

# Implicações do Novo ENEM em Escolas Estaduais de Curitiba

Nicole Glock Maceno\* (FM), Orliney Maciel Guimarães (PQ).

*nicolemaceno@gmail.com*

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPR – 4º. Andar do Prédio da Administração - Centro Politécnico s/nº. – 81.531-980 – CURITIBA/PR

*Palavras-Chave: ENEM, Ensino de Química, Políticas Educacionais.*

**RESUMO:** DISCUTIMOS AS IMPLICAÇÕES DO NOVO ENEM PARA CINCO ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA ESCOLHIDAS COM BASE NOS RESULTADOS DE SUAS PARTICIPAÇÕES NESTE EXAME ENTRE 2005 A 2008. ENTREVISTAMOS SETE PROFESSORES DE QUÍMICA E APLICAMOS UM QUESTIONÁRIO EM CENTO E CINQUENTA E TRÊS ESTUDANTES DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO. APÓS TABULARMOS OS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS E CONSIDERARMOS AS CONTRIBUIÇÕES DE MORAES E GALIAZZI (2007) SOBRE A *ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA* PARA A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS, CONSTATAMOS QUE AS IMPLICAÇÕES DO NOVO ENEM NAS ESCOLAS SÃO VARIADAS, PORÉM, AS AÇÕES PERMANECEM ISOLADAS E COM ÊNFASE NA PREPARAÇÃO. APESAR DE CERTOS PROFESSORES CONSIDERAREM QUE O NOVO ENEM TEM INDUZIDO ÀS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, UTILIZAM SUAS QUESTÕES A TÍTULO DE MOTIVAÇÃO, EXEMPLIFICAÇÃO OU TREINAMENTO DOS ESTUDANTES PARA OS EXAMES DE SELEÇÃO SUBSEQÜENTES. HÁ AINDA PROFESSORES QUE BUSCAM REPRODUZIR ESTE EXAME COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO AO INVÉS DE CONSTRUÍREM E REPENSAREM SEUS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO.

## INTRODUÇÃO

Há certo consenso entre os profissionais da educação de que a avaliação é fundamental para o alcance da melhoria do ensino e, portanto, é indispensável para a reflexão e a investigação sobre as práticas pedagógicas, além de contribuir com os processos formativos dos professores. De certo modo nas últimas décadas os exames nacionais têm ganhado visibilidade, principalmente porque permitem o controle e a gestão do Estado sobre os mais variados níveis de ensino. Entretanto, os exames podem ou não assumir um sentido pedagógico para a escola: dependerá dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos nestes espaços.

Diante destas perspectivas, neste texto tivemos como objetivo discutir um dos pontos que integra a dissertação de mestrado: as implicações do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – assim nomeado a partir de 2009 – em cinco Escolas Estaduais de Curitiba, escolhidas com base nos resultados de suas participações neste exame entre 2005 a 2009. Foram destacados neste texto os interlocutores *Escolas*, ou seja, sete professores de Química e cento e cinquenta e três estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO

Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais correspondem a um conjunto de ações e de orientações intencionais de um governo que almeja alcançar determinados objetivos. Assim, as políticas podem se tornar públicas quando seus interesses são atingidos e beneficia a toda a população em face de suas necessidades. Por isso, as políticas educacionais precisam ser avaliadas sistematicamente para a

análise e a compreensão de forma contextualizada da sua dimensão e das suas implicações para a sociedade (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2000).

Dessa forma, problematizar as implicações de uma política pública significa não só comparar os objetivos pretendidos e alcançados, mas discutir os seus efeitos a partir do contexto em questão. É preciso analisar ainda até que ponto o Estado está ou não respondendo aos problemas sociais, já que é esperado que os resultados das políticas públicas sejam relevantes “não apenas para seus formuladores, mas para todos os setores sociais envolvidos ou atingidos” de forma a contribuir com o seu aperfeiçoamento (BELLONI, MAGALHÃES, SOUSA, 2000, p.27-45), pressupondo, portanto, a participação da sociedade para a sua consolidação (GALERA, 2004).

Além disso, tratar especificamente das implicações do Novo ENEM em escolas de Educação Básica permite-nos discutir a temática avaliação, mas é preciso situar neste momento que ela está para além dos exames. Conforme enfatiza Dias Sobrinho (2004, p.707), é recorrente que as provas e os exames sejam confundidos com a avaliação, entretanto, estes são muito mais ligados aos resultados, à verificação, à gestão, à reforma e a coleta de dados sobre as escolas. Além disso, dependendo das características que os exames apresentam, tais como a distribuição de financiamento e de bolsas ou a elaboração de *rankings*, “perdem seu sentido formativo e acabam determinando os conteúdos e métodos de ensino, deslocando, ao menos em parte, a autonomia didático-pedagógica das instituições e seus atores principais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.15). Nessa visão, para que os exames tenham significado pedagógico para a escola e responda aos seus interesses, é preciso que perpassem pela produção de sentidos pelos sujeitos, exigindo, portanto, a discussão e a reflexão sobre eles.

