

Implicações do Novo ENEM em escolas estaduais de Curitiba

Implications of the New ENEM in state schools in Curitiba

Nicole Glock Maceno*

Orliney Maciel Guimarães**

* Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela UFPR. Bolsista IEPAM – CAPES/INEP/SECAD. Especialista em Psicopedagogia Escolar pela FACIMOD-PR. Licenciada em Química pela UFPR. E-mail: nicolemaceno@gmail.com

** Mestre e Doutora em Ciências pela USP. Licenciada em Química pela UFU. Professora da UFPR - Centro Politécnico, Curitiba, PR. E-mail: orli.guimaraes@gmail.com

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 e 2008. Entrevistamos sete professores de Química e aplicamos um questionário a cento e cinquenta e três estudantes do terceiro ano do ensino médio. Após tabularmos os dados e utilizarmos as contribuições de Moraes e Galiazzi (2007) sobre a *Análise Textual Discursiva* para análise das entrevistas, constatamos que as implicações do novo ENEM nas escolas são variadas, porém as ações permanecem isoladas e com ênfase na preparação.

Palavras-chave

ENEM. Ensino de Química. Políticas Educacionais.

Abstract

We discuss the implications of the New ENEM to five state schools of Curitiba chosen based on the results of their participation in this exam between 2005 and 2008. We interviewed seven teachers of Chemistry and applied a questionnaire in hundred and fifty and three students of the third year of high school. After tabularmos data and utilize the contributions of Moraes and Galiazzi (2007) about the *Textual Discourse Analysis* to analyze the interviews, we found that the implications of the New ENEM schools are varied, but the shares remain isolated and with an emphasis on preparation.

Key words

ENEM. Chemistry Teaching. Educational Policy.

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 nesses espaços.

Diante dessas perspectivas, neste texto tivemos como objetivo discutir um dos pontos que integra a dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do projeto Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil (Observatório da Educação/CAPES): 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 e 2009. Nesta pesquisa, foram considerados como interlocutores *Escolas*, 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 beneficiam 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 também 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 ges-

tão, à reforma e à 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 esse exame (MACENO, 2012). Com isso, partimos do pressuposto de que os exames têm como um dos principais objetivos a qualificação das escolas e, conforme destaca Farias (2006), deveriam levar à melhoria desses 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 essas fontes de dados, tabulamos os dados produzidos pelos estudantes e utilizamos as contribuições de Moraes e Galiuzzi (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, por fatos que vão desde incentivo à inscrição; uso de questões de provas passadas; *aulões* preparatórios; comentários de véspera entre os professores e os estudantes; 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; 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 nessas ocasiões. Há escolas que propõem *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 A 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 A.

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 esse 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 D e B, por exemplo, consideram 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 esse 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 B).

“[...]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 C).

“[...] 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 D).

“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 E).

“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 aí, depois começaram a não mostrar. E aí 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 onde eles tiveram dificuldade.” (Professora A).

“[...] 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 A).

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

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

Podemos depreender pelas falas que os professores 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 descontínuismo de projetos e ações quando há troca do gestor; as dificuldades de relacionamento entre os 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 esse exame: pouco têm 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 esse 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 na escola algum tipo de comentário, ainda que breve, sobre o ENEM, este ocorre somente entre os estudantes. São raras as escolas que chegaram a desencadear ações a partir da sua participação nesse exame, como parece ter ocorrido há alguns anos atrás na Escola Boa Vista conforme manifestou a Professora A, 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 isso necessita de ações planejadas para analisar sua histo-

ricidade, 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 estas discutem e integram as 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 sejam 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, esse 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 diversificaram-se. Para o Professor D, 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 D), 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 G, 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 A 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 A).

Outros professores descartaram a possibilidade de influência desse exame em suas práticas, como é o caso da

Professora B que, apesar de utilizar as questões do ENEM como um reforço e um preparatório dos estudantes tanto para o próprio exame como para a Olimpíada de Química, manifestou que não alterou nada em função desse exame por acreditar que trabalha na mesma perspectiva, ou seja, não haveria necessidade de mudanças. Os Professores C, E e F 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 F).

“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 E).

“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 C).

A partir das falas dos professores, podemos dizer que o ENEM estaria estimu-

lando 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 desse exame, levando-os a pensar 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 estas apresentam caráter isolado, referem-se mais a planejamento ou mesmo 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 dessa situação foi constatado nos depoimentos dos professores D e G 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, reflexões sobre o ensino, avaliação e 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 esse exame. Ou ainda, há professores que dizem ser afetados pelo Novo ENEM, mas mantêm as práticas arraigadas.

De acordo com Zanchet (2007), os dados produzidos a partir do ENEM poderiam contribuir para que os professores pudessem refletir sobre a prática desenvolvida, sobre a participação no desenvolvimento dos sujeitos e uma prática avaliativa que levasse em conta tais aspectos. Como esse exame se propõe a focar 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 o 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 desse 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 construir 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 esse 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 adequada a reprodução desse 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 essa 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 se dedicam a isso. 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 às reflexões, nem levar a considerar as necessidades, os objetivos e apresentar relevância questionável para o contexto da escola. Também contribui para que esse 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 exercitar sua liberdade de ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e curricular” (DIAS

SOBRINHO, 2010b, p. 20).

Destacamos que não é um problema o fato de os 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. Era esperado 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 haver 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).

Essa 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) participaram 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 desse 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 “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 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) manifestou 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 satisfeita com a formação que teve nas escolas e que a considera 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 de a maioria estar satisfeita, 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 se sentiriam 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 esses fins.

Mesmo com essas 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 desse exame.

Diante do exposto, os dados indicam que possivelmente esse 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, para 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 eles estariam menos interessados nele em comparação com os estudantes. Com isso, esse exame tem sido pouco significativo para oportunizar as reflexões entre estudantes e professores, sem muito sentido pedagógico nas escolas, de forma que, conforme afirmaram os estudantes,

determinados professores desconhecem o ENEM, apenas tecem comentários breves na véspera de sua realização, ou se baseiam até mesmo nas informações da mídia, sem empreenderem estudos sobre o referido exame.

Também ficou evidente a carência de discussão nesses 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, nas escolas e em outras esferas, repensar-se sobre os Programas de Avaliação para superarmos a visão estreita sobre esta e sobre o fato de que os debates relativos a 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

- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em Educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época, v. 75).
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, n. 1).
- CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo: 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, 2010, p. 1-28. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 ago. 2010a.

_____. 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 ago. 2011. 2010b.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Liber 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*. 157f. 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*. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006. p. 15-41. (Coleção Educação em Química).

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 set. 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, São Leopoldo, 2003. p. 12-89..

Recebido em março de 2012

Aprovado para publicação em abril de 2012