedagoga sobre o saber domínio (CHARLOT, 2000), o aprendizado mediado pelas práticas corporais da Educação Física, mas essa não seria uma maneira reducionista, por parte da pedagoga, de compreender o componente curricular? E os aspectos históricos, a relação interdisciplinar por e entre as áreas do conhecimento? Nesse caso, não seriam os planejamentos, coletivos e individuais, considerados como um momento privilegiado para pedagogos e professores discutirem sobre a aproximação entre o componente curricular Educação Física com os exames standardizados?

O PEF6 indica que, por seguirem o Currículo Básico Escola Estadual (CBC), os conteúdos estão preestabelecidos. Ressaltamos que o CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009) é o documento que organiza as ações educativas nas escolas da Sedu, inclusive propondo que os componentes curriculares, se possível, realizem a mediação de conteúdos, relacionando-os com as áreas do conhecimento: “Não tem direcionamento da escola. Seguimos o CBC, que é o currículo da rede, e acrescentamos alguma coisa. Depende do trimestre” (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Para o PEF7, não existe direcionamento da pedagoga, contudo ela realiza a revisão dos conteúdos escolhidos que farão parte das questões de Educação Física cobradas nos simulados: “Não existe direcionamento da pedagoga. Não, porque todas as nossas questões, quando nos preparamos para o simulado, passa pela sua avaliação pedagógica” (Entrevista individual, PEF7, 2019).

A narrativa do PEF7 evidencia que, apesar de existir o planejamento coletivo para essa finalidade, os componentes curriculares elaboram as questões para simulado do Enem de maneira individualizada, portanto podemos compreender a dificuldade, já

apresentada pelos professores, no que se refere a estabelecer a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, já que não é realizada a relação entre os saberes, tornando as questões do exame conteudista e disciplinar.

Ao contrário do PEF5, que evidencia “[...] não estar preocupado pela pedagoga não vir me dar ajuda” (Entrevista individual, 2019). O PEF1 relata que gostaria de orientação para realizar as questões que irão fazer parte do simulado da escola. Para o PEF6, deveria acontecer a orientação e direcionamento para a Educação Física, da mesma maneira como ocorre para os demais componentes curriculares.

Nunca fui cobrado para que fosse direcionado para o Enem. A partir do momento em que eu fosse cobrado para fazer questões relacionadas ao Enem, realmente, para entrar no simulado, eu gostaria de uma orientação (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Sim, poderia dar um foco na Educação Física para o Enem, como para outras disciplinas. Participamos do simulado, mas não tem uma orientação como outras matérias (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Especificamente, o PEF6 narra uma realidade recorrente, inclusive criticada por Souza e Lima (2010) e Afonso (2009), que se referem à supervalorização e hierarquização de componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, com relação aos demais, iniciada nas avaliações internacionais, como o Pisa e o TIMSS.

No que diz respeito aos professores que são direcionados e orientados pelos pedagogos com relação aos conteúdos que são cobrados nos exames, o PEF3 declara ser orientado pelo pedagogo pelo motivo de terem que seguir a proposta curricular do Estado, contudo se declara ser contra aula teórica. Já a PEF4 não vê problemas em não ter orientações da pedagoga, desde que ela esteja sempre pronta a auxiliá-la, caso seja necessário:

Tem, sim, porque temos um documento a seguir, que é a proposta do Estado e temos que ajustar os conteúdos que às vezes não dá para trabalhar e têm uns que diluímos. Eu, por exemplo, sou contra a aula teórica em Educação Física (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Só quando realizamos projetos. Não vejo problemas. Só ela estando aberta toda vez que eu precisar e sentir dificuldade e ela me der apoio. Mas, sempre que eu preciso, ela me ajuda (Entrevista individual, PEF4, 2019).

O documento ao qual se refere o PEF3 é o Currículo Estadual (CBC) que estabelece os conteúdos básicos para cada disciplina, que foi idealizada e organizada conforme indicado em sua matriz (ESPÍRITO SANTO, 2009), “[...] de forma a contemplar as habilidades, competências e conteúdos de ensino”. Nesse caso, as

diretrizes do CBC vão ao encontro das necessidades e interesses da Sedu, que precisa contemplar as diretrizes nacionais apresentadas em documentos norteadores do Ministério da Educação, como é o caso do Enem, que, de acordo com sua Matriz de Referência (BRASIL, 2009), contempla, também, uma organização por habilidades e competências.

Percebemos, ao analisar o documento CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009), que a proposição de conteúdos para serem mediados pelo componente curricular Educação Física no ensino médio é indicada por meio de tópicos/conteúdos, como os exemplos a seguir: Alimentação e exercício físico; Dança como expressão corporal; A transformação do esporte em espetáculo e em negócio etc... Nesse caso, evidenciamos que nossa análise levou em consideração apenas o que nos foi narrado pelos professores com relação aos conteúdos e não como apresenta o documento em formato de tópicos.

Acreditamos que os testemunhos sobre as diferentes maneiras de os professores interagirem com os conteúdos, visando à formação para os exames, estabelecem as relações de forças que geram procedimentos multiformes, resistentes e astuciosos do espaço vivido e que indicam uma inquietação nos espaços cotidianos como: a diluição dos conteúdos indicados nos documentos e a busca por aqueles que não estão contemplados como o aproveitamento feito pelo PEF3 que utiliza o destaque (cobertura) feito pelas mídias sobre os megaeventos esportivos (Copa do Mundo e Olimpíadas).

A fundamentação Teórica do Enem (BRASIL, 2009) e a Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009) estão estruturadas a partir de um modelo que indica a associação entre os conteúdos, competências¹¹² e habilidades básicas, próprios do jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica.

Contudo, para escolher os conteúdos, visando à elaboração das questões do simulado para o Novo Enem, os professores utilizam estratégias distintas. Os PEF1, PEF4, PEF6 e o PEF7 usam, como fonte primária, os documentos e as diretrizes da Sedu. De forma complementar, a PEF1 vai além do que está proposto nos documentos, ao utilizar conteúdos que ela considera pertinentes. De igual modo, o PEF4, realiza uma pesquisa sobre os conteúdos que são mais cobrados nos exames e faz uso desses descritores.

¹¹²São consideradas as competências de caráter geral aquelas necessárias tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais (BRASIL, 2000).

Os conteúdos são selecionados de acordo com o que vêm no CBC. Algumas coisas que eu acho interessantes, mesmo que não tenham no documento, se forem compatíveis com a realidade da escola, eu utilizo. Para elaborar questões para o simulado, utilizo o que está na diretriz e o que eu acho pertinente, esse é o conjunto (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Levo em conta as diretrizes do Estado. Na grande parte, eu decido os conteúdos que vão cair no simulado. Pesquiso quais os conteúdos mais cobrados nos exames e utilizo os descritores que são pedidos (Entrevista individual, PEF4, 2019).

O PEF4 destaca a utilização dos descritores, cujo conjunto, segundo o site do Paebes,¹¹³ compõe a Matriz de Referência que explicita o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização. Na Matriz de Referência do Enem (2009), os descritores equivalem às competências e às habilidades que pretendemos desenvolver, específicas em cada área do conhecimento.

O PEF6 tem como recurso os documentos para elaborar as questões, mas se queixa da falta de material didático, exclusivamente, para o componente curricular Educação Física:

Trabalho com base nas diretrizes e no CBC. Utilizo esses documentos para elaborar algumas questões para o simulado, mas existe a falta de material didático. Chega livro para todas as matérias e para a Educação Física nada (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Sobre a falta de material didático para o componente curricular da Educação Física, conforme narrado pelo PEF6, é uma queixa constante realizada pelos professores. Inclusive, é fonte para estudos relacionados com a temática (RODRIGUES; DARIDO, 2011; FERREIRA; NASCIMENTO, 2017), sinalizando para a falta de estrutura adequada para as aulas práticas e seus equipamentos, conforme destacado pelo PEF7:

Existe o documento norteador do Estado. Consideramos as sugestões do documento e adaptamos para nossa realidade. Trabalhamos com os conteúdos que temos condições de trabalhar na escola. Por exemplo, o atletismo, não dá para trabalhar na escola. Elaboro as questões para o simulado com base em conteúdos que não estamos trabalhando no semestre (Entrevista individual, PEF7, 2019).

No entendimento da PEF7, os conteúdos mediados no trimestre, por terem a sua supervisão, orientação e avaliação, contribuem para que ele acompanhe o aprendizado

¹¹³Os descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. A relevância de se adotar uma matriz também reside no seu caráter de universalidade e transparência que ela estabelece para todo o processo avaliativo (Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 30 jul. 2020).

dos alunos. Por isso ele faz indicação de leituras específicas sobre alguma temática relevante e se coloca à disposição para tirar as dúvidas dos estudantes, para que, assim, possa mediar os conteúdos para os alunos nos simulados.

Por sua vez, o PEF5 segue como referência os conteúdos mais destacados nas suas práticas cotidianas (conteúdos trimestrais mediados nas aulas), realizando uma proposta contrária a do PEF7. Essas evidências nos revelam que, no cotidiano do professor de Educação Física, existem maneiras diferentes de alcançar o objetivo, que é formar os alunos para o exame, podendo ser o simulado uma ação desenvolvida em todas as escolas da Sedu.

Tendo a participação do componente curricular Educação Física no simulado em sua escola, o PEF2 não elabora e nem utiliza questões do Enem de anos anteriores. Sua prática é selecionar as questões com base no banco de dados oferecidos por colegas que lecionam em cursinhos preparatórios para o exame em intuições particulares:

Com base no documento CBC, eu costumo fazer o plano de curso, para as questões do simulado. Eu não costumo utilizar o Enem dos anos anteriores. Eu costumo utilizar os bancos de questões fornecidos por colegas que dão aulas em escolas particulares. Eu não vou falar que elaboro as questões porque eu estaria mentindo demais, não é? (Entrevista individual, PEF2, 2019).

No caso do PEF2, realizar o planejamento, tendo como fonte para a seleção dos conteúdos o CBC, ao mesmo tempo em que utiliza as questões selecionadas em um banco de dados para compor o simulado, pode causar falta de coerência entre os conhecimentos que são mediados e os que são mediados/avaliados, devendo o profissional ficar atento para esses fatos.

O PEF3 elabora as questões do simulado levando em consideração os discursos pertinentes em evidência na mídia, relacionados com o componente curricular Educação Física, com pesquisas realizadas na *internet* para localizar temáticas relevantes:

Seguindo a proposta do Estado, temos que ajustar os conteúdos que às vezes não dá para trabalhar e tem uns que diluímos. Por ter o terceiro ano uma aula por semana, não dá para trabalhar com a teoria. Nesse caso, eu trabalho durante as aulas práticas os temas transversais. Para elaborar as questões, eu vou para *internet* e utilizo o que está mais na mídia (emagrecimento, megaeventos esportivos) (Entrevista individual, PEF3, 2019).

O PEF3 aproveita o destaque (cobertura) feito pelas mídias sobre os megaeventos esportivos (Copa do Mundo e Olimpíadas). Devido ao alcance de suas informações, é possível que os alunos façam associações e apropriações relacionadas

com a Educação Física. Sobre a teoria por ele referida, podemos associá-la aos conteúdos relacionados com o “saber enunciado” (CHARLOT, 2000) (nutrição, saúde, doenças) que se obtêm por meio da leitura de livros, pois não podemos ser capazes de dominar como uma atividade (saber domínio). Assim, o professor, durante as aulas “práticas”, reserva alguns períodos para discutir essas temáticas, consideradas por ele como temas transversais.