Diferentemente dos exames que são mais restritos e pontuais, a avaliação é eminentemente interpretativa, com funções variadas. Possibilita, por exemplo, subsídios e fundamentos para a pesquisa, para a implementação ou a reorientação de políticas educacionais e a superação do enfoque tradicional de ensino. Sendo assim, assume múltiplos enfoques e por ser um processo dinâmico voltado para os problemas e para o alcance das finalidades da escola, a avaliação é um empreendimento social e por isso requer a responsabilidade e a ética (DIAS SOBRINHO, 2008, p.201). Nessa perspectiva, a avaliação abrange a subjetividade, a historicidade, os processos, os produtos e os significados. Sendo assim, é interdisciplinar e contextualizada.

O ENEM como um instrumento de política educacional apresenta implicações nas escolas e consideramos relevante analisá-las a fim de compreendermos se tem levado à melhoria do ensino, à concretude do papel do Estado ou contribuído para os debates sobre os princípios da reforma do ensino médio, acerca da avaliação e do currículo assim como é mencionado nos documentos públicos sobre este exame (MACENO, 2012). Com isso, partimos do pressuposto que os exames têm como um dos principais objetivos a qualificação das escolas e conforme destaca Farias (2006), deveriam levar a melhoria destes espaços. Tal situação exige sobretudo a significação por parte do sujeito das propostas externamente induzidas a fim de que haja a transformação das escolas e a melhoria do ensino. Diante de tudo isto, destacamos a seguir a metodologia de pesquisa.

### **Metodologia de coleta e de análise dos dados**

Para problematizarmos as implicações do ENEM nas escolas, primeiramente fizemos a escolha dos espaços considerados. Uma vez que a cidade de Curitiba (PR)

possui 165 escolas públicas de Ensino Médio (PARANÁ, 2011), consideramos três critérios de escolha: (1) serem de âmbito estadual; (2) terem a oferta do Ensino Médio Regular e (3) terem participado de todas as edições do ENEM de 2005 a 2009 e com geração de médias. Com isso, foram escolhidas cinco escolas: duas que apresentaram médias elevadas no período considerado; duas que apresentaram médias intermediárias e uma que apresentou médias mais baixas.

Em seguida, entrevistamos sete professores de Química e aplicamos cento e cinquenta e três questionários aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. As perguntas abrangiam – dentre outras questões – as implicações do ENEM no trabalho docente e escolar. Mediante estas fontes de dados, tabulamos os dados produzidos pelos estudantes e utilizamos das contribuições de Moraes e Galiazzi (2007) acerca da *Análise Textual Discursiva* para a análise das entrevistas dos professores e as categorias foram definidas previamente. No caso deste texto, discutimos apenas uma delas: *Implicações do Novo ENEM no trabalho docente*, que levou à produção de três proposições para os professores. Os dados dos estudantes também permitiram a construção de três proposições, que foi discutido a seguir.

### ***Implicações do Novo ENEM no trabalho docente segundo os Professores de Química***

**Proposição I: São várias as implicações do Novo ENEM para as escolas, mas as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação.**

A partir das falas dos professores, pudemos identificar que as escolas têm sido afetadas de alguma forma pelo Novo ENEM: vão desde o incentivo à inscrição; o uso de questões de provas passadas; os *aulões* preparatórios; os comentários de véspera entre os professores e os estudantes; as adaptações aos conteúdos e questões ou do Programa de Ensino, do Plano Curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola ao que preconiza o exame; a realização de simulados e as alterações metodológicas no ensino.

Os professores afirmam que a adesão expressiva dos estudantes ao ENEM faz com que seja desnecessário incentivá-los a participar, mas há a preocupação das escolas em divulgar as informações deste exame e auxiliá-los nas suas inscrições. A divulgação dos resultados nas escolas ocorre nas reuniões pedagógicas ou por meio de editais, mas com pouca discussão nestas ocasiões. Há escolas que propõe *aulões* e simulados até mesmo nos finais de semana e há os professores que utilizam as questões do ENEM em suas aulas ou passam a incorporá-las nos seus instrumentos de avaliação.

