

## **ESTUDO QUALITATIVO SOBRE AS MUDANÇAS QUE O ENEM- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO PROVOCOU NOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

---

Claudene Souza da Silva

**RESUMO:** O estudo investigou as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM no trabalho pedagógico dos professores. Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com fundamentos em Dias Sobrinho (2003), Afonso (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Mészáros (2006), e outros, na escola de Ensino Médio Padre José Nicolino de Souza, da Rede Estadual, no município de Oriximiná, localizada a oeste do Estado do Pará. Objetivou-se neste estudo: identificar que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, investigar que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de Avaliação e analisar como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico em consonância com a proposta do ENEM. Realizou-se a coleta de dados com uma entrevista semi-estruturada com quatro sujeitos. Para análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), que serviu para perceber e identificar as informações manifestadas nos enunciados do conteúdo. Inferiu-se com os resultados alcançados que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores do Ensino Médio e com isso determina modificações na sua forma de avaliar e de ensinar.

**Palavras - chave:** Educação, Formação de Professores, ENEM

### **QUALITATIVE CHANGES ON THE REVIEW OF NATIONAL HIGH SCHOOL IN THE WORK CAUSED AND METHODOLOGY OF TEACHING OF HIGH SCHOOL TEACHERS**

**ABSTRACT:** The study investigated the impact of the National High School Exam-ENEM on the pedagogical work of teachers. Based on the theoretical approaches of Dias Sobrinho (2003), Afonso (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Mészáros (2006), and others, we conducted a qualitative study in the public high school Padre José Nicolino de Souza, a state school in the municipality of Oriximiná, located west of the state of Pará. The objectives of this study were to identify which concepts of education and evaluation permeate the teaching practices of secondary school teachers, to investigate what knowledge teachers have about ENEM as a public policy of evaluation and to analyze how teachers develop their pedagogical work in line with the ENEM proposal. We carried out data collection with semi-structured interviews with four subjects. For data analysis, we used the technique of content analysis, based on Bardin (1977), which served to identify and understand the information expressed in the statements of the content. It appears from the results that the National High School Examination - ENEM directly impacts the pedagogic work of High School teachers and thereby determines changes in the way they assess and teach.

**Keywords:** Education, teacher training, ENEM

## INTRODUÇÃO

As mudanças que aconteceram na sociedade, nas últimas décadas do século XX, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e científicos, pela globalização da economia e, pelos acordos internacionais, redesenham diferentes estruturas para a atuação do Estado e para o desenvolvimento da educação. Diferentes políticas foram pensadas para acompanhar essas mudanças e, nesse sentido, Cunha (2005) alerta que a principal mudança que esta perspectiva trouxe para a escola e para o trabalho docente e, provavelmente, o mais relevante, foi a incorporação da escola à lógica da empresa.

Assim, a escola passou a ser o centro de irradiação das mudanças. Incumbida de formar competências, fez proliferar em seus objetivos o discurso da excelência e do desenvolvimento de habilidades para acompanhar as políticas do sistema social vigente. A formulação de tais políticas deu origem a uma série de exigências ao processo educativo, e uma delas foi o papel da avaliação.

A avaliação, nesse cenário, ganhou o *status* de palavra de ordem. Tudo gira em torno da avaliação. Se o Estado precisar investir na educação, ele vai fazê-lo a partir de parâmetros dados pelas avaliações externas. Se grandes acordos internacionais precisarem ser traçados, a avaliação será o fio condutor; da mesma forma, se a política de financiamento criar mecanismo de valorização dos profissionais do ensino, também não o fará sem o auxílio da avaliação de competência desses professores.

Nesse sentido, como afirma Dias Sobrinho (2003):

como 'avaliador' ou 'interventor', o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos - hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimento e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e *accreditation*. Em geral, são avaliações externas, somativas, orientadas para o exame dos resultados, realizadas *ex post* e seguem prioritariamente os paradigmas objetivistas e quantitativistas. (p.59-60).

