

O ENEM EM SALA DE AULA: UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Maria da Penha Vieira Marçal¹
Vânia Rubia Farias Vlach²

Resumo

A partir da década de 1980, no Brasil, temos assistido a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino. Este trabalho objetiva verificar como a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto política pública, tem se efetivado nas salas de aula e de que maneira tem influenciado na reorganização da prática pedagógica dos professores do ensino médio e, especificamente, dos professores de Geografia. A pesquisa foi efetivada com todos os professores e alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual, na cidade de Patos de Minas-MG. O resultado apontou que, apesar de a proposta do novo ENEM colocar para a Escola vários questionamentos e reflexão sobre o seu papel em mudanças na prática pedagógica dos professores e nos currículos do ensino médio, principalmente após 2009, por ocasião do “Novo ENEM”, podemos afirmar que ainda é incipiente a sua contribuição para a melhoria do ensino na educação básica. Como considerações finais apresentamos as contribuições deste estudo para o redirecionamento das repercussões do ENEM na educação básica. Concluímos, defendendo a necessidade de uma reflexão por parte dos professores e dos gestores em relação às políticas públicas de avaliação, principalmente, do ENEM, para que essa avaliação sistêmica se transforme em um instrumento de melhoria do ensino, ou seja, em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que possa contribuir para melhoria da aprendizagem e do ensino, na intenção de promover reflexões para que as avaliações

¹ Doutoranda em Geografia pela UFU/Uberlândia-MG/Brasil- Email: penhavm@terra.com.br

² Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFU/Uberlândia/Brasil. Doutoranda em Geografia/UFU-Brasil

sistêmicas não continuem servindo apenas como instrumento regulador dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: ENEM. Prática pedagógica. Ensino de Geografia. Avaliação sistêmica. Ensino Médio.

Introdução

A partir da década de 1980, temos assistido a um crescente protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação dos sistemas de ensino e, mais recentemente, como dispositivo de regulação dos sistemas de administração pública. No Brasil, em particular, essas iniciativas se traduziram na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

É fato que a educação vem ocupando a pauta não apenas de congressos, seminários e encontros de educadores das mais diferentes formações, mas também da imprensa, de modo geral, e das propostas de governo de todos os candidatos a cargos públicos municipal, estadual e/ou federal.

Ao longo dos últimos anos, e a partir da divulgação dos resultados dos exames de larga escala (SAEB, ENEM e ENADE), aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, houve um aumento na atenção dada ao desempenho e ao perfil dos estudantes brasileiros. O ENEM surgiu em 1998 como uma espécie de "alternativa filosófica" ao vestibular, uma vez que não focaria conteúdos específicos, geralmente cobrados nos exames para o ingresso no ensino superior. No ENEM, seria priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar.

No entanto, a partir do "Novo ENEM" em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, para democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009).

Os exames de vestibulares, até então, têm produzido efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, uma vez que são mais voltados para o acúmulo excessivo de conteúdos. Com essa reformulação do ENEM, a proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo país, centralizando os exames como forma de democratizar o acesso a todas as universidades.

Assim, o ENEM é uma avaliação do perfil do aluno na conclusão da escola básica, com o objetivo de oferecer uma referência em relação às diferentes competências construídas pelo mesmo ao longo dessa escolarização.

Competências e habilidades são conceitos básicos sob os **quais está estruturado o exame do ENEM**, sendo que esses conceitos explicitam aptidões básicas necessárias ao mundo do trabalho. As competências são modalidades estruturais de inteligência, ou seja, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e reportam-se ao plano do “saber fazer”, que, por meio de operações e ações, aperfeiçoam-se e articulam-se (BRASIL, 2009).

O objetivo fundamental do ENEM é “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2009). Aplicado nacionalmente, este instrumento de avaliação fornece uma imagem geral da educação no Brasil. Na escola, a sua finalidade é de promover discussões entre professores e estudantes sobre essa concepção de ensino preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da atual concepção do exame.

A prova do ENEM, segundo as orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não exige “decoreba”. As questões devem permitir ao aluno conhecer suas possibilidades individuais, suas competências e habilidades para resolver problemas do dia-a-dia, sejam eles de natureza pessoal, de trabalho, de capacitação para o ensino superior e até de relacionamento social. Além disso, é a oportunidade de o aluno verificar se aprendeu a interpretar dados e informações que estão

cada vez mais disponíveis não só nos livros, mas também em jornais, revistas, televisão, internet, na natureza, e em sua própria experiência de vida.

A base epistemológica do ENEM tem “como principal fundamento o conceito de cidadania, numa visão pedagógica democrática que preconiza a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2005. [s.p]). A prova do ENEM abrange os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas do Ensino Fundamental e Médio, em uma abordagem interdisciplinar, na qual se considera que “conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais” (BRASIL, 2005. [s.p]).