Os efeitos do ENEM nas escolas também incluem o recebimento de materiais ou de revistas que são repassadas aos professores. A maioria deles verifica o tipo das questões e os conteúdos contemplados no ENEM, e alguns acabam adequando seus Programas de Ensino e de Avaliação ao que preconiza o referido exame. Ou ainda, acabam adequando até mesmo o Projeto Político Pedagógico da escola, conforme revelou a Professora Vitória em sua entrevista

Desse modo, podemos perceber que o Novo ENEM tem desencadeado implicações nas escolas, mas tem alterado pouco o trabalho escolar, uma vez que as ações carecem de integração, de planejamento, de continuidade e de entrelaçamento ao projeto pedagógico da instituição. As ações pontuais e isoladas ocorrem mais por iniciativa de alguns professores ou dependentes do interesse dos gestores em serviço conforme pontuou a Professora Vitória.

Os professores também reconhecem que há poucas ações por parte da Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) ou dos Núcleos de Educação a respeito do ENEM. Chegam a receber materiais, cartilhas ou revistas sobre este exame, mas poucos exemplares que por vezes não são nem repassados ou fica sob a responsabilidade dos professores empreenderem seus estudos e compreensões sobre o ENEM.

As discussões sobre o referido exame e a utilização dos dados também são escassas. Os Professores César e Nice, por exemplo, considera desnecessária a discussão, entretanto, os demais afirmam que nas escolas são raros os espaços para debates, mas reconhecem que seria importante haver uma reflexão coletiva sobre o ENEM para repensarem o trabalho desenvolvido, identificar os pontos de dificuldade e os avanços, além de compreenderem melhor este exame. Tais afirmações foram evidenciadas a seguir:

“(…) parece que os alunos daqui têm ficado nas primeiras posições, em primeiros lugares sempre, mas eu não sei. Eu não tenho me interessado muito não” (Professora Nice).

“só informam. Não há uma discussão (…) fica difícil ter um *feedback*, então você não tem nenhum retorno, você não sabe como seu trabalho está se saindo. A única coisa que você tem de vez em quando é o retorno dos alunos (…) Então isso é satisfatório, só que um retorno mais aprofundado que seria interessante, a gente não tem” (Professor Caio).

“aqui é complicado você analisar o ENEM porque tem muitos alunos aqui que fazem cursinho (…) e acaba que é claro, o escore da escola no ENEM vai lá em cima (…) a gente não tem essa preocupação. Haveria se houvesse uma situação diferente: por exemplo, se o governo estimulasse os alunos a participarem do ENEM e dependendo desse resultado isso pode ser revertido em dividendos para a instituição e automaticamente para quem trabalha com os alunos” (Professor César).

“Eu tive com os meus alunos porque eles todos chegaram desesperados, conversando sobre as questões (…) pós ENEM desse ano. Mas não percebi que teve alguma coisa na escola justamente porque a gestão atual pegou um colégio praticamente destruído (…) pedagogicamente, em todos os sentidos, (…) então acredito que não deu tempo de preparar mais nesse sentido (…)” (Professora Sandra).

“Depende da supervisão e da direção da escola. A direção anterior era mais atenta nesse ponto. Eles faziam gráficos, traziam pra gente essa discussão no início do ano do resultado do ENEM, então qual a avaliação que a escola teve, onde estavam os pontos fracos. E também individualmente, cada professor que se interessava tinha até o seu material. E ai depois começaram a não mostrar. E ai a gente que tinha que ir atrás e de ver o que aconteceu (…) Mas quando o aluno volta do ENEM, já naquela semana a gente já passa a discussão, a gente já vê aonde eles tiveram dificuldade” (Professora Vitória).

“eu acho interessante a avaliação e voltarmos a termos os retornos. Mas eu acho que ainda falta um pouco da Secretaria de Educação ou da própria escola. Porque no começo desse ano eu descobri material do ENEM que eu nunca tive acesso” (Professora Vitória).

“O único incentivo que eu vejo da escola é que se coloca a data da prova, o período das inscrições” (Professora Magnólia).

“nós não tivemos nenhuma reunião com a direção em relação ao ENEM do ano passado” (Professor Souza).

Podemos depreender pelas falas dos professores que os mesmos consideram muito mais rica uma discussão que envolva toda a escola do que ter os estudos isolados ou somente por iniciativa própria, mas ao mesmo tempo sugerem que os

gestores, as equipes pedagógicas ou mesmo a SEED-PR assumam a frente para desencadear os debates.

Os docentes indicaram que há dificuldades no cotidiano escolar que dificultam ou mesmo impedem uma maior integração das ações de todo o colegiado não só em relação ao ENEM, mas também em relação a outras questões educacionais. Dentre as dificuldades relatadas, podemos mencionar o isolamento entre os professores; o individualismo; as relações interpessoais; a alta rotatividade na equipe; o descontínuo de projetos e ações quando há troca do gestor; as dificuldades de relacionamento entre professores, a gestão e a equipe pedagógica e as famílias; a falta de tempo e espaço para desencadear a investigação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a aprendizagem; a carência de articulação entre a escola com os agentes externos a ela; a descontinuidade das políticas; as decisões que não são compartilhadas, entre outros aspectos.