De maneira em geral, fazendo uso dos documentos e ordinariamente buscando maneiras distintas de elaborar as questões para o simulado, essas diferentes práticas tecidas pelos sujeitos desta pesquisa revelam como suas astúcias, visíveis ou sutis, deixam suas marcas nesse cotidiano.

6.6 PRÁTICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO À FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES COM AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO NOVO ENEM

A entrada do componente curricular da Educação Física no Novo Enem, a partir do ano de 2009, passou a exigir dos professores: a) o estabelecimento de diálogo com os demais componentes curriculares durante o planejamento coletivo para fazer valer as exigências do CBC e do Novo Enem, a formação dos estudantes com as habilidades e competências, mediadas por conteúdos contextualizados e interdisciplinares, integrados pelas áreas do conhecimento, especificamente a Linguagens e Códigos; b) o diálogo com os pedagogos durante o planejamento individual para atender às diretrizes curriculares da Sedu e, ao mesmo tempo, selecionar conteúdos que tenham relação com o Novo Enem para serem mediados para os alunos por meio dos simulados; e c) a utilização de métodos didáticos alternativos, visando à elaboração de questões específicas para contribuir com o simulado complementando as diretrizes curriculares da Sedu.

Em face dessa nova demanda para o componente curricular Educação Física, sentimos necessidade de analisar práticas cotidianas (CERTEAU, 2002) desenvolvidas por esses professores, visando a compreender: a) como eles avaliam o início do processo de inserção do exame nas escolas; b) se esse acontecimento trouxe alguma mudança para sua prática cotidiana; e c) qual avaliação é feita por eles sobre a entrada da Educação Física no Novo Enem.

Sobre o contato com a temática Novo Enem, por parte dos professores, percebemos que as narrativas se diferenciam quanto ao tempo e aos modos com que os

profissionais foram informados da existência do exame. Com base na declaração do PEF2, percebemos que ele foi o primeiro a ter contato com a temática, que aconteceu no ano de 2010, no momento em que era realizada uma formação de professores. Em seguida, temos o PEF6, que afirmou ter tido contato com o Novo Enem no ano de 2013, ao ser efetivado como professor da Sedu.

Eu me lembro de que estávamos em uma formação em Guarapari. Isso deve ter uns dez anos ou mais. Comentaram que a Educação Física iria cair no Enem (Entrevista individual, PEF2, 2019).

Acho que foi em 2013. Porque foi marcante, foi quando eu efetivei no Estado. Quando eu era contratado, eu não tinha uma sequência e continuidade no trabalho. Quando eu virei efetivo, eu fiz uma padronização no conteúdo para não ficar repetitivo (Entrevista individual, PEF6, 2019).

O PEF3 é o único que entrou em contato com o Enem por um viés que não estabelece relação com o cotidiano do trabalho escolar, tendo em vista que soube, por meio de jornal, da existência de uma escola particular que estava formando os alunos para o exame. De forma contrária, o PEF1 ficou sabendo da existência do exame no ano de 2017, por intermédio de um comentário do aluno sobre a inserção dos conteúdos da Educação Física:

Tem uns cinco anos. Eu lembro quando saiu uma matéria em jornal que determinada escola particular de Vitória realizava um trabalho voltado para o Enem e para mim aquilo era firula (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Para mim, veio por parte dos alunos, acho que uns dois anos atrás, que um aluno fez um comentário sobre as questões do Enem (Entrevista individual, PEF1, 2019).

O PEF4 e o PEF5 relatam só terem conhecimento sobre a vinculação da Educação Física no exame no momento em que entraram para lecionar no ensino médio, quando passaram a ser cobrados para elaborar questões para compor os simulados preparatórios das suas respectivas escolas. Somente o PEF7 declarou não se lembrar do momento específico em que começou a ser discutida a entrada da Educação Física no exame:

Eu entrei no ensino médio em 2016, depois que a Educação Física entrou no Enem. Foi quando descobri que tinha essa cobrança (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Não me recordo de um momento específico. Quando eu entrei na escola, em 2016, me cobraram questões para o Enem. Esse foi meu primeiro contato com o exame (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Eu não me lembro do início da discussão sobre o Enem (Entrevista individual, PEF7, 2019).

Apesar de o Enem ter sido criado no ano de 1998 e os exames estandardizados não serem novidade no cenário nacional (Saeb, Prova Brasil, Enade), os diferentes períodos e as maneiras com que os professores de Educação Física relatam ter os primeiros contatos com a avaliação demonstram a fragilidade com que o assunto é discutido pelas redes de ensino, inclusive se constituindo, segundo Afonso (2011), como alvo de polêmicas e de análise sobre seus impactos, tanto na esfera pedagógica como na gestão da escola.

Mesmo tendo os profissionais o conhecimento da entrada da Educação Física no Novo Enem, em períodos diferentes e de maneiras distintas, os PEF1, PEF3, PEF4, PEF5 e PEF7 declaram que essa nova realidade causou um impacto positivo para o componente curricular. Para os professores, o fato valorizou os conteúdos da Educação Física, igualando-se com os demais componentes curriculares, inclusive com relação aos alunos que passaram a atribuir novos sentidos à sua prática no cotidiano das escolas:

Tem um impacto positivo, porque o aluno que realizou o Enem vai passando para os outros e isso aumenta a importância da noção dos conteúdos da Educação Física (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Eu acho que a Educação Física passou a ser vista como uma disciplina dentro da escola. Antes, ela era considerada aula vaga, tanto para os colegas como para os alunos (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Eu não vejo diferença com outras disciplinas, não. Tenho um número de questões no simulado da escola de acordo com a carga horária (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Veio como um ponto positivo de incentivo. Não é uma cobrança que vem há todo momento querendo massacrar e impor os assuntos relacionados com a temática (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Eu penso que foi positivo para a Educação Física. Ela também é um componente curricular como outro qualquer e o olhar do aluno muda com relação à disciplina (Entrevista individual, PEF7, 2019).

Mesmo com as considerações dos professores de que a entrada do componente curricular da Educação Física no exame contribuiu para a sua valorização nas escolas, ressaltamos que, em narrativas anteriores, esses profissionais apontaram questões, principalmente, no planejamento coletivo, que contradizem esses fatos como: a falta de cobrança dos pedagogos sobre assuntos ligados ao Novo Enem; a discussão com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; o fato de a Educação Física nunca ser foco do debate e ser utilizada apenas para questões ligadas com a logística dos simulados e a indisciplina dos alunos.

De maneira contrária, os PEF2 e o PEF6 consideram que a entrada da Educação Física no exame não contribuiu para a sua valorização no cotidiano das escolas, quando comparada com os demais componentes curriculares. Particularmente, o PEF2 acredita que essa desvalorização parte dos alunos que ainda consideram a Educação Física como um momento de lazer:

Particularmente, eu acho que não mudou nada, porque eu vejo que, mesmo que façamos varias formas de atividade, os alunos ainda veem e têm a Educação Física como aquele grande momento de lazer (Entrevista individual, PEF2, 2019).

No entanto, encontramos na literatura estudos que indicam os possíveis motivos para que os professores acreditem que a desvalorização da Educação Física parte dos próprios estudantes. Ao analisar as narrativas que discutem sobre as relações estabelecidas com os saberes nas aulas do componente curricular por 13 alunos do ensino médio, Santos *et al.* (2014) indicam que eles elaboram uma leitura do que aprenderam com base no que eles compreendem como aprender, uma concepção construída ao longo do processo de escolarização e moldada pela lógica da escola, na qual os *saberes-objetos* predominam como saberes compartilhados nas outras disciplinas, como Português, Matemática e História:

Quando são provocados a fazer uma reflexão sobre o que aprenderam na Educação Física, eles têm dificuldade em identificar, compreender e formular um enunciado sobre esse tipo de saber diferenciado daqueles com os quais eles estão acostumados a fazer reflexões e teorizações no ambiente escolar (SANTOS *et al.*, 2014, p. 545).

A compreensão do PEF2 sobre os sentidos atribuídos pelos alunos sobre ao componente curricular vai ao encontro do estudo realizado por Ripari *et al.* (2018). Ao investigarem as suas opiniões no ensino médio a respeito das aulas de Educação Física, concluíram que eles não a consideram como um dos componentes curriculares mais importantes no contexto escolar:

No geral os alunos se sentem bem nas aulas de Educação Física, as quais são classificadas como legais e/ou divertidas pela maior parte dos entrevistados. Os alunos afirmam que os professores os motivam durante as aulas e citam diferentes tipos de conteúdos aprendidos em aula, sendo que o conteúdo mais frequente foi o relacionado aos esportes, em sua aplicação prática e conceituação teórica (RIPARI *et al.*, 2018).

Na compreensão do PEF6, o fato de o componente curricular ter carga horária inferior (1 aula/semanal), quando comparado com Português e Matemática (4 a 5 aulas/semanal), dificulta o desenvolvimento de ações para o estabelecimento da relação

entre a teoria e a prática, que é preferida pelos alunos. Ainda temos a conhecida desvalorização da Educação Física por parte da própria escola, que utiliza a única aula semanal para dinamizar as atividades extras da escola (festas, gincanas, quadrilhas):

Não. Porque a carga horária é muito reduzida. Na escola que eu sou efetivo, eu consigo colocar os alunos para estudar e convencer o aluno de fazer um trabalho bem feito, mas tem escola que não valoriza e usa a aula de Educação Física para alguma atividade extra, como ensaio para quadrilha (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Contudo, concordamos com a afirmação de Beltrão (2014) de que a entrada da Educação Física no Novo Enem é vista como uma possibilidade de essa disciplina, finalmente, conseguir o reconhecimento da comunidade escolar e deixar de ser um componente curricular marginalizado, de “segunda categoria”, passando a receber tratamento igualitário (número de aulas, participação nos planejamentos e nas ações voltadas para os simulados).

Esse posicionamento surge da compreensão de que a Educação Física deve aproximar-se do modo como os demais componentes curriculares operam no ambiente escolar, já que eles, dentre outros artifícios, como forma de legitimá-los, “[...] são sistematicamente cobradas nos exames, fazendo com que os alunos se dediquem a eles para evitar as reprovações e conseguir uma boa colocação no ranqueamento visando às vagas ofertadas por meio das políticas educacionais” (FREITAS, 2003, p. 54).

Porém, acreditamos que, para que ocorra esse reconhecimento, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, inclusive utilizando o planejamento coletivo por áreas do conhecimento para o fortalecimento da interdisciplinaridade e participação efetiva da Educação Física.

Apesar de termos professores que não perceberam mudanças em suas práticas, após a entrada da educação Física no Novo Enem, é preciso ressaltar que todos os entrevistados concordam que a vinculação ao exame foi um fator positivo para fortalecer parcerias e uma maneira de integrar os componentes curriculares no cotidiano escolar.

Eu vi como positivo, principalmente, com relação à valorização da disciplina em todos os sentidos (Entrevista individual, PEF3, 2019).

De maneira positiva. Acabamos sendo vistos enquanto disciplina realmente, e não como período de lazer do aluno (Entrevista individual, PEF4, 2019).

