

O ENEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professores de Biologia

The ENEM test and their effects on pedagogical practices of teachers of Biology

Everaldo Dos Santos*
Christiane Gioppo**

*Instituto Federal do Paraná, Campus Paranaguá (IFPR).
Doutor na Universidade Federal do Paraná Bolsista IEPAM-
CAPES/INEP/SECAD. E-mail: everaldo.santos@ifpr.edu.br

** Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná
(UFPR). E-mail: cgioppo@yahoo.com

Resumo

Esta pesquisa buscou informações sobre os reflexos dos resultados do ENEM 2009 na prática pedagógica dos professores de Biologia bem como na prática cotidiana pedagógica da escola. Analisamos os resultados do exame de 2009 e confrontamos com o estudo de seis escolas públicas de Curitiba, no estado do Paraná, que foram amostradas. As análises documentais e as entrevistas revelaram que, de alguma forma, há influência do ENEM sobre a Educação em Ciências com prováveis consequências nas práticas pedagógicas. Os resultados desta pesquisa apontam para alguns fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores, como a relação entre os conteúdos selecionados no planejamento dos professores de Biologia, os encaminhamentos adotados a partir de documentos que orientam a sua prática e o que realmente é ensinado em sala de aula.

Palavras-chave

Avaliação. ENEM. Educação científica.

Abstract

This research sought information on the consequences of the results of ENEM 2009 in pedagogical practice of teachers of biology as well as in every day practice teaching school. We analyzed the survey results of 2009 and faced with the study of six public schools in Curitiba in Paraná that were sampled. The documentary analyzes and interviews revealed that somehow there is influence of ENEM on Education in Science with probable consequences in teaching practices. These survey results point to some factors that influence the pedagogical practices of teachers, as the relationship between selected content in the planning of biology teachers, referrals adopted from documents that guide their practice and what is actually taught in room classroom.

Key words

Evaluation. ENEM. Science education

Introdução

A década de 1990 foi marcada por implantação de sistemas de avaliação da educação nos quais alguns instrumentos como o SAEB e o ENEM têm sido utilizados como parâmetros para avaliar o ensino e as relações com as políticas públicas de educação, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é aplicado desde 1998, surgiu por uma necessidade de atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9294/ (FRANCO e BONAMINO, 1999; MINHOTO, 2009). Estes pesquisadores já apontavam para a dificuldade de se estabelecer o ENEM como um instrumento para analisar o Ensino Médio. Esse exame assumiu objetivos diferenciados à medida que foi se estabelecendo como instrumento de avaliação da educação básica ao longo dos anos (MACENO *et al.*, 2010). Sousa (2003), ao fazer um estudo sobre sistemas de avaliação da educação básica, ressalta que é possível afirmar que o ENEM apresenta-se com um maior potencial, quando comparado ao SAEB, de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para obter bons resultados no exame, haja vista, aliás, já existirem até cursinhos preparatórios para tal. Ainda de acordo com a autora, algumas características, como ênfase nos produtos ou resultados, atribuição do mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos, dados de desempenho escalonados, resultando em classificação, uso de dados predominantemente quantitativos e destaque à avaliação externa e não à autoavaliação, tendem a imprimir

uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Nesse caso, o currículo tende a destacar-se pela possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos. Esse fato é contrário à concepção de avaliação para a qual Black e Wiliam (1998) defendem uma avaliação formativa e autoavaliativa, que é parte fundamental na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, os resultados podem gerar ranqueamento e conseqüente exclusão de algumas instituições escolares bem como a seleção de alunos nessas instituições em função do rendimento no ENEM.

Peixoto *et al.* (2009), ao estudarem a relação entre o baixo desempenho no ENEM das escolas de um município do Rio de Janeiro, a realidade escolar e o ensino de Física, apontam para a prática seletiva que a escola adota desde a entrada dos estudantes nas instituições e para a priorização dos conteúdos conceituais, fazendo com que os documentos curriculares orientadores se voltem para uma prática que supervaloriza os conteúdos conceituais. Nesse sentido, a escola pode impor um ritmo seletivo não somente para a entrada, mas também no processo formativo do Ensino Médio, inclusive influenciando nas taxas de evasão e repetência. Considerando os estudos mencionados e as ponderações de Malavasi (2010), que enfatiza a necessidade de avaliar a Educação Básica criteriosamente entendendo como se dá o trabalho dos professores e

a organização das próprias instituições, entendemos que seria fundamental olhar para dentro das escolas e investigar se o “novo ENEM” potencializou alterações tanto nas escolas, quanto na prática docente dos professores de biologia, mesmo sabendo que a realidade de cada escola é distinta. Para tanto, conversamos com um grupo de professores de Biologia buscando investigar reflexos e refrações do ENEM em suas atividades docentes, com o objetivo de levantar pontos para discussão sobre o impacto do “Novo ENEM” na prática pedagógica desses professores, considerando a realidade de cada escola estudada.