A falta de articulação nas ações da escola e as práticas tradicionais arraigadas contribuem para que o Novo ENEM seja visto como mais um exame que desperta muito o interesse dos estudantes por estar associado ao Ensino Superior, mas pouco dos professores. Com isso, a oportunidade de questionamento, de debate público tão necessário para engendrar a avaliação se perde, gerando comentários por parte dos professores acerca do ENEM mais para sanar as dúvidas dos estudantes do que contribuir para repensarem sobre os princípios destacados nas reformas do Ensino Médio.

Além disso, os efeitos do ENEM nas escolas que pudemos identificar são contrários ao que propõem as autoridades em relação a este exame: pouco tem contribuído para repensar a organização curricular, a avaliação, o ensino, os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização ou as finalidades educativas do Ensino Médio. Na verdade, o Novo ENEM tem sido considerado mais como um currículo a ser seguido ou um tipo de exame a ser reproduzido em sala de aula, arraigando a relação de exterioridade entre os professores e o Estado ou as Universidades, ou seja, situando-os como executores em relação ao seu próprio trabalho (MACENO, 2012).

A falta de integração, de planejamento, de articulação nas ações dos professores, diretores e equipes pedagógicas em relação ao ENEM faz com que este exame contribua pouco com o trabalho docente, de modo que se mantém nas escolas a mera informação dos resultados. Com isso, há uma adesão ao exame nas escolas sem que as discussões e os questionamentos sejam desencadeados, assim como se espera num processo avaliativo. Consequentemente, os materiais recebidos por algumas escolas ou mesmo os dados produzidos pelo ENEM têm pouco valor para repensarem os processos e os programas de ensino e de avaliação.

Conforme os professores manifestaram, se há algum tipo de comentário ainda que breve na escola sobre o ENEM, este ocorre somente entre os estudantes. São raras as escolas que chegaram a desencadear ações a partir da sua participação neste exame, como parece ter ocorrido há alguns anos atrás na Escola Boa Vista conforme manifestou a Professora Vitória, mas a mudança de gestão comprometeu a continuidade daquela ação.

Destacamos que as políticas educacionais afetam as escolas de modo que é ingênuo desconsiderá-las (GOODSON, 1995), mas se faz necessário buscar a integração entre as ações do Estado e dos espaços escolares para uma relação dialética que consideramos fundamental e a valorização de todos para empreender políticas que verdadeiramente beneficiem boa parte da população. Como uma das ações de políticas educacionais, o ENEM deveria possibilitar a redução das desigualdades educacionais, beneficiar o trabalho docente, mas é preciso ações



planejadas para analisar sua historicidade, sua evolução ao longo dos anos, ou seja, avaliar tais políticas.

É preciso lembrar que é fundamental a capacidade de articulação entre as ações do Estado e das escolas, de modo que a política seja incorporada e transforme a comunidade, convivendo com ela diariamente e sendo objeto de reflexão permanente a fim de ser possível analisar os avanços ou os retrocessos. Com isso, o professor é um agente social nas políticas educacionais e pode consolidá-las e no caso das escolas, na medida em que discutem e integram às ações do Estado, retroalimentam tais políticas (GALERA, 2004).

Além disso, mesmo que os exames tenham ganhado importância como instrumento de controle, gestão e reforma, e são úteis para os Governos, seus efeitos dependerão de suas características, podendo perder seu significado pedagógico caso haja como escopo somente a produção de dados com fim em si mesmo (DIAS SOBRINHO, 2010), como parece ocorrer nas escolas consideradas.

**Proposição II: Diante das noções superficiais que os professores têm sobre o Novo ENEM e das ações pontuais e carentes de planejamento, este exame tem contribuído pouco para repensarem e beneficiarem o ensino.**

Ao perguntarmos para os professores se o ENEM estaria induzindo mudanças em suas práticas pedagógicas, as respostas dividiram-se. Para o Professor César, o referido exame estaria influenciando na construção de seus instrumentos de avaliação porque estariam utilizando as questões de provas passadas, de modo que “o aluno (...) quanto mais ele treina, melhor ele fica. E treinar é resolver testes de vestibular” (Professor César), ou seja, estaria levando à adequação de seu Programa de Avaliação aos moldes das questões do ENEM. Todavia, o professor destaca que o referido exame não estaria induzindo às mudanças curriculares porque acredita que “o conteúdo estruturante é o mesmo”.

No caso do Professor Souza, ocorre justamente o contrário: reconhece que propôs alterações no seu Plano curricular de Química para trabalhar “em cima dos conteúdos que iriam cair” no ENEM, mas que não estaria contemplando as questões, somente os conteúdos, justificando que “nunca vai cair a mesma coisa”.