Essa visão da avaliação como medida e condição de financiamento da educação é um tema bastante discutido por vários autores (DIAS SOBRINHO, 2003; LUCKESI, 2006; VILLAS BOAS, 2006), que criticam essa maneira de a avaliação ser concebida e utilizada em nossa sociedade. No entanto, longe de se mudar essa estrutura de poder, cada vez mais, os discursos midiáticos reforçam essa postura e referendam a avaliação como fundamental para melhoria e qualidade no ensino.

Diante dessas reflexões primeiras, destacamos os motivos que despertaram o interesse em estudar um dos exames nacionais e suas relações na sociedade. Os Exames nacionais, como diagnose do Estado brasileiro, em sua ação de examinar, muito pouco têm contribuído para assegurar qualidade na educação pública. Seus relatórios descrevem uma realidade dramática e desastrosa. Seria mais uma face velada de seus propósitos e/ou uma maneira delicada de exigir a padronização do ensino e do currículo?

Sobre esta questão Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação:

[...] ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema. Essas reformas respondem a interesses sociopolíticos determinados predominantemente pelas forças hegemônicas e, nas sociedades pluralistas e democráticas, quase sempre estão eivadas de contradição (p.95).

Assim, a avaliação como prática social demanda jogos de interesses; por isso, não pode ser neutra, tampouco descomprometida politicamente, pois, seus objetivos revelam um tipo de sociedade. Dessa forma, passa a ser interessante, especialmente, aos governos que “necessitam de informações rápidas [...] para a modelação de um sistema eficiente e ajustados a seus projetos de poder.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.102).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, esse nível de ensino deve propiciar aos jovens, conhecimentos ligados à preparação científica e competências para a utilização de diferentes tecnologias. No entanto, mesmo existindo uma obrigatoriedade na lei, a situação é bem diferente na realidade social, o que faz com que exista um grande descompasso entre o real e o ideal das legislações (PCN, 1996).

No município de Oriximiná a situação não difere muito das questões apresentadas no cenário educacional nacional. Os professores têm a responsabilidade de responder aos chamados das mudanças que se processam, diariamente, no âmbito das políticas educacionais, especialmente das políticas públicas de avaliação que por se constituírem como indicadores de qualidade modificam os trabalhos pedagógicos dos professores, em conformidade com seus objetivos. Nesse contexto, no caso do Ensino Médio, o ENEM como política de avaliação tem servido para refletir essas mudanças no trabalho pedagógico dos docentes, que por meio de mecanismos de resistência ou de defesa legitimam o discurso oficial dessas políticas de avaliação.

Diante de todas essas questões que influenciam diretamente o processo de ensino, levantei o seguinte questionamento: **Quais as repercussões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio de uma escola do município de Oriximiná?**

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

A pesquisa pretende compreender as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio nos trabalhos pedagógicos dos professores e suas implicações no currículo desse nível de ensino. Pretende, ainda, identificar que concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio, investigar que conhecimentos os professores têm sobre o ENEM como política pública de avaliação e analisar em que medida a proposta do ENEM altera o trabalho e o currículo desenvolvido pelos professores. Ao delinear todos esses pontos buscará identificar quais as teorias pedagógicas e epistemológicas que embasam as práticas avaliativas dos professores do Ensino Médio com base em sua formação.

## **BASE TEÓRICA CONCEITUAL**

Com base nessa perspectiva, o estudo insere-se no campo dos estudos sobre as repercussões das políticas públicas de avaliação na educação. Sua base teórica está fundamentada nos estudos de diversos autores dos diferentes campos do conhecimento, merecendo destaque: Dias Sobrinho (2003), Luckesi (2006), Perrenoud (1999), Cunha (2005), Zanchet (2005), Afonso (2005), Locco (2005) e outros autores que discutem a temática

avaliação. No mapeamento da literatura sobre Políticas Públicas Educacionais fizemos interlocução com as idéias teóricas de Haddad (2008), Villas Boas (2006), Shiroma (2007), além de documentos como os relatórios do INEP, do ENEM e do SAEB.

Estudos retrospectivos demonstram que a avaliação percorreu um longo caminho, até chegar aos moldes de hoje, em nossas escolas. Entretanto, vários aspectos das abordagens que temos, hodiernamente, foram plasmados, ao longo desses anos e foram determinantes nas atuais concepções e práticas desenvolvidas em nossas escolas brasileiras.