É uma parceria. Todas as disciplinas têm sua importância na formação geral e a Educação Física faz parte do currículo como qualquer outra (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Eu acho importante a entrada da Educação Física no exame, pois ela integra as disciplinas na escola (Entrevista individual, PEF6, 2019).

No que se refere ao estabelecimento de parcerias com os demais componentes curriculares, estudos têm revelado que a Educação Física é o conteúdo que melhor “[...] dialoga com os outros espaços de educação, tematizando suas manifestações populares (dança, lutas, jogos, brincadeiras) no ambiente escolar” (BELTRÃO, 2014, p. 32). Como a Educação Física não lida apenas com o corpo, mas principalmente com as interações sociais vividas pelos alunos, ela pode, segundo Almeida *et al.* (2004), aumentar consideravelmente sua contribuição, tanto para o aluno, quanto para a escola, o que torna a aula um ambiente propício para se observar e trabalhar a questão da interdisciplinaridade no contexto escolar.

As considerações realizadas pelos autores sobre a intervenção do componente curricular Educação Física contribuem, quando relacionadas com as questões do Novo Enem, pela sua capacidade de mobilizar informações, conhecimentos e saberes, organizando o mundo dos sujeitos (CHARLOT, 2000), favorecendo, assim, a interdisciplinaridade e a contextualização, ou seja, propondo situações que são familiares aos alunos e apresentando-lhes problemas que precisam ser resolvidos.

Contudo, os professores de Educação Física, em suas práticas cotidianas, devem atentar-se para a afirmação de que os exames standardizados podem gerar fatores no cotidiano escolar como: o fenômeno do afunilamento curricular que “[...] leva os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver as habilidades e competências, importantes, para a formação dos alunos” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377); bem como o problema do desinteresse por parte dos alunos, “[...] quando a metodologia utilizada pelo professor se dá de maneira teórica, para fazer com que os mesmos compreendam o movimento corporal por meio da contextualização as aulas se tornam pouco atrativas deixando de estabelecer a relação entre teoria e prática” (MORÃES; FERREIRA, 2014, p. 3).

Compreendemos, com base na análise das questões de Educação Física no Novo Enem, realizada no estudo de Marques *et al.* (2020), que o componente curricular promove, por meio da mediação dos seus conteúdos, a interação entre os saberes: objeto, de domínio ou relacional, tendo como objetivo a mediação das práticas corporais, porém estendendo-se para outras fontes de conhecimento para gerar um enunciado que permita a ampliação da percepção dos sujeitos.

Nesse sentido, ao investigar as práticas cotidianas dos professores de Educação Física da Sedu, sentimos necessidade de compreender os modos como eles organizam as suas aulas, visando à formação dos alunos para o Novo Enem. Para tanto, levamos em consideração questões relacionadas com a seleção de conteúdos, feitas pelos professores para a formação para o exame. Por exemplo: quais são os conteúdos mais utilizados nas aulas e como é feita a organização das aulas promovendo a relação entre teoria e prática?

No que se refere à escolha de conteúdos, os PEF1, PEF3, PEF5, PEF6 e PEF7 declaram que os mais cobrados em suas aulas são os esportivos. No entanto, por só terem uma aula na semana, eles criam estratégias, como os debates durante as aulas e trabalhos em grupos, para que assim possam abordar e mediar temáticas relacionadas com a atividade física e a saúde.

O destaque dado pelos professores ao conteúdo esporte, como o mais mediado em suas aulas, segue a mesma tendência das questões associadas à Educação Física no Novo Enem. Analisando as áreas de Linguagens e Códigos do exame, entre os anos de 2009 e 2017 (9 edições), encontramos 16 questões associadas ao esporte. Nessa dimensão, compreendemos que o destaque dado ao conteúdo esporte pelos professores às questões do exame relaciona-se com a proposta do saber domínio das práticas corporais, cuja mediação aos estudantes oportuniza experimentar, fruir, refletir sobre a ação, analisar, construir valores, compreender, ser participante e, ao mesmo tempo, protagonista da relação estabelecida com os saberes.

Na prática, trabalho os esportes e passo trabalhos sobre alimentação, bem-estar, atividade física, saúde e envelhecimento, pegando desses conteúdos o que considero mais interessante para elaborar as questões para o simulado (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Normalmente trabalhamos os esportes. Durante a prática do cotidiano, eu costumo discutir a questão da obesidade, a saúde, a estética, os distúrbios alimentares, os problemas de hipoglicemia e diabetes... se alimentar a cada três horas etc. Eu os coloco sentados na quadra e faço uma conversa no círculo central (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Trabalho os conteúdos esportivos na prática e vou direcionando o debate para conteúdos relacionados com a alimentação, atividade física e saúde (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Trabalho com os esportes e, de maneira mais geral, o índice de massa corporal e as questões relacionadas às variações do conceito de saúde com base nos mitos e verdades sobre as atividades físicas e capacidades físicas (Entrevista individual, PEF7, 2019).

Os PEF1, PEF2, PEF3, PEF5, PEF6 e o PEF7 fazem a associação dos conteúdos esportivos (práticos) com os associados à atividade física e à saúde (teóricos) como: alimentação, bem-estar, envelhecimento, estética, obesidade, diabetes e alongamento e, para isso, os profissionais realizam a mediação desses saberes utilizando recursos didáticos como: conversas, discussões e debates. Vale ressaltar que os conteúdos relacionados com atividade física e saúde, mediados pelos professores, tiveram destaque também no Novo Enem, no período analisado, apresentando um total de 15 questões.

Para Santos *et al.* (2020), do ponto de vista escolar, a Educação Física desempenha a mesma função das outras disciplinas, no entanto estabelece outra racionalidade. Para os autores, ela é dúbia, pois assume uma lógica e ao mesmo tempo se distancia dela, para depois se reaproximar com as ressignificações em um movimento de prática-teoria-prática que não deve ser analisado de maneira fragmentado. “A Educação Física se apropria da tradição para se manter como componente curricular, mas também confere outros sentidos aos conteúdos, em um movimento de tradução por meio das diferenciações que ela estabelece” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 19).

Esses achados confirmam que os conteúdos relacionados com a atividade física e a saúde, nos simulados e no exame, contribuem no sentido de viabilizar: a) a contextualização, ao propor situações cotidianas envolvendo a qualidade de vida e a forma como podemos proceder para viver melhor; b) a interdisciplinaridade por área, neste caso, na de Linguagens e Códigos, no qual os enunciados das questões de saúde revelam o objetivo *estudos das práticas corporais*, que representam a Educação Física na Matriz de Referência do Enem (2009); e c) a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, interagindo com as Ciências Humanas e suas Tecnologias, especificamente com a Sociologia: buscando, por intermédio das práticas corporais relacionadas com a manutenção da saúde, discutir e conscientizar os sujeitos sobre as influências negativas de cunho ideológico impostas pelos meios de comunicação (mídia em geral) e pela indústria da beleza (moda, cosméticos), alimentação e brinquedos e também com a área de Ciências da Natureza, em específico com a Biologia, tendo como objetivo alertar sobre os riscos que a falta de cuidados com o corpo pode acarretar sobre a prevenção de doenças causadas pelos distúrbios alimentares e pelo processo de envelhecimento, que são fatores de riscos para o acometimento de problemas referentes à saúde.

O PEF2 declara não abrir mão dos esportes, porém, para formar os alunos para o exame, ele utiliza questões relacionadas com o lazer, além de atender às suas sugestões

dos docentes, como o interesse pela dança. Então, mesmo o professor não tendo o domínio do conteúdo, ele tenta viabilizá-lo:

Trabalho o esporte de aventura, esportes coletivos e o atletismo. Mas, o que eu mais cobro nos simulados é o lazer. Eu não tenho muito domínio pela dança, mas os alunos já me cobraram que eles querem no segundo semestre (Entrevista individual, PEF2, 2019).

O motivo apresentado pelo PEF2, para utilizar, preferencialmente, questões do lazer para compor o simulado, é que, em sua opinião, o conteúdo contribui no sentido de possibilitar que o aluno interprete o enunciado, já que, durante a sua intervenção, discute pouco com eles sobre a temática, diferente do esporte, o qual ele acredita ser mais fechado, inviabilizando a interpretação.

Discordamos com o PEF2, não por mediar conteúdos do lazer nas questões do exame, mas por compreendermos, com base nas relações com os saberes (CHARLOT, 2000), que, para sua vivência, é necessário entrarmos em uma situação relacional com esse saber, para dele se apropriarmos,¹¹⁴ e, também, sobre a sua afirmação de que o conteúdo esporte inviabiliza a análise por meio da interpretação por parte dos alunos. Sobre isso, reafirmamos que a análise das questões de esporte no exame nos evidenciou que a parte textual (enunciado), juntamente com as imagens (recurso imagético), contribui para evidenciar o objetivo *estudo das práticas corporais* em sua origem e seu fim, enfatizando os saberes práticos (fazer),¹¹⁵ especificidades que diferenciam a Educação Física dos demais componentes curriculares das áreas do conhecimento.

Por não ter espaço apropriado para ministrar as aulas práticas (quadra), a intervenção da PEF4 é feita com base nos conteúdos da saúde: índice de massa corporal, frequência cardíaca, variação do conceito de saúde, mitos e verdades sobre as atividades físicas. Na tentativa de oportunizar as aulas práticas para os alunos, a PEF4 utiliza o espaço de sala de aula, afastando as cadeiras e improvisando o esporte adaptado para pessoas com necessidade especiais (vôlei sentado). Apesar da tática utilizada pela PEF4, em nossa opinião, o local utilizado não se apresenta como uma alternativa viável para a vivência, devido à complexidade da modalidade.

¹¹⁴Os enunciados das questões de lazer, no Novo Enem, nos indicam que é possível extrair uma cultura das atividades por ele proporcionadas. De acordo com Charlot (2000), o aprendizado desses enunciados não é o equivalente ao da própria atividade, mas indica-nos que é uma cultura que nos permite a apropriação e a produção de sentidos ao realizarmos um distanciamento reflexivo.

¹¹⁵Para Charlot (2000), os aprendizados acontecem na relação com o mundo em um sentido geral, mas também com os mundos particulares, meios, espaços e lugares nos quais vivemos e aprendemos os diferentes estatutos a partir das relações que mantêm.

Aferimos o índice de massa corporal e a frequência cardíaca que estão relacionados com a atividade física e a saúde. Como a escola não tem quadra, dentro da sala, afastamos as cadeiras e trabalhamos os esportes adaptados para pessoas com necessidades especiais colocando a rede no chão e vamos jogar o vôlei sentado, este é o recurso que tenho (Entrevista individual, PEF4, 2019).