A Professora Vitória também disse que propôs alterações em função da participação da escola no ENEM, afirmando que: “quando a gente percebeu que não estava trabalhando adequadamente os gráficos, a gente começou a trabalhar mais. Organograma, gráficos, assuntos assim mais ligados ao cotidiano, ao meio ambiente”. Porém, complementa que:

“Eu não acho que vai facilitar o nosso trabalho, ou que vai dificultar. Porque independente do que vem do ENEM a gente tem que trabalhar um determinado conteúdo, você pode até dar uma pincelada ou outra diferente. Mas você também não tem como sair muito” (Professora Vitória).

Outros professores descartaram a possibilidade de influência deste exame em suas práticas, como é o caso da Professora Nice que apesar de utilizar as questões do ENEM como um reforço e um preparatório dos estudantes tanto para o próprio exame bem como para a Olimpíada de Química, manifestou que não alterou nada em função deste exame por acreditar que trabalha na mesma perspectiva, ou seja, não haveria necessidade de mudanças. Os Professores Caio, Sandra e Magnólia também disseram que não tiveram alterações em suas práticas pedagógicas em função do ENEM:

“a gente não se prepara exatamente para ver o ENEM, a gente vai continuando os conteúdos, no ritmo normal da gente” (Professora Magnólia).

“não percebi que teve alguma coisa na escola justamente porque a gestão atual pegou um colégio praticamente destruído (...) Nós estamos com reforma na escola, então acredito que não deu tempo de preparar mais nesse sentido, mas eu também sou contra esses cursinhos para o ENEM. Então eu não vejo necessidade” (Professora Sandra).

“Não há uma discussão, no âmbito de ‘oh pessoal, nossa esse ano caiu, de repente será que nós não deveríamos mudar um pouquinho, trabalhar tais pontos, atualizar-se um pouco...’ (...) fica difícil ter um *feedback*, então você não tem nenhum retorno, você não sabe como seu trabalho está se saindo. A única coisa que você tem de vez em quando é o retorno dos alunos (...) Então isso é satisfatório, só que um retorno mais aprofundado que seria interessante, a gente não tem” (Professor Caio).

A partir das falas dos professores, podemos dizer que o ENEM estaria estimulando para alguns as alterações na metodologia de ensino, de modo que buscam contemplar questões e verificar o formato delas ou o tipo de abordagem, procuram fazer breves comentários em sala de aula e elucidar algumas dúvidas dos estudantes. Para outros, o ENEM estaria sendo aderido como um Programa de Ensino e também como um Programa de Avaliação. Há também professores que consideram que não são afetados pelo ENEM apesar de discutir questões ou dúvidas dos estudantes sobre ele e não veem necessidade de compreender melhor a sua proposta.

Na pesquisa de Zanchet (2007), o ENEM estaria gerando mudanças nas práticas pedagógicas e alterando o trabalho de professores, pois mesmo que eles estivessem centrados na racionalidade técnica, teriam demonstrado certa preocupação em mudar suas práticas pedagógicas frente às questões deste exame, levando-os a pensarem em formas alternativas para desenvolver os conteúdos das disciplinas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que são poucas as alterações no trabalho docente em função da participação da escola no ENEM e que apresentam caráter isolado, a falta de planejamento ou mesmo a integração das ações.

No caso desta pesquisa, as poucas alterações que foram percebidas no trabalho docente a partir do ENEM parecem ser de cunho metodológico, de modo que eles utilizam questões com pelo menos três propósitos: a exemplificação, o treinamento ou a motivação dos estudantes para abordar um assunto novo e a título de curiosidade, de modo que as concepções de ensino e de avaliação permanecem arraigadas. Um exemplo desta situação foi constatado nos depoimentos dos professores César e Souza que reconheceram que estariam aderindo aos programas de concurso para organizar a construção de suas provas e currículos, mas mantendo o ensino centrado na sequencialidade e na escuta-transmissão.

Com outras palavras, o ENEM não está necessariamente contribuindo para uma necessária ruptura epistemológica, as reflexões sobre o ensino, a avaliação e os objetivos do curso médio, a fim de que os Programas de ensino superem a sequencialidade, a descontextualização e a questionável relevância para a formação dos estudantes. Com isso, há uma adesão por parte dos professores ao Novo ENEM sem que haja uma discussão e compreensão mais ampla sobre este exame. Ou ainda, há professores que dizem ser afetados pelo Novo ENEM, mas mantém as práticas arraigadas.