A tradição da avaliação, nos colégios, tem início, mais precisamente, no século XVII. Entretanto, é sabido, de acordo com Depresbiteris (1989), que as primeiras idéias sobre avaliação da aprendizagem vêm de longa data. Segundo a autora, em seus estudos sobre avaliação, relatos antigos mostraram que, em 2.500 a.C., o grande Shu, imperador chinês, examinava seus oficiais, a cada três anos, com o fim de promover ou de demitir. Com isso, o regime competitivo nos exames, na China antiga, tinha como propósito medir o desempenho para prover o Estado com homens capacitados. Desta feita, antes mesmo da institucionalização do ensino, a avaliação já era vista como prática para fins de seleção, ligada à ideia de escolha, dando a entender que, em sua essência, comparar, medir e dar qualidade a alguma coisa são partes intrínsecas de sua aceção mais original, o que é corroborado pelo significado do termo avaliar.

O termo avaliar tem sua origem no latim, e é resultado da composição *a-valere*, que quer dizer dar valor a. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, avaliar, semanticamente, tem o sentido de estabelecer o valor ou o preço de alguma coisa. De outro modo, determinar a quantidade de contar, pensar ou determinar a qualidade, a intensidade. Dessa maneira, a aceção do termo *avaliação* está ligada à idéia de quantidade, e também de qualidade e, principalmente, juízo de valor sobre alguma coisa. A propósito, cabe destacar que, apesar de ter, em sua aceção original, o sentido de dar qualidade a alguma coisa, o surgimento da prova escrita, em educação, marcou todo um processo de quantificação no ato de avaliar.

Os jesuítas, no século XVI, através do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, utilizavam um processo avaliativo de caráter qualitativo, na forma de exame oral, marcado por emulações constantes. A prova era um dos instrumentos mais qualificado para a realização dessa atividade. Obedecia-se um ritual que era realizado sob a forma de duas modalidades: oral e escrita.

Segundo França (1952), as normas para realização das avaliações obedeciam a critérios rigorosos. No dia da prova escrita, a falta era imperdoável. Somente os casos graves eram levados em consideração. O tempo era seguido rigidamente, e o silêncio era prerrogativa dos exames. Não se podia falar, nem mesmo com o Prefeito<sup>1</sup> ou quem o substituísse, na hora da aplicação da prova. Os alunos tinham que estar com todos os seus materiais necessários, para que não precisassem emprestar nada de ninguém.

Para Perrenoud (1999), essas classificações escolares, refletem no geral, desigualdades de competências muito efêmeras, pois aquilo que o aluno não sabe naquele momento, em outro posterior, pode aprender. Dessa maneira, o fracasso escolar só vai existir no âmbito de uma instituição que tem o poder de julgar e classificar os alunos, somente para dizer que alguns fracassam.

Todavia, de acordo com essa situação, dificilmente, em uma sala de aula, em que a maioria da turma ficou com notas vermelhas, o professor reconhecerá que tem uma parcela de culpa e/ou sua prática de avaliação não está adequada. No geral, é o aluno que não tem base, não presta atenção na explicação do professor ou está desmotivado. Nesse aspecto,

---

<sup>1</sup> Os prefeitos, segundo França (1952) serviam principalmente na manutenção geral da ordem e do bom comportamento. Eles eram nomeados quando o número de alunos exigia.

Charlot (2000) diz que o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso e esse fenômeno não é uma causa, mas uma consequência<sup>2</sup> de um conjunto de fatores que devem ser pesquisados.

Diante disso, é importante deixar claro qual a proposta de educação que irá dar norte às ações dos professores, no que diz respeito ao processo de ensino, e que tipo de sociedade e que tipo de homem almejamos construir, pois, de acordo com Afonso (2005):

[...] a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos alunos supõem e implica uma determinada orientação política. Nas escolas, enquanto meso-político, as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação (p.20).

Nesse aspecto, concordamos com o autor, quando diz que os processos avaliativos são minados por jogos de interesses, pois, é patente, nas diretrizes educacionais, a influência das políticas dos organismos internacionais e das políticas neoliberais.