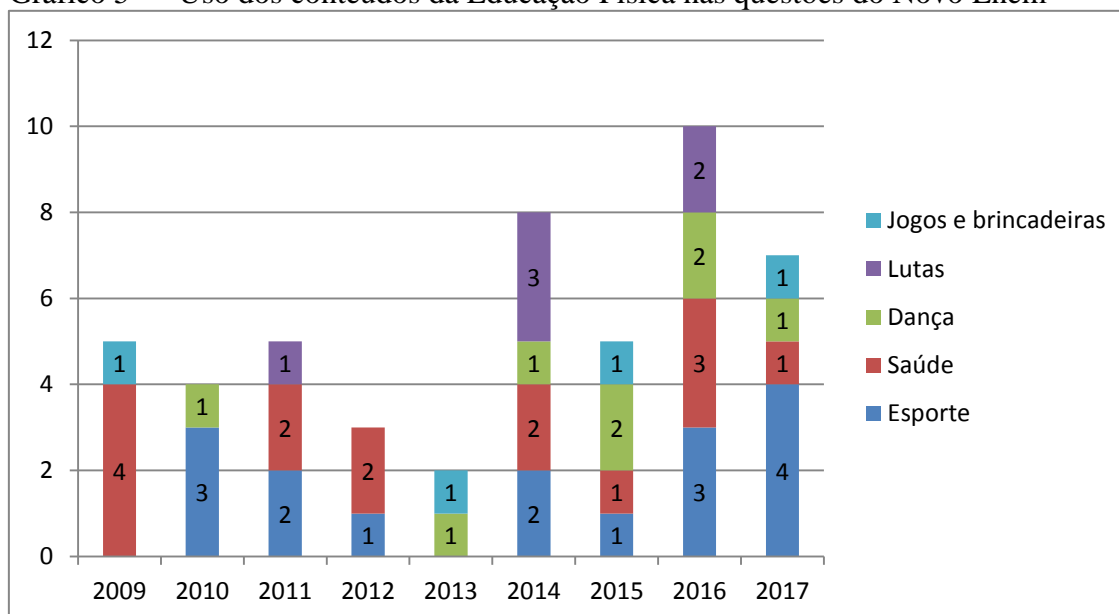
Analisando a prática dos professores de Educação Física, é possível perceber que os conteúdos mediados em suas intervenções, considerando todas as variações por eles declaradas (falta de espaço adequado, número de aulas e sugestão dos alunos) são o esporte (6) e a saúde (1). Contudo, é preciso esclarecer que os seis professores que medeiam o esporte declaram também o ensino do conteúdo saúde, utilizando, como didática, as discussões e os trabalhos em grupo. Essas abordagens didáticas, realizadas pelos professores para mediar os conteúdos da saúde, relacionam-se com o Enem, ao possibilitar aos estudantes acessar conhecimentos que são utilizados para compor a interdisciplinaridade entre as áreas (Linguagens: Interpretação e Educação Física; e Ciências da Natureza: Biologia) nas questões do exame, como: obesidade, hipertensão, alimentação, envelhecimento, imagem corporal, bulimia e anorexia.

Os professores alegam que os motivos principais para o conteúdo saúde ser mediado pelos métodos didáticos apresentados são: a) ter a Educação Física apenas uma aula semanal, pois preferem mediar os conteúdos esportivos que possibilitem aos alunos vivenciar as práticas corporais; b) apresentar os conteúdos da saúde associados ao saber enunciado, formulados por meio da linguagem escrita (teoria), sendo possível que os alunos leiam fora do ambiente escolar, para que eles sejam discutidos, debatidos ou apresentados em formas de trabalhos, otimizando, assim, o tempo para a prática; e c) possibilitar que os professores possam associar o saber enunciado com o saber domínio (teoria e prática) (CHARLOT, 2000), mesmo sendo a quantidade de aulas semanais, conforme por eles narrado, considerada insuficiente.

Ao cruzarmos os conteúdos de ensino da Educação Física¹¹⁶ que tiveram maior recorrência no Novo Enem, conforme o Gráfico 5, com os mais relevantes para os professores, levando em consideração as suas particularidades, percebemos que eles seguem a mesma racionalidade do exame ao apresentarem o esporte e a saúde entre os conteúdos dos temas mais cobrados.

¹¹⁶Ressaltamos, de acordo com o documento Matriz de Referência Enem 2009, que os principais conteúdos da Educação Física cobrados no exame são os esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, dança e saúde.

Gráfico 5 — Uso dos conteúdos da Educação Física nas questões do Novo Enem



Fonte: Elaborado pelo autor.

É preciso considerar que, na análise de nove edições (2009 a 2017) do Novo Enem, o conteúdo esporte teve um total de 16 questões, configurando uma média de duas questões por exame, enquanto o tema saúde contribuiu com 15 questões, média de 1,6 questão, por exame. Esses dados evidenciam que é a soma das questões dos conteúdos do componente curricular Educação Física no exame que garante a sua representatividade. Quando somamos as oito questões de dança, seis de lutas e quatro de jogos e brincadeiras, com as de esporte e saúde, temos um total de 49 questões, configurando uma média de 5,4 questão por edição.

Ao apresentarmos a recorrência dos conteúdos da Educação Física no Novo Enem, podemos afirmar que, para além dos conteúdos de esporte, saúde e lazer, existe a necessidade de que os professores passem a mediar, também, em suas intervenções, os conteúdos de dança e lutas, para que assim potencializem a formação dos alunos para o exame.

Contudo, é preciso levar em consideração que esses profissionais contam com apenas uma aula semanal para ministrar esses conteúdos. Nesse caso, questionamos os professores indagando como eles organizam as aulas de forma que se estabeleça a relação entre a teoria e a prática.

Confirmaram-nos os PEF1, PEF3 e o PEF7 a não realização de aulas teóricas. Na opinião do PEF1, essa opção é por ter apenas uma aula semanal. Já o PEF3 é contra colocar o aluno sentado em sala, na aula de Educação Física, e o PEF7 realiza o

processo de intervenção, integrando as orientações teóricas simultaneamente com a prática:

Eu tenho uma aula por semana na escola e eu não vou ficar passando teoria no quadro, pois considero a prática importante também. É um momento que eles gostam e querem e eu respeito isso. Eles têm a apostila para estudar a teoria em casa e trazer as dúvidas (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Eu sou contra a aula teórica, colocar o menino sentado em sala de aula. Mas, para que eles não fiquem sem conteúdos, eu dou uma explanada na sala e passo trabalhos (Entrevista individual, PEF3, 2019).

Não trabalho, a teoria, mas eu vou associando nas orientações da atividade no final ou início da aula. Conversamos sobre o que trabalharemos da prática e o que queremos com isso e, ao final, associamos com as coisas cotidianas. A parte teórica eu trabalho em dia de chuva, passo uns artigos para eles lerem e discutimos (Entrevista individual, PEF7, 2019).

O PEF7 declara que trabalha, também, com a teoria, porém, como observamos em sua narrativa, a sua didática é passar trabalhos de cunhos teóricos para que os alunos pesquisem e apresentem no espaço específico para as atividades práticas (quadra) ou na sala de recursos, caso tenham produzidos *slides*. De igual modo, a PEF6 realiza aulas teóricas, contudo de maneira genérica, para que os alunos tomem conhecimento dos conteúdos que serão pesquisados para a apresentação de trabalhos em grupo.

Eu trabalho a parte teórica, mas, por eu conhecer os meus alunos, nós vamos para quadra, aí cada um faz a apresentação do seu trabalho, a não ser que tenha de ser com *slides*. Neste caso, não tem jeito, usamos a sala de recursos pelo menos uma vez por trimestre (Entrevista individual, PEF2, 2019).

A parte teórica, em minha opinião, cada um trabalha com o que tem mais experiência. Costumo utilizar os conteúdos de saúde e qualidade de vida, sistema músculo-esquelético etc. Passo de maneira genérica no quadro e peço para eles pesquisarem para trabalho em grupo (seminário) (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Pelo motivo de não ter o espaço adequado para a realização das aulas práticas, a PEF4 acredita que sua ação pedagógica fica condicionada a conteúdos teóricos. Para o PEF5, não existe dissociação entre teoria e prática. Ele justifica o fato considerando que realiza esse binômio nos momentos em que reúne os alunos para mediar e discutir sobre determinado conteúdo, como aula teórica:

Eu utilizo o recurso que tenho. É um desafio muito grande. Trabalho com projetos com outros professores, como subida ao Morro do Moreno. Eu não sei se por aqui não ter o espaço adequado para a atividade física, e aí focamos muito na teoria, temos esse bom rendimento (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Aula teórica acontece a todo o momento. Se eu estou na quadra e reúno os meninos para falar sobre algum assunto, é aula teórica, mas este ano está com uma situação atípica. Estamos sem quadra e as aulas são sempre na sala. Em uma situação normal, pensando no trimestre que temos 15 aulas, dou duas ou três teóricas (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Percebemos que, com relação às maneiras de fazer, no que refere às práticas dos professores de Educação Física, relacionadas com a materialização de sua intervenção pedagógica, como as escolhas dos conteúdos e os métodos didáticos dos professores, não existe uma diretriz institucionalizada, seja ela intermediada pelo currículo, seja pela equipe pedagógica, para que eles realizem uma distribuição em sua carga horária, de modo que uma parte das aulas seja destinada à teoria e a outra voltada para a prática.

Consideramos, ainda, que as maneiras de fazer e as práticas pedagógicas dos professores, no que se refere à relação entre teoria e prática, também são sistematizadas pelas condições estruturais oferecidas pelas escolas. Nas escolas que não tem espaço para a prática (quadra), os professores utilizam a sala de aula e buscam, como alternativas, realizar as atividades fora da instituição. Já nas escolas que oferecem condições para a prática do professor de Educação Física, é utilizada, além da quadra e sala de aula, quando há a necessidade de apresentação de trabalhos, a sala de informática.

Reforçamos a necessidade de compreendermos as maneiras de fazer dos professores com relação à intervenção mediada com base na teoria e na prática, pois elas impactam diretamente os modos como eles realizam a avaliação do ensino e da aprendizagem dos seus alunos, com o objetivo de atribuir a nota, conforme exigido pela legislação educacional. Isso contribui para reafirmar a lógica do ensino tradicional, escolarização conteudista, cujas ações curriculares são centradas no professor, que é um transmissor de conteúdos formais, sem focar na individualidade do aluno. Além disso, faz uso do sistema avaliativo, como forma de aferir a quantidade da informação aprendida pelo aluno, contrapondo-se ao método de ensino pautado nas habilidades e competências, na contextualização e na interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, fundamentado pela Matriz de Referência do Enem (2009).

Nesse sentido, percebemos que os professores PEF1, PFE2, PEF4 e PEF7 utilizam, como principal meio para avaliar e compor a nota dos alunos, o simulado do Novo Enem ofertado trimestralmente pela escola. Além do simulado, o PEF2 adota, como estratégia avaliativa, a participação dos alunos nas aulas práticas, a autoavaliação e um trabalho. Já o PEF4 também avalia passando trabalhos com base nos conteúdos

mediados em suas aulas. Segundo o PEF7, sua avaliação é realizada contando com a participação dos alunos em sua aula, contudo deixa claro para os alunos os critérios que ela utiliza para avaliá-los:

A forma de avaliar os alunos aqui, na escola, é bem fechada. Não temos tanta liberdade para realizar a avaliação, porque o simulado é para todo mundo (Entrevista individual, PEF1, 2019).

Eu avalio os alunos com o simulado, uma avaliação prática, uma autoavaliação e o trabalho (Entrevista individual, PEF2, 2019).

Avalio com base no simulado de área do conhecimento e o geral e também. Passo trabalhos sobre os conteúdos utilizados nas aulas (Entrevista individual, PEF4, 2019).