De acordo com Zanchet (2007), os dados produzidos a partir do ENEM poderiam contribuir para que os professores possam refletir sobre a prática desenvolvida, sobre a participação no desenvolvimento dos sujeitos e uma prática avaliativa que levasse em conta tais aspectos. Como este exame se propõe a focar em

questões contextualizadas, poderia apontar para os professores formas alternativas e contribuir para a superação da racionalidade técnica. Entretanto, a autora constatou que há uma ausência de reflexão mais ampla por parte dos professores, que consideram o Ensino Médio como curso de passagem para o Ensino Superior e focam apenas no ingresso à universidade, de modo que o ENEM pode levar ainda ao enquadramento curricular na medida em que passou a assumir a função de vestibular unificado. Lócco (2005) e Maggio (2006) também reconhecem que os professores estariam aderindo ao ENEM sem empreenderem reflexões mais consistentes sobre o referido exame.

Sendo assim, percebemos que desde a criação do ENEM e na medida em que este exame foi ganhando visibilidade, os professores passaram a utilizar as questões de provas anteriores com o interesse na exemplificação e na preparação, até mesmo porque os estudantes por estarem cada vez mais interessados em participar deste exame, pressionam para que isso aconteça: que o Ensino Médio assuma um caráter de preparação para os exames. Entretanto, as ações dos professores permanecem pontuais e até mesmo carentes de planejamento até pelas noções superficiais que eles têm sobre este exame, fazendo com que o ENEM contribua pouco para repensar e beneficiar o ensino.

**Proposição III: Há professores que estão buscando reproduzir as provas do Novo ENEM em seus instrumentos de avaliação, ao invés de construírem e repensarem seus Programas de Avaliação.**

A situação é particularmente grave, uma vez que há professores que não só utilizam as questões do Novo ENEM na sala de aula a título de exemplificação ou de treinamento, mas também buscam reproduzir este exame em suas provas. Uma vez que nas escolas há carência de discussões sobre a aprendizagem e visto que a avaliação é frequentemente compreendida como verificação, quantificação e exercitação, há professores que dedicam pouco tempo à reflexão sobre a avaliação e diante de concepções simplistas sobre ela, estão abrindo mão de sua autonomia e responsabilidade na reconstrução de seus Programas de Avaliação e passam a incorporar questões do Novo ENEM considerando pertinente e adequado a reprodução deste exame como forma de avaliar os estudantes.

Entendemos que qualquer exame deveria estimular a reflexão sobre os objetivos formativos, sobre o Ensino Médio, sobre a aprendizagem. Porém, percebemos que há professores não só aderindo aos Programas de concurso para guiar a reconstrução de seus Programas de Ensino, mas também para nortear seus Programas de Avaliação.

É preciso pontuar que a avaliação diferentemente do exame, leva em conta a historicidade, o processo de desenvolvimento da aprendizagem, o respeito à autonomia discente e docente numa construção compartilhada dos critérios a serem avaliados, é necessariamente interdisciplinar e contextualizada e pressupõe a melhoria. Por tais razões, a avaliação extrapola o exame, o que não significa que um exame não possa vir a desencadear uma avaliação.

Nessa perspectiva, é preciso que os professores e também as pesquisas empreendam reflexões sobre a avaliação, pois temos percebido que esta temática tem ficado em segundo plano diante do volume de produções bibliográficas sobre a organização curricular. Também é fundamental que as escolas repensem seus Programas de Avaliação, mais do que têm dedicado. O reflexo da carência de discussões epistemológicas e metodológicas sobre a avaliação é justamente o fato de



alguns professores estarem aderindo às questões do ENEM para a construção de suas provas. Conforme destaca Moraes (2008, p.33), é necessário que o professor seja um epistemólogo de si mesmo, que estude, pense e reflita criticamente suas concepções de ensinar e aprender para tomar consciência de seu próprio pensar e para “ter mais clareza sobre o significado de ensinar e aprender ciências”.

Caso contrário, a tentativa de reproduzir o ENEM em seus instrumentos de avaliação pode não induzir as reflexões e desconsiderar as necessidades, os objetivos e apresentar relevância questionável para o contexto da escola. Também contribui para que este exame perca o sentido de proporcionar o repensar os processos de aprendizagem ao ser considerado simplesmente alvo de conformação dos instrumentos de avaliação dos professores, numa adesão acrítica.

O enquadramento faz com que a autonomia da escola e dos envolvidos seja transferida, reiterando uma relação de exterioridade dos professores (TARDIF, 2002) na definição de seus Programas de Avaliação, contribuindo para o enfraquecimento da profissionalização docente, de modo que “o professor já não pode exercer sua liberdade de ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e curricular” (DIAS SOBRINHO, 2010b, p.20).

Destacamos que não é um problema o fato dos professores utilizarem as questões em suas aulas, mas consideramos que considerá-las apenas para fins de exemplificação, de treinamento ou de motivação ainda é pouco. Esperaríamos que o uso de questões do Novo ENEM contribuísse – dentre outros aspectos – com a reflexão sobre os princípios da Interdisciplinaridade e da Contextualização a fim de que haja rupturas epistemológicas, de modo que os professores repensem os significados de ensinar Ciências.