Os Exames nacionais, como diagnose do Estado brasileiro, em sua ação de examinar, muito pouco têm contribuído para assegurar qualidade na educação pública. Seus relatórios descrevem uma realidade dramática e desastrosa. Seria mais uma face velada de seus propósitos e/ou uma maneira delicada de exigir a padronização do ensino e do currículo?

Sobre esta questão Dias Sobrinho (2003) afirma que a avaliação:

[...] ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, maneiras de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas do sistema. Essas reformas respondem a interesses sociopolíticos determinados predominantemente pelas forças hegemônicas e, nas sociedades pluralistas e democráticas, quase sempre estão eivadas de contradição (p.95).

Assim, a avaliação como prática social demanda jogos de interesses; por isso, não pode ser neutra, tampouco descomprometida politicamente, pois, seus objetivos revelam um tipo de sociedade e de educação.

## CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

A concepção de avaliação que norteia a base deste estudo, se faz por meio do conceito de avaliação formativa, visto em Perrenoud (1999)<sup>3</sup>, pesquisador suíço, para quem a avaliação formativa é “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (p.103). Desta feita, a avaliação é concebida como um processo que interfere não somente no ensino-aprendizagem, mas precisamente na formação do aluno de modo integral.

---

<sup>2</sup> O presente texto apresenta palavras grafadas, conforme acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

<sup>3</sup> PERRENOUD, Philippe é professor da Universidade de Genève, na França.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos, o estudo partiu de uma concepção qualitativa de Ciência. Entendemos que a pesquisa qualitativa fundamenta-se no diálogo com a realidade pesquisada, no qual compreende o fenômeno de forma contextualizada, numa visão de totalidade. De acordo com Minayo (2007) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. (p.21). No entanto, isso não faz dela uma pesquisa, na qual os dados quantitativos, não sejam importantes, conforme assevera André (1995):

posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que faço no meu instrumento estarão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos (p.24).

Com base na afirmação da autora, não são os dados quantitativos que caracterizaram a abordagem que seguimos no estudo, mas o tratamento que fizemos deles, os quais estão em consonância com os objetivos da pesquisa, do método e das técnicas.

Conforme Ludke & André (1986) a pesquisa qualitativa de acordo com as idéias de Bogdan e Biklen (1994) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por isso todo estudo qualitativo é também naturalístico.

Dessa maneira, ao escolher esse tipo de pesquisa levamos em consideração a maior aproximação que esta proporciona com o cotidiano escolar. Consideramos ainda que pela dinamicidade das relações sociais, que se processam no *chão da escola* como as relações de poder, os modos de organização do trabalho escolar, as práticas pedagógicas, bem como a atuação participante de cada sujeito era mais favorável analisar as partes em consonância com o todo.

### Instrumentos de Pesquisa e coleta de dados

Para atingir os objetivos propostos, usei como técnicas de produção de dados fontes orais e escritas: a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

Desse modo, seguimos neste estudo as sugestões traçadas por Flick (2004) por entender que tudo é processo e que o cuidado minucioso nas ações, nesse momento de organização, é imprescindível para se ter um trabalho exequível e bem demarcado.

Ao seguirmos neste estudo as etapas da observação participante, essa condição nos possibilitou conhecer mais detalhadamente o espaço de sala de aula. Devido, as aulas acontecerem em 45 minutos, no geral participávamos de duas aulas seguidas durante a semana.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com quatro sujeitos, escolhidos entre os professores com mais tempo e menos tempo de atuação no magistério. Os sujeitos da pesquisa ministram disciplinas que fazem parte das áreas de conhecimentos: linguagem,

código e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Minayo (2007) “são as entrevistas que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (p.64).

De acordo com Ludke & André (1986) na entrevista a relação que se cria é

de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (p.33-4).

Assim, o pesquisador precisa passar segurança para o interlocutor, pois, dependendo de seu estado emocional, as perguntas podem lhe remeter a questões objetivas, como também levá-lo às questões subjetivas, que nem sempre levam a situação confortável na hora da entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente digitadas para análise.