Considerando a importância que o ENEM vem assumindo, sentimos a necessidade de investigar se as escolas de Ensino Médio propiciam, de fato, condições para que os estudantes desenvolvam os conteúdos, as habilidades e competências priorizadas no exame do ENEM. Daí pautarmos a nossa problemática de pesquisa nas seguintes indagações: o ENEM tem sido utilizado pelos professores do ensino médio como norteador da prática pedagógica?; os professores fazem uso das questões do ENEM em suas aulas para explicar os conteúdos específicos da matriz curricular do ensino médio?; os planos de ensino dos professores estão sendo alterados a partir dos resultados do ENEM da Escola?; O que se avalia no ENEM?; Os professores têm conhecimento dos objetivos do ENEM?; Os professores fazem referências aos conteúdos cobrados no ENEM em suas aulas?; Os professores e alunos consideram válido o Governo Federal propor uma prova para avaliar a educação no final da Escola básica, ou seja, no final do ensino médio?

Para desenvolver esse estudo, utilizamos uma pesquisa bibliográfica que foi efetivada em teóricos que abordam dois temas: a avaliação sistêmica e a formação docente. Realizamos, também, uma pesquisa de campo, utilizando a técnica do questionário aplicada, de forma censitária, a todos os professores e alunos de uma escola de ensino médio na cidade de Patos de Minas-MG, cujo nome será preservado para resguardar a identidade dos envolvidos. A opção pela técnica do questionário se deve ao fato de que sentimos necessidade de fazer interrelações entre os dados dos alunos e os dados dos professores. O procedimento utilizado foi uma análise descritiva, de cunho interpretativo e

comparativo, uma vez que buscamos analisar as respostas dos professores fazendo interrelações com as respostas dos alunos. Segundo Cervo e Bervian (2002), a pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas, uma vez que os dados e problemas a serem estudados não constam como registro nos documentos. Os dados da pesquisa de campo foram tabulados e analisados à luz dos referenciais teóricos levantados na pesquisa bibliográfica.

A hipótese de nossa pesquisa se fundamenta no fato de que os saberes e as práticas pedagógicas do professor na realidade das escolas, principalmente de ensino médio, não têm se pautado nas orientações da matriz curricular do ENEM e nem têm priorizado uma formação voltada para a solução de problemas. No entanto, acreditamos que a centralidade dada à avaliação nas políticas públicas educacionais brasileiras pode propiciar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (ZANCHET, 2007). Para essa autora,

[...] essa idéia centralizadora de avaliação em todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem sua origem nas orientações do Banco Mundial, visando à implementação da reforma educativa e à suposta melhoria da qualidade da educação (p. 56-57).

Acreditamos que essa pesquisa pode contribuir para o alargamento das discussões acerca da formação docente sob a influência dos diferentes sistemas de avaliação, principalmente das avaliações sistêmicas. Ao longo dos últimos anos e em função da divulgação dos resultados de exames nacionais de avaliação em larga escala (SAEB, ENEM e ENADE), aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, constata-se uma maior atenção ao desempenho e ao perfil não só dos estudantes brasileiros, mas, sobretudo, das instituições de ensino brasileiras. Desta forma, pudemos verificar se a divulgação dos resultados do ENEM tem provocado implicações no processo pedagógico na escola, pois praticamente todos os níveis de ensino foram submetidos a processos de avaliação

promovidos por órgãos governamentais no contexto de políticas públicas mais amplas, provocando diferentes reações na comunidade educacional brasileira.

1 Definição do lócus e dos sujeitos

A Escola pesquisada é uma instituição pública que oferece ensino médio concomitante com o ensino profissionalizante. Foi criada em 1989, e tem, em média, 250 alunos que estudam em tempo integral, pois cursam as disciplinas do ensino médio determinadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e as disciplinas profissionalizantes do curso Técnico em Agropecuária. Em média, os alunos têm uma carga horária anual em torno de 1600h.

Os sujeitos pesquisados foram todos os professores da escola, uma vez que aqueles que atuam nas turmas de terceiro ano, atuam também, nos demais anos do ensino médio. Foram, também, sujeitos da pesquisa todos os alunos do terceiro ano do ensino médio. Dessa forma, participaram desta pesquisa 46 sujeitos, sendo 16 professores e 30 alunos. Na Tabela 1, estão demonstradas as frequências e porcentagens de sujeitos, de acordo com a situação, considerando o gênero e resultados totais.

Tabela 1 - Distribuição de frequências e porcentagens de sujeitos, de acordo com a situação, considerando o gênero e resultados totais.

Grupos	Prof.		Alunos		Total	
	Freq	%	Freq	%	Frq	%
Masculinos	09	56,25	24	75,00	33	72,00
Femininos	07	43,75	06	25,00	13	28,00
Total	16	100,00	30	100,00	46	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Verificamos que a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa é do sexo masculino. Isso pode ser explicado pelo fato de que a escola forma técnicos em agropecuária e, muitas vezes, esse curso é mais procurado por pessoas do sexo masculino. Os dados revelam a intrínseca vinculação da formação técnica em agropecuária com o sexo masculino, tendo

em vista que ainda predomina uma concepção de que a agricultura e a pecuária são atividades masculinas.