Assim sendo, a tentativa de reprodução do ENEM nos instrumentos de avaliação de modo inconsciente ou para fins de exemplificação ou treinamento torna durável o entendimento de que se trata apenas de uma tarefa mecânica e de cumprimento de exigências externas à escola, ao invés de estimular os espaços de debates e questionamentos na instituição. Além disso, tende a consolidação da avaliação externa em detrimento da interna, com o escopo apenas no controle, na quantificação, nos produtos e enfraquecendo o debate público, a autonomia e a relevância do processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2010b).

Esta situação pode contribuir para o empobrecimento da possibilidade de diversificação, de criação e de inovação de instrumentos, técnicas e modos para avaliar, na medida em que se privilegiam somente os testes de múltipla escolha. Também estimula a perda de identidade da própria escola e pode gerar um retrocesso: que o curso de nível médio tenha como principal objetivo educacional o preparo dos estudantes para o exame, arraigando um caráter meramente propedêutico e a valorização da avaliação na lógica empirista. Sendo assim, é preciso não só que os Profissionais da Educação repensem seus Programas de Ensino, mas também seus Programas de Avaliação.

### ***Implicações do Novo ENEM no trabalho docente segundo os Estudantes da Educação Básica***

**Proposição I: Os estudantes em sua maioria participam do ENEM com o interesse em obter bolsas de estudo, facilitar ou auxiliar o ingresso nos cursos superiores e para “testar” seus conhecimentos.**

Ficou claro que boa parte dos estudantes (69,93%) (cento e sete) participou do ENEM em 2010 interessados primordialmente na obtenção de bolsas de estudos pelo

Programa Educação para todos (ProUni), no ingresso ao Ensino Superior e em menor grau, a verificação dos conhecimentos. O ENEM também foi associado pelos estudantes como facilitador ou auxiliador para o ingresso no Ensino Superior; como uma prova necessária; uma possibilidade de conhecimento, aprendizagem e de avaliação; para o treinamento e para a aquisição de experiência.

De modo geral, foram poucos os que mencionaram a possibilidade dos dados produzidos por meio do ENEM serem utilizados para subsidiar a autoavaliação, o principal objetivo para a criação deste exame nos anos iniciais de sua realização. É preciso lembrar que para empreender um processo de autoavaliação, é fundamental estimulá-la a fim de que os estudantes possam fazer uma reflexão pessoal sobre o seu aprendizado, conferindo-lhe mais destaque, autonomia, responsabilidade, capacidades e um sentido formativo dos dados produzidos pelos instrumentos de avaliação, contribuindo para superar a passividade e estimulando sua participação no processo avaliativo. Assim, a autoavaliação transforma-se na base de regulação permanente do ensino e faz com que “a atuação do professor e do aluno conflui e interage, mas de uma forma mais consciente e colaboradora” (CASTILHO ARREDONDO, DIAGO, 2009, p.151-159).

A maioria dos estudantes associa o ENEM com uma prova, como verificação ou comprovação do que sabem, com a pontualidade, o resultado, o desempenho e a nota, além da vinculação da avaliação com os conteúdos primordialmente. Fica evidente, portanto, a necessidade do envolvimento dinâmico e reflexivo entre estudantes e professores para repensar a avaliação, que necessita ser mediadora e não como mera verificação sobre os conteúdos. Assim, quanto mais o trabalho se aprofunda nas problemáticas estudadas, mais as atividades possibilitam maior autonomia dos estudantes, que passam da dependência para a autonomia (MORAES, 2006, p.35), o que certamente é um dos principais objetivos educacionais (CASTILHO ARREDONDO, DIAGO, 2009).

**Proposição II: Para os estudantes, boa parte dos professores não estaria desenvolvendo ações específicas para o ENEM e para alguns o grau de satisfação com a formação que tiveram na escola está relacionado – entre outros aspectos – com o quanto o Ensino Médio assumiu um caráter propedêutico.**

A maioria dos estudantes (56,20%) (oitenta e seis) manifestaram que boa parte dos professores não desenvolve ações específicas para o ENEM, mas sim em algumas disciplinas. As ações incluem a resolução de questões de exames anteriores; os *aulões*, os simulados, as palestras, as revisões, dicas e comentários, as redações, os textos explicativos sobre este exame, o incentivo à participação em Olimpíadas ou a recomendação para assistirem ao *Programa Eureka*, que consiste num programa exibido desde 2003 no canal TV Educativa que reúne professores para discutir e resolver questões de vestibulares e do ENEM (PARANÁ, 2011).