Para selecionar as escolas e os sujeitos partícipes desta pesquisa, observamos as médias do ENEM 2009 dos Colégios públicos da rede estadual de ensino no município de Curitiba, PR. Em função do caráter qualitativo da pesquisa, selecionamos apenas seis escolas, sendo duas com as melhores médias do município (MM) no resultado final do exame; duas com médias intermediárias (MI), próximas à média de todo o exame no município; e duas com as médias mais baixas (MB) do município. Nessas escolas, foram feitas observações de infraestrutura, organização pedagógica, por meio dos documentos escolares, e entrevista com professores de Biologia e equipe pedagógica. Com os colégios selecionados, primeiramente visitamos os espaços pedagógicos disponíveis, para entender as reais condições de trabalho dos professores. Em seguida, analisamos dois documentos escolares: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Trabalho Docente dos professores de

Biologia (PTD) para entender a relação entre as ações propostas pelo colégio e as propostas pelos professores. Finalmente, para triangular as informações, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores de biologia dessas instituições e também com as pedagogas, para melhor entender a influência (ou não) do ENEM no encaminhamento e práticas pedagógicas desses profissionais.

Resultados

Os resultados serão apresentados em três partes: a visita aos espaços físicos das escolas estudadas; a análise dos documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Trabalho Docente (PTD) dos professores de Biologia; e finalmente as entrevistas dos professores e equipe pedagógica.

Durante as visitas, observamos a estrutura física, a organização pedagógica e a gestão dos espaços pedagógicos escolares como bibliotecas, laboratórios de informática e de Ciências, também documentos escolares e entrevistas estruturadas. Para fins de codificação das escolas, adotamos uma legenda com código MM1 primeira escola de melhor rendimento, MM2 segunda escola de melhor rendimento, MI1 primeira escola de rendimento intermediário, MI2 segunda escola de rendimento intermediário, MB1 primeira escola de rendimento baixo e MB2 segunda escola de rendimento baixo.

As seis escolas estudadas e com rendimentos diferenciados no resultado do ENEM 2009 diversificam-se em suas

características, com realidades distintas e inserção em diferentes comunidades,

conforme o quadro a seguir:

Colégio/Característica	MM1	MM2	MI1	MI2	MB1	MB2
Porte	Grande porte	Pequeno porte	Médio porte	Médio porte	Médio porte	Médio porte
Localização geográfica	Central	Perto área central	Central	Afastado área central	Afastado área central	Afastado área central
Lab. De Informática	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem
Laboratório de Ciências	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem
Biblioteca/Técnico	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem	Tem

Quadro 1 - Caracterização do espaço físico dos seis colégios pesquisados no município de Curitiba, PR.

Quanto ao porte das escolas, adotamos os critérios da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) para definir como pequeno porte, escolas abaixo de mil e quinhentos alunos; porte médio, entre mil e quinhentos e três mil alunos; e grande porte, acima de três mil alunos.

A escola com o melhor rendimento (MM1) está inserida na área central da cidade de Curitiba e recebe alunos por meio de teste seletivo de todas as regiões da cidade e região metropolitana, anualmente. Apresenta uma estrutura física que comporta um grande número de estudantes, aproximadamente cinco mil, distribuídos nos três períodos, sendo considerada uma escola de grande porte. E os espaços pedagógicos como laboratório de informática e Ciências estão presentes e são utilizados conforme os relatos de professores.

A escola com o segundo melhor rendimento (MM2) está inserida em um bairro perto da região central de Curitiba e

recebe estudantes de bairros vizinhos. Não há teste seletivo para entrada. A escola é de pequeno porte com aproximadamente mil alunos e uma única turma concluinte do ensino médio em 2010. Possui laboratório de informática e de Ciências.

A escola com rendimento intermediário (MI1) localiza-se na região central de Curitiba e recebe estudantes de diversas regiões de Curitiba e região metropolitana. Não há teste seletivo para ingresso. A escola é de médio porte e, de uma maneira geral, possui boa estrutura física tendo laboratório de informática e de Ciências.