Aqui eu tenho toda autonomia na forma de avaliar. Além da participação do simulado, eu busco avaliar a participação deles nas aulas. Eu procuro deixar claro o critério de como vai ser realizada a avaliação (Entrevista individual, PEF7, 2019).

Considerando as narrativas, podemos perceber que a utilização dos simulados, apesar de ser uma ação institucionalizada, oferece aos profissionais de Educação Física, em conjunto com os demais profissionais, uma estratégia avaliativa alternativa que contribui para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, servindo de base, para a elaboração de métodos de intervenção de maneira colaborativa.

Apesar de todas as escolas realizarem os simulados trimestrais para formar os alunos para o exame, tendo a efetiva participação do componente curricular Educação Física, os PEF3, PEF5 e o PEF7 declaram que não fazem uso desse resultado para complementar a nota trimestral dos seus alunos.

A composição da nota trimestral pelo PEF3 é feita com base na participação e no desempenho dos alunos em sua intervenção. A LDB nº 9.394/96 estabelece que a avaliação deve ser contínua, priorizando a qualidade e o processo de aprendizagem (o desempenho do aluno ao longo de todo o ano e não apenas uma prova ou um trabalho), método pedagógico que se convencionou chamar de avaliação formativa:¹¹⁷

Eu avalio em participação e desempenho: 60% da nota são pela participação do jeito que ele consegue fazer, porque não dá para colocar um menino que nunca viu handebol para fazer e que achava que fazia no futsal, mas nem isso sabia. E os 40% e por desempenho (Entrevista individual, PEF3, 2019).

¹¹⁷O primeiro a usar essa expressão foi o americano Michael Scriven, em seu livro *Metodologia da avaliação*, publicado em 1967. Segundo ele, só com observação sistemática o educador consegue aprimorar as atividades de classe e garantir que todos aprendam.

Já o PEF4 faz a aferição da nota do aluno com base em critérios como avaliação da prática, experimentação, participação, vivência e apresentação de trabalhos em grupos. A prática avaliativa do PEF6 é feita com pesquisas realizadas por grupos de alunos e a apresentação de seminários, tendo como base os conteúdos trimestrais:

Em condições normais com quadra, realizo a avaliação da prática, experimentação, participação e vivência, para ver o que eles conseguiram desenvolver, apresentação de trabalhos em grupos. A escola coloca uma prova escrita trimestral e tem vezes que eu faço e outra não, depende do andamento das aulas (Entrevista individual, PEF5, 2019).

Avalio os alunos por meio de pesquisas em grupos e seminários (Entrevista individual, PEF6, 2019).

Os métodos distintos apresentados pelos professores de Educação Física para avaliar seus alunos nos revelam que as escolas da Sedu mais bem ranqueadas no Novo Enem, com exceção da prática do simulado, não estabelecem uma lógica avaliativa em comum, o que nos permite afirmar que os métodos por eles utilizados vêm contribuindo para os bons resultados obtidos no ranqueamento do exame.

Esses indícios nos permitem compreender que o cotidiano escolar pode parecer ordinário, porém se revela como um valioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente da prática (CERTEAU, 2012). Sendo assim, o cotidiano escolar não possui conotação de habitual, mas se revela como um ambiente de complexas interações humanas.

6.7 APONTAMENTOS FINAIS

Este estudo tem como objetivo analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Novo Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor.

A nuvem de palavras formada com base nas narrativas dos professores de Educação Física nos evidenciou, nos termos em destaque, que os métodos de intervenção desses profissionais não devem se limitar a direcionar o seu processo de ensino-aprendizagem com base nas exigências das escolas voltadas para formar os estudantes para prestar o Novo Enem. Isso porque foi possível perceber, nos termos em destaque na nuvem de palavras, que esses profissionais demonstram interesse sobre os saberes/fazerem que caracterizam a sua prática cotidiana como “trabalho da disciplina”.

Nesse sentido, as práticas cotidianas dos professores devem levar em consideração temáticas como: a carga horária (uma aula semanal), a seleção de conteúdos, a relação entre teoria e prática, as avaliações internas e externas. Em alguns casos, há falta de espaço apropriado para eles ministrarem suas aulas, bem como para a preparação de eventos escolares (gincana e festa junina) voltados para mediar o conhecimento com os alunos, além de ter que participar dos planejamentos coletivos voltados para a discussão, preparação e aplicação de simulados como o foco no Novo Enem.

Os exames standardizados são uma prática cotidiana nas escolas da Sedu, podendo ser comprovada com base em ações como: a) o programa Pré-Enem Digit@l, visando à formação dos estudantes para a realização do exame; b) o planejamento coletivo voltado para o desenvolvimento de ações formativas para que os estudantes realizem o exame; e c) a realização de simulados formativos. Percebemos, portanto, que a formação dos professores de Educação Física para lidar com essa nova realidade de exames standardizados nas escolas precisa ser discutida pelos cursos de graduação e pelas formações continuadas oferecidas pelas redes públicas de ensino dada a complexidade relacionada com essas avaliações, no que se refere à teoria de exame que oferece fundamento a esses professores sobre a compreensão dos métodos de análises e os usos pedagógicos com base nos resultados.

Sobre a participação dos professores de Educação Física nos planejamentos pedagógicos coletivos e individuais voltados para a discussão sobre a preparação dos alunos para prestar o Novo Enem, é possível considerarmos que eles estão presentes nesses encontros, porém não existe a participação efetiva desses profissionais, já que eles elaboram questões para o simulado referentes a seu componente curricular, individualmente, sem levar em consideração a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, conforme estipulado pelo Documento Básico do Enem (2009). Nesse caso, a participação do professor de Educação Física se limita a assuntos relacionados com a disciplina, organização e logística dos alunos no momento de realização dos simulados.

Consideramos que a entrada da Educação Física no Novo Enem, de maneira geral, trouxe novas responsabilidades para o professor (preparar os alunos e elaborar questões); por outro lado, possibilitou a integração com os demais componentes curriculares. Porém é preciso que sejam cumpridas as diretrizes que advogam para a necessidade de planejamento coletivo por áreas do conhecimento, fomentado pelos

responsáveis por esses momentos formativos (diretores, pedagogos e coordenadores), fatores que irão contribuir para o fortalecimento curricular das escolas da Sedu.

Sobre a intervenção do profissional de Educação Física, após a entrada desse componente curricular no exame no ano de 2009, podemos concluir que não houve mudanças significativas em sua prática cotidiana, tendo em vista que as aulas continuam sendo predominantemente práticas, com exceção quando não há espaço físico apropriado ou quando os estudantes necessitam de um local alternativo (sala de aula ou de informática) para a apresentação de trabalhos em grupo. O conteúdo mais ensinado é o esportivo, mediado durante as aulas práticas, seguido por saúde, que é indicado pelos professores para leitura fora do ambiente escolar (tarefa de casa), para que sejam analisados, debatidos e discutidos em alguns momentos das intervenções práticas ou em aulas específicas reservadas para que os alunos dissertem sobre a temática.

No que se refere às maneiras como os professores avaliam seus estudantes, a análise dos dados nos apresentou uma diversificação de métodos como: trabalhos escritos e apresentados, prática, participação, desempenho, autoavaliação, pesquisas, seminários e, também, por meio do simulado para o Novo Enem ofertado nas escolas.

Com relação à avaliação por meio do simulado, configura-se, ainda, como a principal mudança significativa na prática dos professores, após a entrada da Educação Física no exame, que passou a ter que elaborar questões específicas para atender às exigências da área de Linguagens e Códigos, da qual passou a fazer parte. No entanto, durante o planejamento coletivo, momento reservado para a realização de ações voltadas para os simulados formativos, inclusive a elaboração do exame, respeitando as orientações da Matriz de Referência do Enem 2009, no que se refere à contextualização e à interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, não são realizadas essas ações.

Nesse sentido, os professores de Educação Física elaboram as questões para o simulado, de forma individualizada, tendo como referência, principalmente, questões do Enem de anos anteriores, fazendo uso de banco de dados de questões na *internet* e associação dos conteúdos de sua aula com as temáticas recorrentes do Enem, configurando, assim, um modo disciplinar de pensar o conhecimento, como era realizado antes de sua participação no Novo Enem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese foi analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Enem tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor dessa disciplina na etapa de ensino médio, nas escolas da Sedu mais bem ranqueadas na avaliação. De modo particular, investigamos as conceituações e os métodos de análises dos metadados das avaliações em diversos países, visando a compreender os diferentes modelos e teorias que os fundamentam.

A análise realizada nas diferentes teorias e modelos utilizados em vários países contribuiu para definirmos o conceito de exames standardizados, entendidos como avaliações somativas, que têm como objetivo levantar dados sobre o sistema educacional dos estados para a elaboração de políticas educacionais, para que possam tentar determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, tendo em vista racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo.

No processo de análise das fontes produzidas, utilizamos teorias distintas com o objetivo de atender às particularidades que emergiam a partir do processo de interrogação das provas (documentos e narrativas) relacionadas com o objeto exames standardizados. Nesse sentido, na medida em que nos debruçávamos nos fatos que as provas nos revelavam, recorriamos ao arcabouço teórico para nos auxiliar na compreensão do conjunto de ideias obtidas por meio dos métodos empregados na tese: pesquisa bibliográfica (MOROSINE; FERNANDES 2014), pesquisa documental (GINZBURG, 2002) e pesquisa de campo exploratória (SELLTIZ *et al.*, 1965).

Essa conjectura metodológica, assumida para responder hipoteticamente ao problema defendido na tese, evidenciou-nos a necessidade de fundamentá-la nas seguintes teorias: a) *crítica documental* (BLOCH, 2002), quando os procedimentos a serem seguidos com relação às fontes/documentos (artigos, exames, leis, normas, diretrizes, pareceres etc.) necessitavam de caracterização, codificação, registros e análise; b) relações entre os *saberes* (CHARLOT, 2000), que nos permitiu compreender os diferentes sentidos que são atribuídos aos aspectos interdisciplinares por e entre as áreas do conhecimento, nas 49 questões referentes ao componente curricular Educação Física, na área de Linguagens e Códigos, nos exames do Novo Enem, entre os anos de 2009 e 2017; e c) *relações de forças nos usos e nas apropriações* (CERTEAU, 2012), realizadas pelos sujeitos (pedagogos e professores de Educação Física) na constituição

das formas diferentes de interpretações que dialogam todo o tempo com as práticas produtoras de ordenamento nas escolas da Sedu.

Ao propormos os objetivos norteadores para cada capítulo, analisamos as fontes, fundamentado na hipótese de que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no contexto da educação básica vêm sofrendo com uma teorização excessiva para que se dê ênfase aos conteúdos valorizados pelo exame estandardizado Enem. Seguindo as pistas e indícios produzidos pelos praticantes, tivemos a oportunidade de evidenciar os processos *estratégicos* e *táticos* de *apropriação* e *ressignificação* (CERTEAU, 2012), que anunciaram as diferentes maneiras de fazer, realizadas pelos professores de Educação Física, visando à mediação dos conteúdos voltados para formar os estudantes com as habilidades e competências necessárias para realizarem o exame.

Para tanto, não desprezamos as relações complexas que evidenciam os exames estandardizados como um campo de estudo que apresenta diferentes nomenclaturas, aproximações conceituais, usos e sentidos que lhes são atribuídos. Analisamos seu processo histórico, para compreendermos, em diferentes países, como são documentados e assumidos, como ferramentas avaliativas, principalmente por órgãos governamentais, como forma de balizar as ações educativas curriculares que serão desenvolvidas.