A maioria deles (67,32%) (cento e três) declarou estar satisfeitos com a formação que tiveram nas escolas e que a consideram suficiente para a realização do ENEM, de modo que boa parte deles não frequenta os cursinhos pré-vestibulares (79,73%) (cento e vinte e dois). A exceção ocorreu na Escola Central onde boa parte dos estudantes estaria insatisfeita com sua formação justificando que nos últimos anos “a qualidade do ensino caiu” e que suas expectativas não foram correspondidas.

Apesar da maioria estar satisfeito, foi percebido que uma boa parcela deles não estaria, pois o grau de satisfação estaria relacionado ao quanto o Ensino Médio assumiu um caráter propedêutico, ou seja, quanto mais semelhante aos cursinhos

preparatórios, mais a formação corresponderia às suas expectativas e sentiriam-se seguros para a participação no ENEM. Desse modo, os estudantes que esperam que o Ensino Médio tenha o escopo na preparação, acabam pressionando os professores para que estes desenvolvam ações para estes fins.

Mesmo com estas divergências, ficou claro que as ações dos professores são isoladas em relação ao ENEM e que estariam pouco interessados no referido exame em comparação com os estudantes. Alguns dos estudantes afirmaram que os professores desconhecem o ENEM, e que há comentários breves quando próximo da data de realização deste exame.

Diante do exposto, os dados indicam que possivelmente este exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, para assumir um caráter pedagógico nas escolas. O que as vozes empíricas sugerem é que os dados estão sendo produzidos e divulgados, há a participação expressiva dos estudantes, mas os debates desencadeados a partir deles são escassos e há falta de integração dentro e fora das escolas para planejar e desencadear as ações em função do ENEM. É preciso lembrar que uma proposta externamente induzida para beneficiar a escola precisa ser significada por cada sujeito, ou seja, perpassar pela mudança pessoal. Com isso, dependerá do esforço do grupo para que seja incorporada como prática corriqueira, respondendo aos seus interesses e necessidades (FARIAS, 2006).

## Considerações Finais

Diante das proposições alcançadas neste trabalho, como era esperado, os exames têm implicações nas escolas e por isso, precisamos conhecê-las, pois podem induzir à inovação, dar subsídios para a avaliação, a tomada de decisão, ser útil para repensar o que é importante ser ensinado ou, pelo contrário, condicionar o ensino. Com isso, os exames “merecem uma divulgação e discussão mais coerentes com seus impactos no sistema educacional” (FERNANDES, 2009, p.149).

Ficou claro que as ações dos professores em função do ENEM são isoladas e estariam menos interessados nele em comparação com os estudantes. Com isso, este exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, sem muito sentido pedagógico nas escolas, de forma que certos professores desconhecem o ENEM conforme afirmaram os estudantes, existindo apenas comentários breves na véspera de sua realização ou baseiam-se até mesmo nas informações da mídia, sem empreenderem estudos sobre o referido exame.

Também ficou evidente a carência de discussão nestes espaços e a fragmentação nas ações, além da falta de articulação entre as escolas e os agentes externos, contribuindo para que se perca a discussão coletiva sobre os exames, para um entendimento mais enriquecido sobre a avaliação e até mesmo a transformação da escola (CARBONELL, 2002, p.31-32) na medida em que repensariam as concepções de ensino.

As vozes empíricas evidenciaram ainda a necessidade de repensar os Programas de Avaliação nas escolas e em outras esferas para superarmos a visão estreita sobre ela e que os debates sobre esta temática estariam sendo pouco vivenciados pelos professores, gestores, estudantes e autoridades, dificultando a melhoria do ensino e a articulação entre as instâncias nas ações que dizem respeito à Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em Educação profissional. São Paulo: Cortez, v.75. 2000. (Coleção Questões da nossa época).
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, n.1. 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).
- CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J.C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. São Paulo: Editora UNESP. 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Edição Especial.
- \_\_\_\_\_. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- \_\_\_\_\_. Acreditação da Educação Superior. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília **Resumos...**, Brasília. p.1-28. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02/08/2011. 2010.
- \_\_\_\_\_. Acreditação da Educação Superior. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília **Resumos...**, Brasília. p.1-28. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02/08/2011. 2010b.
- FARIAS, I.M.S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro. 2006.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 21-50, 2009.
- GALERA, J. M. B. A Gestão de Políticas Educacionais com um Processo de Inovação. Pato Branco: Liceu Teixeira, v.1. 2004.
- GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- LÓCCO, L. de A. de. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio**. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- MACENO, N.G. **Compreensões e significados sobre o novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas**. 320f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, 2012.
- MAGGIO, I. P. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio: currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs). **Educação em Ciências**: Produção de currículos e formação de professores. 2ª edição. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2006. (Coleção Educação em Química). p.15-41.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí. 2007.
- PARANÁ. SEED-PR: Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/>>. Acesso em: 29/09/2011.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes. 2002.
- ZANCHET, B.M.A. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. 400f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Unisinos, 2003. p.12-89.