A escola com o segundo rendimento intermediário (MI2) também é de médio porte e está localizada num bairro afastado da área central, recebe estudantes do mesmo bairro, de bairros vizinhos e até mesmo de um município da região metropolitana de Curitiba devido à proximidade. Possui uma razoável estrutura física com dois laboratórios de informática, uma

biblioteca com acervo razoável e também um laboratório de Ciências em condições precárias, mas conta com um técnico para dar suporte aos professores, em ambos os espaços.

A escola com rendimento baixo (MB1) possui porte médio e está inserida em uma região afastada do centro da cidade de Curitiba, recebe estudantes da região e não realiza exame de seleção para ingresso. A escola possui laboratório de informática e laboratório de Ciências com deficiência de equipamento e pouco uso.

A escola com o segundo rendimento mais baixo (MB2) possui porte médio e localiza-se em um bairro afastado da área central de Curitiba, também recebe alunos da região e não realiza seleção para ingresso de estudantes. Possui laboratório de informática e laboratório de Ciências que é utilizado por alguns professores, principalmente do ensino fundamental.

Quanto aos espaços escolares, foi possível observar que as seis escolas estudadas têm laboratório de informática com acesso à internet e, com exceção da escola MI2, que estava com problemas no espaço físico do laboratório de Ciências, os demais confirmaram a utilização pedagógica pelos professores. No entanto, nos colégios MB1 e MB2, o uso desses espaços, conforme descrito pelos professores, foi pequeno e intermitente. É importante notar que todas as escolas têm laboratórios de informática com conexões à internet. Isso é imputado a um programa do governo do estado do Paraná que equipou escolas da sua rede. A escola MI2, no entanto, tem um laboratório de informática a mais do que as demais

tendo sido contemplada pelo Ministério da Educação (MEC) em um outro programa de nível federal.

Quanto às bibliotecas, as escolas se mostraram muito similares quanto à estrutura, com técnico bibliotecário e acervo limitado. O fato de que o colégio MI1 tinha um acervo com mais obras, especificamente sobre biologia, do que as demais cinco escolas não foi esclarecido pelos profissionais entrevistados.

O laboratório de Ciências estava presente em todas as escolas estudadas, porém o colégio MM1 (melhor rendimento) tem o laboratório mais bem equipado e com professor responsável pelo uso e planejamento do espaço, e esse uso faz parte do planejamento coletivo dos professores de Biologia da escola. Nos demais foi possível observar que o uso era esporádico, sem planejamento coletivo de professores da área de Ciências Naturais e com uso restrito a algumas atividades que o professor de Biologia isoladamente decidiu implementar. Nas entrevistas, constatamos que a professora de Biologia da escola MM2 utiliza o laboratório da escola com o ensino médio porque tem, em seu acervo pessoal, materiais para trabalhar:

“No ensino médio eu utilizo porque tenho alguns materiais, eu tenho insetos, nem me lembro mais o que tenho, dependendo do que eu tenho trago pra eles observarem”.

Mas, quando perguntado sobre a periodicidade com que leva os estudantes ao laboratório, a professora declarou que não levava muito os alunos ao laboratório. Quando retornamos na escola no ano

seguinte para uma segunda entrevista percebemos que a periodicidade com que a professora levava os alunos ao laboratório de Ciências aumentou.

Quanto à estrutura física e gestão escolar das seis escolas estudadas e com rendimentos diferenciados no resultado do ENEM 2009, observamos que são diversas em suas características, com realidades distintas e inserção em diferentes comunidades. Mas, de uma maneira geral, observou-se estrutura física e posturas de gestão escolar muito similar nas seis escolas estudadas.

Em relação aos documentos, os PPPs das seis escolas pesquisadas estavam desatualizados e não contemplavam nenhum aspecto sobre educação científica, como o uso de laboratório, feiras e/ou mostras de Ciências e outra forma de incentivo à pesquisa científica escolar ou projetos de divulgação científica, como visitas a espaços específicos de divulgação científica como museus e exposições e/ou outras atividades referentes ao tema. Isso pode ser um indicativo de que as escolas estudadas não consideram como fundamental para a identidade pedagógica da instituição as atividades de divulgação científica e/ou incentivo à pesquisa científica escolar em sua proposta pedagógica. Dessa forma, pudemos perceber que, pelo menos em projeto, a formação científica estaria restrita às aulas e aos espaços da escola. Talvez essa ausência se deva ao fato de os professores de Biologia não participaram efetivamente do processo de construção do documento. Isso fica evidenciado quando, na primeira entrevista, a

pedagoga da escola MM1 relata o modelo dessa construção:

“O processo é feito pelo coletivo e não há participações específicas e sabemos que não é o ideal.”