Em face desse processo de aproximação ao objeto, foi possível compreender que, como o exame estandardizado Enem é a principal política educacional avaliativa para a etapa final do ensino médio brasileiro, a análise de sua trajetória contribui para “[...] capturarmos parte da complexidade do seu processo de formulação e implementação em diferentes contextos” (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A capacidade de compreendermos um saber específico (exames estandardizados) a partir do qual o homem operacionalizou relações complexas de interpretação e reconstituição determina, de acordo com Ginzburg (2002), o *saber venatório*, cuja característica primordial reside na possibilidade de rastrear e reconstruir a realidade por meio de indícios considerados, ao menos em princípio, negligenciáveis.

Ao rastreamos os documentos que fundamentaram o Enem como o principal, exame estandardizado para a etapa final do ensino médio brasileiro, reconstruímos a sua realidade por meio dos indícios e comprovamos as mudanças que alteraram a política pública educacional configurada com base em documentos que são idealizados para atender a determinados períodos históricos que, com o passar do tempo, necessitam, segundo Bloch (2001), de ampliação e aprofundamento, já que, no

movimento de transição que acomete as sociedades, surgem novos problemas, abordagens e objetos.

No período de 22 anos de existência (1998 a 2020), o exame estandardizado Enem passou por mudanças estruturais que alteraram seu formato de 63 para 180 questões mais a redação. Foi substituído seu caráter “disciplinar” para áreas do conhecimento, inclusive incluindo componentes curriculares, como Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física, que passaram a ter seus conteúdos fazendo parte das questões das provas, contribuindo para a realização da interdisciplinaridade por e entre as áreas.

Se considerarmos as análises das mudanças estruturais do Enem como *produtos a consumir* (CERTEAU, 2012), perceberemos que elas não alteram os objetos e os códigos impossibilitando os seus *usos* e as *apropriações* ao jeito de cada um. Nesse caso, as mudanças que ocorreram no exame não impedem as possibilidades de “[...] uma multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos por uma ordem dominante” (CERTEAU, 2012).

Por outro lado, essas mudanças no Enem, com relação aos seus propósitos – de produção de metadados para, também, de certificação – e em seus efeitos – *low stakes*: sem efeitos ou com efeitos fracos para *moderate stakes* ou *high stakes*: moderados ou de alto risco – nos revelam a transferência das responsabilidades do estado para os estudantes, professores, administradores, comunidades, escolas e distritos. Comprovam, ainda, o fenômeno da “[...] transferência de políticas educacionais globais sobre as locais” (BALL; GOLD, 1992), impostas por organismos financiadores, como é o caso do Banco Mundial, que faz uso do modelo avaliativo denominado de *Accountability*, fundamentado na Teoria da Responsabilização.

Essa imersão inicial nos documentos do Enem, além de contemplar, parcialmente, os objetivos norteadores da tese, é reveladora de novas descobertas que nos permitem acenar para o potencial de estudos dedicados a compreender se os exames estandardizados contribuem, por meio dos seus metadados, com os professores responsáveis pela mediação do conhecimento, ou se, para evitar o fenômeno da responsabilização, os professores agem para que sejam mediados os conteúdos cobrados nas avaliações (formação voltada para os estudantes realizarem os exames). Isso inverteria, assim, a lógica documentada que advoga para uma formação estruturada a partir de uma matriz que indica a “[...] associação entre os conteúdos, competências e habilidades básicas, próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento

cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica” (BRASIL, 1999, p. 4).

Na sequência analítica dos objetivos norteadores da tese, direcionamos o nosso olhar para as provas do exame, especificamente para as questões da área de Linguagens e Códigos, que contemplam os conteúdos do componente curricular Educação Física, nos quais comprovamos a existência das *relações entre os saberes* (CHARLOT, 2000), para que sejam atendidas as exigências do documento Matriz de Referência do Enem (2009), no que se refere à interdisciplinaridade, por entre as áreas do conhecimento.

Nesse caso, quando os conteúdos das questões da Educação Física estão representados nas *figuras do aprender* (CHARLOT, 2000), como ser capaz de dominar uma atividade ou um objeto, um saber inscrito no corpo, seus usos têm como objetivo alcançar as finalidades atribuídas às diferentes práticas corporais. Para Charlot (2000), a Educação Física lida com outras formas de aprender, para além dos saberes enunciados formulados pela linguagem escrita.

Por outro lado, quando os usos das especificidades da Educação Física nas questões, no que se refere à sua relação com os saberes (CHARLOT, 2000), estão representados nas “figuras do aprender”, o aprender tem o mesmo sentido do apropriar-se de um objeto virtual (o saber), encarnado em objetos empíricos, por exemplo: nos livros.

As considerações nos possibilitam compreender que os conteúdos do componente curricular Educação Física nas questões do exame contribuem com um contexto amplo de formação para além do saber domínio (fazer), promovendo, assim, a interação entre os *saberes* (CHARLOT, 2000). Ao mediar os seus conteúdos por entre as áreas do conhecimento, a Educação Física interage nas questões do Enem fundamentada nos seus processos históricos, culturais e sociológicos, estabelecendo relações com outros saberes e, portanto, com o mundo.

Contudo, ao analisarmos as provas do Enem (documentos), não desconsideramos as suas características de ser um exame estandardizado, cuja elaboração é realizada por um órgão externo e que tem como finalidade promover o juízo de valor (classificação/ranqueamento) das escolas e dos estudantes, visando à distribuição das vagas destinadas pelos programas educacionais oferecidos pelo Governo (Sisu, Prouni e Fies) ou à própria inserção no ensino superior. Isso porque temos, como representantes das unidades escolares, pedagogos e professores cuja função é formar os estudantes com as habilidades e competências voltadas para a realização das avaliações. No entanto,

eles enfrentam os os conhecidos desafios relacionados com os exames standardizados, como a falta de conhecimento dos profissionais sobre: a) as teorias e sistemas que fundamentam esses processos avaliativos; b) os métodos de análise dos metadados, seus usos e aplicações; c) as variáveis sociodemográfica, socioemocional e o fracasso escolar.

Realizamos, conforme exposto, a análise dos resultados da *imersão no cotidiano* (CERTEAU, 2012) nas escolas da Sedu mais bem ranqueadas no Enem, para identificarmos, por meio das narrativas dos sujeitos praticantes, professores de Educação Física, as relações de forças, tensões, apropriações, estratégias, táticas e os impactos nas práticas pedagógicas provocados pela necessidade de formar os estudantes para realizarem os exames standardizados.

No que se refere à prática pedagógica dos professores de Educação Física, a tese evidenciou que a inclusão do componente curricular na área de Linguagens e Códigos, na Matriz de Referência do Enem (2009), inclusive com os seus conteúdos utilizados para a composição das questões da avaliação, promover avanços e, também, novas responsabilidades para sua intervenção no cotidiano escolar.

Evidenciamos, como avanço para a Educação Física, ao analisarmos os usos dos seus conteúdos para a realização da interdisciplinaridade por e entre áreas do conhecimento, que a prática do professor tem como entrada a mediação do saber domínio, contudo vai além, ao possibilitar o estabelecimento do diálogo com os demais componentes curriculares, fundamentado nas diferentes dimensões do saber, promovendo, segundo Charlot (2000), as *relações com os saberes*.

Nas escolas, durante as reuniões de planejamento coletivo por área do conhecimento, a elaboração das questões para o simulado do Enem não acontecia de maneira colaborativa entre os componentes curriculares (cada um realizava seu modo). Entretanto, a entrada da Educação Física na área passou a exigir dos professores o estabelecimento de diálogo com os demais componentes curriculares, no intuito de atender às diretrizes no que se refere ao planejamento voltado para a mediação de conteúdos, habilidades e competências de maneira interdisciplinar por e entre as áreas do conhecimento.

Em nossas análises sistemáticas de pesquisar as operações cotidianas dos professores de Educação Física para diferenciar as ações que eles efetuam na montagem de suas redes e particularidades, percebemos, aos modos de Certeau (2012), que esses consumidores reconhecem a heterogeneidade e a singularidade dessas maneiras de fazer

dos códigos socioculturais (diretrizes dos exames standardizados). No entanto, essas novas responsabilidades advindas da entrada Educação Física na área de Linguagens e Códigos, propostas pelas diretrizes dos exames standardizados, não acarretaram diferença nos modos de intervenção dos professores do componente curricular das escolas da Sedu.

As narrativas dos professores de Educação Física evidenciaram que, por só terem uma aula semanal, suas intervenções são predominantemente práticas, o esporte é o conteúdo mais utilizado para ser mediado em suas intervenções. Como estratégia para mediar para os alunos os aspectos teóricos relacionados com a sua prática cotidiana, os professores utilizam os saberes do conteúdo saúde, indicando-os para leitura, trabalho individual ou para apresentação em grupos, em momentos pontuais de sua intervenção, dando preferência, principalmente, àqueles que estabeleçam relação com o que vem sendo cobrado de maneira recorrente nos exames.

Diante do exposto, confirmamos a hipótese de que, mesmo com as exigências externas (ranqueamento, prestação de contas e a responsabilização) promovidas pelos exames standardizados, não existem programas sistematizados de formação continuada para que os professores de Educação Física realizem ações curriculares voltadas para formar os alunos para o Enem.

O conteúdo analisado nos permite sinalizar para a necessidade da realização de estudos que busquem compreender as práticas dos professores de Educação Física relacionadas com a formação dos alunos para realizar o Novo Enem nas escolas das redes federais (Ifes) e privadas de ensino do Estado do Espírito Santo. Acreditamos que, ao compararmos essas práticas cotidianas, poderemos estabelecer um planejamento metodológico, visando à preparação para os testes, a partir do conhecimento das igualdades e diferenças praticadas nas escolas.

REFERÊNCIAS

ADDEY, C.O. Pisa para o desenvolvimento e o sacrifício de dados com relevância política. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 37, n. 136, p. 685-706, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302016000300685&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 23 fev. 2017.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/issue/view/57>. Acesso em: 23 fev. 2017.

AFONSO, A. J. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. de (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.

ALMEIDA, S. S. **A importância do Fies na garantia do direito ao ensino superior**. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136212/102_00204.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 mar. 2019.

ALMEIDA, M. S. *et al.* **Possibilidades para a educação física e seu caráter interdisciplinar**. 2005. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/1.escola_educ_fisica/1.4_possib_pesnsar_ef.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ARANCIBIA, V. **Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación**. Santiago: OREALC, 1997.

ARAÚJO, G. C.; FERNADES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 125-140, 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4562>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ARAÚJO, M. L. H. S.; TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio./ago. 2009. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4562>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ARAÚJO, M. P; ALVARENGA, R. **Lista e questões de gênero**: construções histórico-sócio-culturais. 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/viewFile/2372/1905>. Acesso em: 13 abr. 2020.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul./set. 2012.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2000.

BAIRD, J. *et al.* **Assessment and learning**: state of the field review. [Oxford]: Knowledge Center for Education, 2014.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge. 1990

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1996.

BARROS, M. C. M. M. de; TAVARES, P. de A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no Estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_04.pdf. Acesso em: 3 mar. 2017.