Os sujeitos do estudo foram 04 (quatro) professores que trabalham no Ensino Médio. Sendo (02) dois, que trabalham há mais de quinze (15) anos e (02) dois, que trabalham a menos de cinco (05) anos no Ensino Médio. A escolha por meio desse critério, diz respeito a compreender as influências do ENEM nas práticas pedagógicas dessas diferentes categorias. Consequentemente, os professores foram classificados como docentes em Início de carreira (IC) e Final de Carreira (FC).

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa e foram organizados em categorias, que emergiram no decorrer do estudo. Segundo Franco (2005) para a elaboração das categorias existem dois caminhos: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori* (p. 58-59).

Entendemos que o estudo realizado será de grande relevância social por favorecer a reflexão sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio. E, torna-se mais relevante, ainda, por apontar caminhos para novos estudos dentro da temática aqui estudada e por suscitar outras questões, que possibilitem o desenvolvimento de novos avanços nas discussões sobre as políticas públicas de avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENEM enquanto avaliação externa da aprendizagem de estudantes egressos do Ensino Médio, e atualmente, de iniciantes, interferiu na estrutura da educação. Junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros instrumentos normativos, fundados, todos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurou uma nova visão de educação e de homem para o Ensino Médio.

Para visualizar essa realidade de sala de aula com maior precisão e ter bases para analisar a prática pedagógica do professor, dentro desse contexto de avaliação nacional, lançamos mão da entrevista semi-estruturada. No entanto, as questões práticas foram todas constituídas e estudadas a partir de observações *in lócus*, que serviram basicamente para dar um panorama de tudo que analisamos por meio das entrevistas. No entanto, pelo fato dos dados observados estarem em consonância com o expresso nos depoimentos dos professores, nos restringimos a usar apenas o necessário dos resultados da observação. A análise dos

documentos, também, foi de suma importância, nesse momento, pois, por meio desta, foi possível ter um diagnóstico dos seus principais propósitos. Nessa perspectiva, observamos que o paradigma economicista, presente na linha mestra das principais reformas do Estado, nortearam todas as mudanças que se processaram nos processos educacionais.

Mesmo empreendendo diferentes projetos educativos, os professores ainda trabalham com base em uma avaliação somativa. Usam como instrumentos de avaliação a prova escrita e o seminário. Dos quatro sujeitos entrevistados, todos demonstraram que usam trabalho expositivo com os alunos. No entanto, valorizam muito mais a prova escrita, pelo fato de ser um documento no qual ficam registrados todos os conhecimentos que os alunos adquiriram em uma unidade de ensino e/ ou no estudo de um conteúdo.

No geral, sua aplicação não leva em conta o contexto nem mesmo a individualidade de cada aluno. Seus instrumentos são aplicados de forma indiscriminada, cujos resultados são apresentados por meio de números, que não dão condições de uma leitura acerca de seu processo de conhecimento. Daí perceber o motivo de os professores tomarem o ENEM como exemplo de avaliação, pois tudo que possuem como concepção de avaliação se aproxima muito da política de aferição que o exame propõe.

Da análise que efetivamos sobre as influências do ENEM no trabalho pedagógico dos professores e no currículo observamos que as mudanças foram sentidos, principalmente, em sua maneira de ensinar e de avaliar. Nesse aspecto, concebemos a prática pedagógica a partir da ideia de que o conhecimento pedagógico implica o domínio do saber fazer em sala de aula e envolve conhecimentos oriundos tanto da trajetória pessoal do educador quanto de sua formação escolar e (ou) de sua formação em serviço. Ao partir dessa relação dialética, adotamos o princípio de que a prática é suscetível aos impactos das ações externas, que se processam na sociedade.

Além dessas questões observamos que os professores por meio do ENEM legitimam o discurso do governo e favorecem a meritocracia escolar por meio do processo de avaliação. Desenvolvem ainda o sentimento de culpa pelo insucesso da escola e sentem-se responsáveis pelas mudanças educacionais e pela entrada do aluno em cursos de Ensino Superior. Com isso, têm suas subjetividades e seus saberes docentes alterados em relação às adaptações e mudanças que se processam diariamente em suas práticas pedagógicas.