Todas as escolas pesquisadas declararam estar em fase de atualização e/ou reelaboração do documento, por ordem da SEED. Esse fato foi relatado na forma de queixa, por uma pedagoga que disse haver uma orientação da SEED para discutir o Projeto Político Pedagógico e enviar o documento:

“A secretaria pede as coisas pra ontem e o processo de construção foi inicialmente individual, e começou há alguns anos, e é constantemente reelaborado, e atualmente de um tempo pra cá o processo é de construção coletiva.” (Pedagoga escola MB1).

Ressaltamos que, para Longhi e Bento (2006), o PPP deve ser uma construção coletiva que reflita a identidade pedagógica da instituição. Com isso percebemos uma não intencionalidade em considerar a educação científica como ocupante de um importante papel na formação dos estudantes, assim como falta de apontamentos consistentes a respeito da avaliação como um todo, no sentido de considerar a avaliação como parte associada ao processo pedagógico, considerando-a apenas como somativa. Também percebemos a ausência de pontos que considerem a autoavaliação e as avaliações para o Ensino Médio. Não foi identificada nenhuma forma de relacionar a avaliação da instituição e rendimento

dos alunos com resultados de avaliação como o ENEM.

Quanto ao PTD ou planejamento do professor, as leituras desses materiais revelaram uma abordagem essencialmente conteudista, que poderia traduzir a orientação curricular vigente no estado do Paraná em sua Diretriz Curricular para a Educação Básica. As entrevistas corroboraram essa abordagem, no entanto as respostas dos professores vincularam-se mais com a sequência didática de conteúdos dos livros didáticos adotados pelas escolas do que propriamente com os seus planejamentos e orientações curriculares. É importante destacar que o governo do estado do Paraná disponibiliza uma segunda opção de livro didático chamado “Livro Didático Público” ou LDP, que tem um formato diferente do livro comercial enviado pelo MEC. No entanto notamos que os PTDs da metade dos professores de Biologia dessas escolas não utilizaram os chamados LDPs, e a justificativa foi que a proposta é diferente daquilo a que eles estão acostumados, também apontaram a falta de compreensão da proposta dos autores que, nesse caso, são também professores da rede pública estadual. Por isso acabam utilizando o livro comercial enviado pelo MEC. As entrevistas revelaram que os livros didáticos comerciais foram tomados como referência para o trabalho docente e para a construção de seus planos, orientando a seleção de conteúdos a serem trabalhados.

Os trechos das entrevistas mostram que os professores das escolas de rendimento baixo, médio e intermediário adotam critérios similares para seleção de

conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Biologia, e têm como referência basicamente os livros didáticos de Biologia adotados pelas escolas, algumas raras exceções foram evidenciadas em depoimentos. Percebe-se esse fato ao questionar sobre os conteúdos e sua organização pedagógica, a professora da escola MM2, que responde:

“Os conteúdos vêm do livro e do planejamento. A base é o livro e eles vêm também da minha apostila. A mesma sequência do livro e das apostilas. No terceiro ano, a apostila 1 Genética, 2 Genética, 3 Evolução e 4 de Ecologia. E do primeiro ano, esse ano eu não usei e não lembro, mas tem mais porque o conteúdo é maior. E eles se avisam, porque vêm assim pouquinho e não faz volume na mochila, e por isso é difícil deixar em casa.”

Esse fato fica bastante evidente quando avaliados os planejamentos individuais dos professores de Biologia, chamados de PTD e também trechos de entrevistas transcritas. Dessa forma, a análise dos documentos escolares e entrevistas apontam para um currículo influenciado pelos materiais didáticos e exames como o ENEM.

A respeito do rendimento das escolas no ENEM, é perceptível o crescimento da preocupação dos professores e pedagogos em relação ao rendimento dos alunos no ENEM, conforme comentário da professora da escola MB1 ao ser questionada sobre a participação dos alunos no exame:

“Eu elaborei sete questões, teve nota só relacionada ao ENEM. Cada professor de cada disciplina elaborou

sete questões para um provão simulado do ENEM. Tiramos celulares, relógios, todos os equipamentos. Eles se sentiram na prova, foram 3 horas de prova e eles fizeram como se estivessem no ENEM. Fizemos questões do 1º, 2º e 3º, mas fizemos só com 2º e 3º anos, primeiro não. Eles foram preparados. Foi uma atividade da escola com sugestão dos professores, não foi da SEED.”