BAUER; A.; ALAVARSE; O. M.; OLIVEIRA. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez., 2015. Número especial.

BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero Americana de Educação**, Madrid, v. 53, n. 1, p. 1-11, jun. 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/issue/view/145>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BELTRÃO, J. A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, p. 819-440, abr./jun. 2014.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 51-68.

BOLLMAN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BLOOM, B. *et al.* **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Enem**: documento básico. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 9 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília: Inep/MEC. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Inep/MEC. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Compromisso Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação Básica**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 94-109, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4684/5120>. Acesso em: 13 ago. 2016.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79. 2011.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

CAICEO SCUDERO, J. Los sistemas estandarizados de evaluación en Chile: participación de Mario Leyton Soto y Erika Himmel König. **Historia de la Educación Revista Interuniversitaria**, Salamanca, n. 34, p. 357-371. 2015. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/02120267/article/viewFile/hedu201534357371/15712>. Acesso em: 3 mar. 2017.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 1-21, 2001.

CARVALHO, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

CARVALHO, C. H. A., LOPREATO, F. L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CASARIL, M. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): a concepção do letramento e o estado da arte no Brasil. **Revista Trama**, Cascável, PR, v. 12, n. 27, p. 84-109, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/14458>. Acesso em: 13 dez. 2018.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, p.115-130, jul./dez.1996. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/83>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

CHEN, J. S.; LA TORRE, J. A procedure for diagnostically modeling extant large-scale assessment data: the case of the programme for international student assessment in reading. **Piscology**, Washington, n. 5, p. 1967-1978, nov. 2014.

COMAR, S. R. Avaliação no contexto do laboratório latino-americano de avaliação da qualidade da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 572-598, maio/ago 2017.

CORREIA, J. A. de A. e V.; ARELARO, L. R. G.; FREITAS, L. C. de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1275-1281, dez. 2015. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1275.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

COSGROVE, J.; CARTERIGHT, F. Changes in achievement on Pisa: the case of Ireland and implications for international assessment practice. **Large-scale Assessments in Education**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 2-17, jan. 2014.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma Iracema Barros. O Prouni na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação Campinas**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

DAVE, R. H. A built-in system of evaluation for reform projects and programmes in education. **International Review of Education**, Hamburg, v. 26, n. 4, p. 475-482, Dec. 1980.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escolapública. **Educ. Soc.** [online]. 2000, v. 21, n. 70, p. 63-79.

EBEL, R. L. The role of testing in basic education. **NASSP Bulletin**, Nevada, v. 63, n. 429, p. 89-93, 1979.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Secretaria da Educação**. Guia de implementação/Secretaria da Educação. Vitória: Sedu, 2009. (Currículo Básico Escola Estadual).

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 75-92, 2015.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FAGUNDES, K. C. **A educação para o mercado de trabalho formando indivíduos alienados**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9277/6154>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FARINATTI, P; FERREIRA, M. **Saúde, promoção da saúde e educação física**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2006.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a13v33n3.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

FERREIRA; D. G.; FELIX, É. M. **Dificuldades estruturais e trabalho: desafios de professores de educação física da rede municipal de ensino nas zonas centro oeste e lesta da cidade de Manaus/Amazonas**. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/index>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FERREIRA, C. A. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade da educação. **Revista Labor**, v.1, n. 11 p. 143-155, 2014.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 15, p. 71-97, jan. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FINI, M. I. Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=5080>. Acesso em: 23 mar. 2017.

FLORES, C. A. S. A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada SisU: o caso do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2013, 182 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, cidade, 2013.

FONTANIVE, N. S. *et al.* Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 260-273, 2007.

FRASER, B. J. A seleção de instrumentos de avaliação. **Journal Research in Science Education**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 99-111, 1974.

FREIRE, I. M. Ação política e afirmativa: dança e corpo no discurso educacional sul-africano pós-apartheid. **Revista Teatro Transcende**, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 30-42, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, v. 26, p. 1-26, 2005.

GAYDECZKA, B. A importância da leitura de imagens no ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 335-344, set. 2013.

GAYER, P. Experiência fotoetnográfica: entre a escrita imagética e as imagens parafraseadas. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.181-198, jan./jul. 2015.

GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIPPS, C. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, M. C. (coord.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 123-135. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p123-135_c.pdf. Acesso em: 8 mar. 2018.

GOETTEN, R. P.. **Fies**: modelo de democratização ou ferramenta de falência do ensino público superior. 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24815_11880.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

GONÇALVES, R. M. Política e práticas de currículo no/do cotidiano escolar. **Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora: Unijuí, 2005.

HATCHER, R.; TROYNA, B. The “policy cycle”: a Ball by Ball account. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 155-170, 1994.

KAPLAN, D. Causal inference with large-scale assessments in education from a Bayesian perspective: a review and synthesis. **Large-scale Assessments in Education**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 2-24, May. 2016.

LAM, R. Formative use of summative tests: using test preparation to promote performance and self-regulation. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Switzerland, v. 22, n. 1, p. 69-78, Feb. 2013.

LAVASSEUR, J. Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. *In*: ALMEIDA, F. J. (org.). **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez: Educ, 2005.

LEMOS, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online], n.73, p.151-169, 2013.

LI, D. L. O novo Enem e a plataforma Sisú: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016, 108 f. **Dissertação** (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

LINGARD, B. *The changing state of policy production in education: so me Australian reflections on the state of policy sociology*. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 3, n. 2, p. 25-47, 1993.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LUZ, J. N. N.. O sistema de Seleção Unificada (Sisú) na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso. 2013, 186 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso Mato Grosso, 2013.

LUZÓN, A. *et al.* Buenas prácticas em los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria: una mirada desde la experiencia Profesorado, **Revista Del Currículum y Formación Del Profesorado**, v. 13, n. 3, p. 216- 238, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018.

MALUSA, S.; ORDONES, L. L. M.; RIBEIRO, E. Enem: pontos positivos para a educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, ago./dez. 2014.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames estandarizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020.

MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional?. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (org.). **Inteligência emocional na criança**: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MAZINI FILHO, M. L. *et al.* O ensino de lutas nas aulas de educação física escolar. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 4, p. 176-181, out./dez. 2014.

MISANCHUCK, E. R. Descriptors of evaluations in instructional development: beyond the formative-summative distinction. **Journal of Instructional Development**, Illinois, v. 2, n. 1, p. 15-19, 1978.

MORÃES, J. C.; FERREIRA, A. O. **Educação física escolar**: da prática à teoria. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_edfis_artigo_joao_carlos_de_morais.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MURAD, M.. **Sociologia e educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NAVARRO, F.; REYES, N. Á.; VERA, G. G. Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 1-35, jan./abr. 2019.

NORRIS, N. **Understanding educational evaluation**. London: Kogan Page, 1993.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras**: enfrentando a indisciplina na escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OLIVEIRA, A. P. M. A. Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. DF: UNB, 2011. 276 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, J. P. Acesso à educação superior pelo Enem/Sisu: uma análise da implementação nas Universidades Sul-Mato-Grossenses. Dourados, MS: UFGD, 2014. 134 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso, 2014.

OLIVÓS, T. M. Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 53, n. 1, p. 3-18, jan. 2014. Disponível em: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/211/96>. Acesso em: 7 mar. 2017.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Santiago de Chile: Unesco, 2001.

OZGA, J. Assessing Pisa. **European Educational Research Journal**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 166-171, jun. 2012.

PACHECO, J. A.; GUIMARÃES, E. R. A escola como máquina de integração social: um estudo sobre as realidades brasileira e portuguesa a partir das políticas e práticas educativas e curriculares. **Acta Científica** - XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago: Atlas, 2013.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revistada Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 43, n. especial, p. 992-999, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PAULSON, S.; MARCHANT, G. Variáveis de Background, níveis de agregação e pontuações de testes padronizados. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 17, n. 22, p. 1-24, nov. 2009.

PELLEGRINI, A. M. A formação profissional em educação física. In: PASSOS, S.(org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988. p. 247-259.

PREAL. **Quantidade sem qualidade**: Um boletim da educação na América Latina. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/429%20recomenda%c3%87%c3%95es%20do%20programa%20de%20reformas%20educacionais%20para%20am%c3%89rica%20>

20latina%20e%20caribe%20(preal)%20para%20a%20forma%20c3%87%20c3%83o%20de%20professores%20qual%20trabalho%20docente.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIMI, R. *et al.* Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2001.

PONTES JÚNIOR, J. A. F. Matriz ACEF9: matriz de referência para avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física no ensino fundamental (9º ano). 2014. 128 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PONTES JR, J. A. F. *et al.* Análise qualitativa dos itens de educação física via descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Holos**, v. 8, p. 248-263, 2017.

PONTES JUNIOR, J. A. F. *et al.* Aspectos psicométricos dos itens de educação física relacionados aos conhecimentos de esporte e saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Motricidade**, v. 12, p. 12-21, 2016.

PORTUGAL. Secretário-Geral da OCDE. **Perspectivas das políticas de educação em Portugal**. 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/education%20policy%20outlook_portugal_prt.pdf. Acesso em: 09 mar. 2017.

RANGEL, M.; MOCARZEL, M. S. M. V.; PIMENTA, M. F. B. A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016.

RETORTA, M. S. Percepções do professor sobre o Saeb: um estudo sobre o efeito retroativo. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p. 133-174, 2010. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1357>. Acesso em: 2 fev. 2020.

RIPARI, R. *et al.* Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, n. 2, abr./jun. 2018.

RODRIGUES; H. A.; DARIDO; S. C. O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores. **Motriz: Revista de Educação Física** (Online), Rio Claro, v. 17, n. 1, jan./mar. 2011.

RUTKOWSKI, D.; DELANDSHERE, G. Causal inferences with large scale assessment data: using a validity framework. **Large-scale Assessments in Education**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 1-18, May 2016.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOKANGAS, M.; KAUKO, J. Tomar de empréstimo o sucesso finlandês no Pisa? algumas reflexões críticas da perspectiva de quem faz este empréstimo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1353-1365, dez. 2015. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1353.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2017.

SANTOS, A. P. dos. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

SANTOS, J. R. A constituição do enunciado nas provas do Enem e do Enade: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso. 2011. 169 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFSCar-SP, 2011.

SANTOS, S. L. C. *et al.* Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7 (Suppl.), p. 45-62, 2011.

SCHIMITH, A.; LEAL, E. P. D. **Planejamento escolar como fator de relevância para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade**. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/planejamento-escolar-como-fator-de-relevancia-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-de-qualidade.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769002.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2017.

SCHWARTZMAN, S.; KNOBEL, M. High-stakes entrance examinations: a view from Brasil. **International Higher Education**, v. 85, p. 19-20, 2016.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation**: department of Psychology. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-84, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5048>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550. jul./dez. 2008.

SOUZA, L. N.; LUNA, C. F. **Hierarquização dos sabres na escola**: desafios e perspectiva para a educação física. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd142/hierarquizacao-dos-saberes-para-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. NICOLESCU, B. *et al.* (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000 (Edições Unesco).

SO, M. R.; BETTI, M. **Saber ou fazer?** O ensino das lutas na educação física escolar. 2009. Disponível em: http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/so_betti.pdf?id=196. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOARES, L. H. **Aprendizagem significativa na educação matemática**: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica. 2008. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/DissertacaoHavelange.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89. 2016.