Assim, ficou claro, após a conclusão deste estudo, que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame que não se preocupa com as individualidades, tampouco com o contexto em que tudo se desenvolve. Sua preocupação está em garantir maior empenho dos professores no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, que, entre outras finalidades pretendem unificar o conhecimento dos estudantes nessa etapa de escolarização.

Ao tomar forma de regulação, a avaliação altera a maneira do professor ensinar. Assim, tais políticas têm provocado, no ensino brasileiro, uma onda de mudanças que, entre outras consequências provocam o aligeiramento da formação, a privatização de universidades, a perda de identidade do professor, o ranqueamento das escolas e das Instituições de Ensino Superior, como também muda concepções e paradigmas educacionais.

Em síntese, podemos dizer que ainda há muito que se caminhar para compreender todos os impactos que esse tipo de exame provoca nas práticas de ensinar e de aprender de alunos e professores. Portanto, vale dizer que tivemos um tipo de escola antes e outro tipo depois do ENEM. E, em Oriximiná, as repercussões desse exame foram visíveis no trabalho pedagógico dos professores.

Concluimos este trabalho com a certeza de que:

apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2008, p.48).

Acreditamos que a educação somente propiciará modificações substanciais por meio da avaliação, quando reivindicarmos, parafraseando Mézszáros (2008), uma educação plena para toda vida, no qual possamos colocar a sua parte formal a favor de uma reforma radical nas formas de internalização em prol do capital. Para isso, precisamos estar preparados para abalar as formas cristalizadas de educação e de avaliação presentes em nossas escolas. E, o caminho está na formação política dos professores como sujeitos construtores da sociedade. A pesquisa demonstrou ainda a urgência de se ter no meio escolar outra postura em relação à avaliação. A ausência dessa postura viabiliza a predominância da avaliação normativa nos meios escolares.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Damalzo Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. 11 ed. Campinas – SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. 1978. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, n.24, p. 9-12, set/out. 1978.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Paris: Robert Laffont, 1977.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOGDAN, Roberto C & BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Aprovado em 1º de junho de 1998. Homologação: Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União, de 26/6/1998. Brasília:MEC: CNE/CNB, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Homologação da Portaria CNE/CBE nº 15/98). Publicada no D.O.U., de 5/8/98 – seção I – p.21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio 2000. Brasília: SEMTEC, 1996b. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

\_\_\_\_\_. A Reforma do Ensino Médio. Brasília, SEMTEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o Saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMENIUS, J. A. Didática Magna: trad. de Nair Fortes Abu Merhy. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Educação & Sociedade*, Universidade do vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Faculdade de Educação, v.11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO. Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FLICK, Uwe, Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANÇA, Leonel. O Método Pedagógico dos Jesuítas - O Ratio Studiorum: introdução e Tradução, Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. Análise do Conteúdo. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado. (org). Avaliação do Rendimento Escolar. 13 ed. Campinas: São Paulo, SP: Papirus, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, v.24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Consulta realizada em 21/04/2009.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. Enem 2009 também será oportunidade para certificação no Ensino médio. INEP/Sala de Imprensa. Brasília, 14 de julho de 2009. [2009a].

\_\_\_\_\_. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. (Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, DF: INEP, Ministério da Educação, 27p, 1999a.

LOCCO, Leila de Almeida. Políticas Públicas de Avaliação: o ENEM e a Escola de Ensino Médio. 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escola. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga & MEDIANO, Zélia. Avaliação na Escola de 1º Grau: uma análise sociológica, Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, Istiván. A Educação para além do Capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEZZARROBA, Leda. A trajetória da Avaliação Educacional no Brasil. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). Avaliação: políticas e práticas. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

WIKIPEDIA: Enciclopédia livre. Disponível em: <http://www.wikipedia.com.br.br>.

ZANCHET, Maria Boéssio Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): pressupostos conceituais e repercussões na Prática Pedagógica. In: CUNHA, Maria Isabel da. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 164-214. (Coleção Educação Contemporânea).