O trecho de um comentário da pedagoga da mesma escola reforça a ideia de que os professores começam a se preocupar com o rendimento:

“Fizemos isso porque fomos muito mal nos outros anos, e os professores se mobilizaram para isso.”

Essa preocupação possivelmente é por causa da possibilidade de entrada dos alunos ao ensino superior e a provável concessão de bolsas pelo sistema PROUNI. Mas essa preocupação é pontual da escola e não dos gestores ou mantenedores dos sistemas e redes públicas de ensino, embora haja algumas ações isoladas. A respeito dessas ações isoladas, fizemos um questionamento aos professores sobre uma revisão vinculada a um canal de comunicação online chamada Web Rádio, que abordou alguns comentários e revisões para o ENEM 2011. Fizemos a pergunta na entrevista e, dos quatro professores entrevistados, dois souberam, mas não utilizaram alegando falta de tempo ou por divulgarem em cima da hora conforme relatos:

Professor escola MM1:

“Sim, mandaram por e-mail. Mandam tudo por e-mail. Mas eu não acessei nada. Não sei dos outros professores”. Foi em cima da hora.”

Professor MM1:

“Sim, soube. Não utilizei.”

E dois dos professores não souberam conforme relatos:

Professor MB1:

“Não, não fiquei sabendo. Não estava acessível no portal.”

Professor MM2:

“Não. Eles (SEED) não avisam porque aqui não chegou nada.”

Os depoimentos reforçam a preocupação dos professores e/ou desconhecimento das informações, em que pontualmente a preocupação quanto ao rendimento no ENEM é mais da escola e seu corpo docente, do que propriamente do órgão gestor da rede pública de educação do estado do Paraná. Esses fatos merecem uma discussão mais aprofundada.

No que tange às entrevistas, investigamos quais eram os documentos norteadores do trabalho do professor. Quatro professores mencionaram utilizar as Diretrizes Curriculares Estaduais. Dois professores disseram que consideram ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientação e seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano, lembrando que as diretrizes estaduais e os parâmetros nacionais são bastante diferentes, e o estado do Paraná não recomenda o uso dos PCNs. Mas, independentemente de diretrizes ou parâmetros, o livro didático foi mencionado

como fonte para orientar o que deve ser ensinado. Esse fato foi apontado por todos os professores entrevistados, exceto o professor do colégio (MB2) que disse:

“Utilizo a ementa da disciplina para planejar o que ensinar aos alunos.”

As entrevistas com as pedagogas revelaram que a orientação “oficial” (APPLE, 1997) para o planejamento dos professores é a Diretriz Curricular para a educação básica do estado do Paraná. As entrevistas apontaram que os livros didáticos exercem forte influência na seleção de conteúdos a serem trabalhados, o que corrobora os estudos de Lopes (2007) ao discutir as políticas estatais sobre o livro didático e sua influência como currículo velado. As professoras, de uma maneira geral, relataram em suas entrevistas que não consideram os resultados do ENEM, mas admitem que, em algum momento, trabalharam com questões aplicadas em exames de anos anteriores como forma de exercícios.

De uma maneira geral, os professores não relacionam os resultados dos sistemas de avaliação, como o ENEM, em suas avaliações na disciplina de biologia, mas admitem trabalhar com questões de provas já aplicadas no ENEM de anos anteriores. É perceptível a adoção de instrumentos de avaliação que consideram aspectos apenas somativos, sendo contrários aos apontamos de Black e Wiliam (1998).

As Matrizes de Referência do ENEM foram elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio, e fundamentadas em competências e habilidades, embora haja um descompasso nesse sentido, conforme aponta Minhoto (2009) ao relatar em seu estudo que a publicação do PCNEM aconteceu um ano depois da primeira edição do ENEM. Mas, no estado do Paraná, existe uma Diretriz Curricular Estadual para a educação básica que orienta o trabalho dos professores de Biologia, e essas diretrizes foram pautadas em conteúdos estruturantes, básicos e específicos, não em habilidades e competências. Pode-se então perceber que essas diretrizes não foram influenciadas diretamente pelos exames do ENEM. Por outro lado, os professores, ao considerarem os livros didáticos comerciais, de cunho conteudista, aprovados pelo PNLD, que tem como critério os PCN, estão, de uma forma indireta, determinando o que professores de Biologia ensinam. Dessa forma, entendemos que, mesmo que os documentos escolares subsidiem o planejamento dos professores, é o livro didático que faz o recorte do conteúdo e da sequência a ser trabalhada no Ensino Médio. Sendo assim, a Matriz de Referência do ENEM, pautada em competências e habilidades, é um dos pontos de dissonância com as atuais propostas Curriculares do Estado do Paraná. Porém PCN e ENEM acabam sendo traduzidas em conteúdos que são trabalhados nas diferentes disciplinas escolares, tal recontextualização reforça o caráter hibridista dos currículos escolares (LOPES, 2007).