SOUZA, D. C. C.; VASQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0409.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SOUZA, E. S.; LTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cad. Cedes** [Online], v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

SOUZA, M. A. R. *et al.* O uso do software Iramuteq na análise da dados a pesquisa qualitativa. **Revista Escola Enfermagem USP**, v. 8, p. 1-7, 2018.

STRAZZACAPPA, M.. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, 2001.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

SUPOVITZ, J. A.; TAYLOR, B. S. Systemic education evaluation evaluating the impact of systemwide reform in education. **American Evaluation Association**, Washington, v. 26, n. 2, p. 204-230, jun. 2005.

THORNDIKE, E. L. **The new methods in Arithmetic**. San Francisco: Rand McNally & Company, 1921.

TOFFOLI, S. F. *et al.* Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0343.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

TOMIO, D. *et al.* As imagens de ensino de ciências: o que dizem os estudantes sobre elas? **Caderno Pedagógico**, v. 10, p. 25-40, 2013.

TORANZOS, L. V. Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. **Propuesta Educativa**, Tucumán, v. 23, n. 41, p. 9-19, jun. 2014.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and inscryption**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732>. Acesso em: 9 mar. 2017.

VAN RIJN, P. W. *et al.* Assessment of fit of item response theory models used in large-scale educational survey assessments. **Large-scale Assessments in Education**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 1-23, Oct. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WEIRICH, S. *et al.* Nested multiple imputation in large-scale assessments. **Large-scale Assessments in Education**, [S. l.], v. 2, n. 9, p. 1-18, Sep. 2014.

WEINERT, F. E. **Definition and seletion of competencies: concepts of competente**. Munich: Institute fo Psychological Research, 1999.

WRLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os sistemas municipais de ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a02.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2017.

WOIFF, L. **Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros**. 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/31682254/Programa_de_Promo%C3%A7%C3%A3o_da_Reforma_Educativa_na_Am%C3%A9rica_Latina_e_Caribe_Partnership_for_Educational_Revitalization_in_the_Americas. Acesso em: 4 abr. 2020.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação. In: WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004. cap. 1, p. 33-58.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, Porto Alegre, 2010.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores de Educação Física

1) Qual foi sua formação inicial, em qual instituição e há quanto tempo você é formado? Possui especialização? Durante seu processo de formação em alguma disciplina, foi estudada, discutida ou indicada a leitura de artigos sobre as avaliações em larga escala (exames estandardizados), como Paebes e Enem, por exemplo? Você se recorda sobre o que foi discutido?

2) Há quanto tempo você trabalha na Sedu e, em específico, nesta instituição? Ela tem fomentado debates e discussões sobre o tema? Existem conversas entre os professores sobre os exames estandardizados, como Paebes e Enem? (sobre o que se conversa?). E sobre o Enem, o que você compreende e qual sua opinião?

3) É realizado planejamento pedagógico coletivo voltado para discutir a preparação dos alunos para os exames estandardizados? (Paebes, Enem etc.) O que se discute? Como você avalia a participação da Educação Física nessas discussões? Ela está inserida, integrada? Ela é escutada? Você se pronuncia? Como funciona a elaboração das questões, já que o exame se dá por e entre as áreas do conhecimento?

4) Como você avalia a inserção da Educação Física no Enem? Você se lembra de um ano específico em que começou a ser discutida sua entrada no Enem? Você acha que mudou alguma coisa? Qual a sua avaliação em relação a isso?

5) É realizado planejamento pedagógico individual (por disciplina)? A Educação Física participa? Qual a periodização desses encontros? No planejamento individual tem algum direcionamento dado em relação aos conteúdos que são cobrados nos exames? Existe de sua parte alguma preocupação em relação a isso? Como você faz para selecionar os conteúdos?

5) A escola realiza simulado nos moldes do Enem como forma de preparar os alunos para o Exame? A Educação Física é contemplada?

6) A seleção dos conteúdos da disciplina Educação Física é definida por você ou existe algum documento específico? Essa seleção tem relação com as questões do Enem? Você é que elabora as questões que serão cobradas no simulado, elas são indicadas pela equipe pedagógica ou vem da Sedu? Qual conteúdo da Educação Física é mais cobrado quando se trata de criar questões para o simulado do exame?

7) Tendo em vista a entrada da Educação Física no Enem e a necessidade de o profissional escolher os conteúdos que tenham relação com o exame, como você organiza suas aulas de forma que se estabeleça a relação entre teoria e a prática?

8) Você percebe alguma implicação positiva ou negativa após a entrada na Educação Física no Enem? Houve uma cobrança maior sobre a disciplina depois de sua entrada no exame, sobretudo no que diz respeito à escolha de conteúdo e à forma como se deve avaliar os alunos? Você percebeu uma valorização maior da disciplina após sua entrada no exame?

9) Analisando a média dos resultados das escolas da rede estadual no Enem entre os anos de 2013 a 2015, sua escola está entre as sete melhores. Ao que você atribui esse sucesso enquanto participante da equipe de profissionais da escola?

APÊNDICE B – Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Exames estandardizados na educação básica: pressupostos de uma prática a partir da inserção da Educação Física no exame nacional do ensino médio¹¹⁸

Pesquisador: RODRIGO MARQUES

Área Temática:

Versão: 2CAAE: 97545118.9.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.066.356

Apresentação do Projeto:

O estudo será estruturado em cinco capítulos, elaborados em formato de artigos, possuindo introdução, referencial teórico e metodológico, análise de dados, apontamentos finais, que dialogarão entre si, considerando a natureza das fontes estudadas e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos. No primeiro capítulo, trazemos a pesquisa do tipo estado do conhecimento e traçamos como objetivo de apresentar um panorama de como tem se constituído o debate dos exames estandardizados em diferentes países. Na produção acadêmica, investigamos como são denominados, conceituados, quais são as teorias que os fundamentam e quais as discussões para sua produção, bem como os usos que são feitos desses exames. No segundo capítulo, com base na análise crítica documental, interessou-nos compreender o processo histórico da inserção da Educação Física no Enem e o que tem sido valorizado como saberes por esse componente curricular. Focamos em observar os documentos se e como os exames estandardizados tem tensionado o currículo praticado por professores de Educação Física. No terceiro, quarto e quinto capítulos, por meio das entrevistas narrativas, teremos como objetivo

¹¹⁸A mudança no título deve-se ao fato de o projeto ter sofrido alterações na Qualificação I e II, quando foi recomendado pela banca avaliadora a sua reestruturação.

compreender se e como os exames standardizados têm reorientado a construção do componente curricular da Educação Física, sobretudo no que se refere ao que e como se ensina, o que e para que se avalia na Rede Federal (Ifes), Estadual (Sedu) e Privada de ensino do Estado Espírito Santo. Daremos visibilidade aos usos e práticas de apropriação que são realizados pelos professores após a entrada desse componente curricular no Enem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar se a inserção do componente curricular Educação Física no exame standardizado Enem, no ano de 2009, tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor dessa disciplina na rede pública: Estadual (Sedu), Federal (Ifes) e Privada de ensino do Espírito Santo.

Objetivos Secundários:

- a) apresentar um panorama de como tem se constituído o debate dos exames standardizados em diferentes países;
- b) compreender o processo histórico da inserção da Educação Física no Enem e o que tem sido valorizado como saberes por esse componente curricular
- c) compreender se e como os exames standardizados têm reorientado a construção do componente curricular Educação Física, sobretudo no que se refere ao que e como se ensina, o que e para que se avalia na Rede Federal (Ifes), Estadual (Sedu) e Privada de ensino do Estado Espírito Santo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos adotados neste estudo envolvem os riscos de desconforto devido ao registro de filmagem e gravação de áudio e o constrangimento de falar sobre algum tema do roteiro de entrevista. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com o participante, de modo a considerar suas opiniões em relação à sua participação nesses procedimentos da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios previstos na participação desta pesquisa são realizar uma análise em sua prática, fomentando conhecimentos do campo da Educação Física que valorizem as mediações pedagógicas e principalmente compreender as relações existentes entre o componente curricular Educação Física e o principal exame estandardizado para a etapa do Ensino Médio da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: São apresentados os seguintes termos de apresentação obrigatória:

- a) Informações básicas do projeto
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- c) Folha de Rosto
- d) Roteiro de entrevistas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DOP ROJETO 1137322.pdf	24/10/2018 14:04:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/10/2018 14:03:40	RODRIGO MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_n.pdf	23/10/2018 13:13:43	RODRIGO MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	F_Rosto.pdf	23/10/2018 13:08:04	RODRIGO MARQUES	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	17/05/2018 11:56:46	RODRIGO MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Não

Vitória, 07 de Dezembro de 2018

**Assinado por: KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenadora)**

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “EXAMES ESTANDARDIZADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS DE UMA PRÁTICA A PARTIR DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA” por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o estudo. Informamos que o objetivo da pesquisa é analisar se a inserção do componente curricular Educação Física nos exames standardizados, tem provocado tensões, impactando a prática pedagógica do professor dessa disciplina na rede pública: Estadual (Sedu).

A participação na pesquisa só ocorrerá após sua autorização, expressa na assinatura desse documento e compreenderá: **se submeter a uma entrevista que será gravada em vídeo e áudio**. Você tem a liberdade e o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento ou fase do estudo, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Garantimos, ainda, manter o sigilo das informações coletadas.

Informamos, que os resultados da pesquisa serão divulgadas em congressos e periódicos especializados, contribuindo para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado, sendo assegurado ao participante o sigilo e a privacidade de suas informações.

Os procedimentos adotados neste estudo envolvem os riscos de **desconforto** devido ao registro de filmagem e gravação de áudio e o **constrangimento** de falar sobre algum tema do roteiro de entrevista. Entre os meios empregados para amenizar possíveis incômodos, está o constante diálogo com o participante, de modo a considerar suas opiniões em relação à sua participação nesses procedimentos da pesquisa.

Em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, é garantida indenização ao participante deste estudo. Haverá também o ressarcimento ao participante da pesquisa em caso de dano(s) ou gasto(s) decorrente(s) do estudo.

Cada participante terá plena liberdade para afastar-se da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar esclarecimento e sem nenhum único ônus. Terá acesso também a todos os dados referentes à participação dele nessa pesquisa.

Os benefícios previstos na participação da pesquisa são: realizar uma análise em sua prática, fomentando conhecimentos do campo da Educação Física que valorizem as mediações pedagógicas e principalmente compreender as relações existentes entre esse componente curricular e os principais exames standardizados.

Em caso de dúvidas, denúncias ou intercorrências sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufes, localizado na Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória-ES. CEP: 29075-910. Campus de Goiabeiras - Prédio administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais. Tel: (27) 3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O pesquisador também poderá ser contatado:

Pesquisador Responsável – Rodrigo Marques (Doutorando do PPGF/Ufes).
Tel: (27) 99922-1001. E-mail: rodrigo30mar_@hotmail.com.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pelo(a) pesquisador(a) principal.

Assinatura do participante

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Exames padronizados na educação básica: pressupostos de uma prática a partir da inserção da educação física no exame nacional do ensino médio”, eu, RODRIGO MARQUES, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV. 3 e IV. 4 (se pertinentes), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assinatura do pesquisador responsável

Vitória, _____ de _____ de _____.