Considerações finais

Neste trabalho, pretendíamos analisar o impacto do ENEM na prática pedagógica de professores de biologia. Percebemos que, mesmo analisando seis escolas públicas estaduais com diferentes resultados no ENEM (MI, MM, MB), de maneira geral, não havia muitas diferenças entre as escolas estudadas no que diz respeito a estrutura física e planejamento pedagógico. Pudemos observar que as escolas de maior rendimento no ENEM 2010 são mais seletivas, seja no processo de entrada de seus alunos, seja ao longo do ensino médio. Assim, os resultados dos exames refletem o caráter excludente dessas escolas. Quanto ao aspecto conteudista do ensino, as seis escolas são similarmente conteudistas, porém, com maior evidências nas escolas de melhor rendimento e rendimento intermediário (MM e MI). Quanto ao aspecto dos recortes dos conteúdos, percebemos as imposições dos livros didáticos que, de uma maneira geral, são a referência dos professores na hora de planejar o seu trabalho, deixando as orientações curriculares e documentos escolares em segundo plano, ou até mesmo ignorados.

Nunes (2001), ao estudar o panorama das pesquisas sobre formação de professores, destaca que a formação de profissionais da educação deve ir além da capacitação que objetiva a transmissão de conhecimentos. E deve mobilizar os professores para os diferentes contextos do seu

trabalho cotidiano, e buscar uma ruptura com a lógica disciplinar da universidade onde fragmenta os saberes. Nesse sentido, concordamos com LOPES (1999) e LOPES (2007), o qual defende que o currículo é mais um produto cultural do que propriamente científico, pois, os resultados apontam para isso quando indicam que o livro didático é o orientador do trabalho docente promovendo a seleção de conteúdos e recorte cultural e contextual. Nesse sentido, o ENEM pode ser influenciado pelos materiais didáticos e também pode influenciar a sua produção, assim, os professores de Biologia acabam adotando uma postura pouco crítica, quando utilizam os recortes e fazem seu planejamento e adequação do currículo vigente aos materiais disponíveis sem uma postura reflexiva a respeito do que devem ensinar. As entrevistas mostram que os livros didáticos são referências para o planejamento e seleção de conteúdos, e seria importante ampliar o estudo no sentido de avaliar se os livros didáticos já estão sofrendo influência direta do ENEM.

Quanto ao aspecto das ações e práticas por parte da escola, é possível observar que os professores e pedagogos começam a considerar o ENEM como instrumento avaliativo, mas principalmente pelo aspecto de seleção para entrada ao ensino superior e menos como possível instrumento de avaliação do Ensino Médio. Dessa forma, o ENEM pode ditar o currículo a ser adotado nas escolas, configurando um currículo velado conforme aponta Macedo e Lopes (2002).

Referências

- BLACK, P.; WILLIAM, D. *The Black Box*. Londres: Kings College, 1998.
- FRANCO, C.; BONAMINO, A. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 10, nov. 1999.
- LOPES, A. C. Cultura saber e conhecimento. In: LOPES, A. C. *Conhecimento escolar Ciência e conhecimento*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- _____. O livro didático nas políticas públicas de currículo. In: LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- MACENO, N. G.; PEREIRA, J. R.; MALDANER, O. A.; GUIMARÃES, O. M. Análise da Matriz de Referência do ENEM 2009 frente ao desafio de recriar o Currículo de Química na educação básica. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA (EDEQ), 30., 2010, Porto Alegre. PUC/RS, 2010.
- MALAVASI, M, M, S. Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários seguimentos da escola. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).
- MINHOTO, M. A. Modelação curricular do Ensino Médio: Análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 5, janeiro-junho, 2009.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, 2001.
- PEIXOTO, K. C. Q. C.; MARTINS, R. L. C.; LINHARES, M. P. Um olhar investigativo sobre as questões do ENEM que abordam a Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XVIII., Vitória, ES, 2009.
- SOUSA, S. M. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003.

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012