A dificuldade de inserção feminina no mundo do trabalho agropecuário acaba por desestimular as mulheres para esta formação como consequência da ideia de que “escola agrícola não era lugar para mulher”, uma vez que, ao longo do tempo, se associou a mulher às ideias de fragilidade, passividade, docilidade, atributos incompatíveis com a rusticidade necessária para o trabalho no campo. Trabalho este ainda muito associado com esforço físico braçal. Por ser uma atividade voltada para o uso e exploração da terra, criação e manejo de animais, plantio, colheita e pós colheita de diferentes culturas, a agropecuária tem sido culturalmente relacionada à ideia de força física, o que historicamente contrapõe-se à representação da mulher como um ser frágil, delicado, sensível. Porém, nos dias atuais, os avanços tecnológicos determinantes para estabelecer novos comportamentos, habilidades e aptidões por parte de ambos os sexos no campo da agropecuária, seja no espaço da produção ou da formação profissional, têm favorecido a procura de mulheres para o curso (25%).

Procuramos saber o ano de conclusão da formação inicial dos professores. Os dados estão representados na Tabela 2.

Tabela 2. Ano de conclusão da formação inicial dos professores

Ano de Conclusão	Frq	Total %
Antes de 1980	04	25,00
De 1981 a 1990	04	25,00
De 1991 a 2000	03	18,75
De 2001 a 2010	04	25,00
Sem resposta	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Os dados retratam que há uma diversidade de datas quanto ao ano de conclusão da formação inicial. No entanto, podemos verificar que a maioria (68,75%) concluiu a sua formação inicial antes do surgimento do ENEM. Portanto, não devem ter tido oportunidades de discutirem avaliação sistêmica em seu processo de formação, tendo em vista que o modelo de avaliação do ENEM difere dos modelos avaliativos tradicionais, uma vez que é estruturado de forma interdisciplinar e contextualizada, e tem como base a articulação entre educação e cidadania firmada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB no. 9.394/96. Seu principal objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para medir competências e habilidades requeridas para o exercício da cidadania, além de possibilitar o acesso ao ensino superior por intermédio de programas governamentais.

Para compreender se os professores estão se atualizando em relação às alterações que vêm ocorrendo no sistema educacional e em relação às novas teorias sobre avaliação, indagamos se têm participado de cursos de formação continuada. Os dados estão na Tabela 3.

Tabela 3. Participação dos professores em cursos de formação continuada, nas áreas de formação e/ou pedagógica

Participação em Cursos	Frq	Total%
Sempre	03	18,75
Às vezes	11	68,75
Nunca	01	6,25
Especialização	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Pelos dados acima, verificamos que a maioria dos professores (68,75%) afirma que participa de cursos de formação continuada. Acreditamos que a formação continuada dos professores é uma oportunidade para refletir sobre o processo avaliativo como meio de se pensar sobre a realidade. O princípio educativo da avaliação pode nortear revisões curriculares, um pensar crítico sobre os caminhos e descaminhos do ensino, da pesquisa e

da extensão, bem como promover a crítica aos sistemas de avaliação sistêmica. Em uma discussão sobre políticas educacionais, torna-se indispensável acoplar a questão da qualidade da educação. Para Demo (1996), a intensidade histórica mais característica desta qualidade é a participação; a sociedade mais qualitativa é aquela mais participativa, democrática, solidária, em que o exercício da avaliação é permanente.

Não se pode esperar que, na formação inicial, o professor adquira toda a sua competência. É preciso partir da própria prática e de uma formação continuada, por meio das quais essas competências vão sendo adquiridas ou aperfeiçoadas, pois não é algo que esteja pronto. Segundo Silva e Ribas (2001, p.83) “como em nenhuma outra profissão o profissional sai pronto, ele se torna um profissional com a sua prática e com sua reflexão sobre ela; assim também acontece com o professor”. Para essas autoras, a formação inicial deve fornecer uma base sólida de conhecimentos, tanto específicos como pedagógicos; no entanto, o aperfeiçoamento profissional exige uma reflexão constante do professor a partir do seu cotidiano. Demo (1998) defende que nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente do que a de professor, uma vez que lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento.

2- O ENEM como norteador de práticas pedagógicas dos professores

A avaliação educacional, enquanto “prática social”, requer a análise e consideração da sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder de decisão e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais. “A avaliação revela, assim, uma faceta eminentemente política” (ESTRELA; NÓVOA, 1993, p.46).

O debate sobre a centralidade que a avaliação vem ocupando na elaboração de políticas públicas de educação ganha força nas sociedades contemporâneas, em especial quando a avaliação, como ação política, transforma-se em estratégia de gestão, não só para a educação, mas também para o mercado de trabalho. Tendo em vista que a prova do ENEM se diferencia das demais por ser estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque

interdisciplinar, questionamos os professores se têm conhecimentos sobre os objetivos dessa avaliação. Os dados estão na Tabela 4.

Tabela 4. Conhecimento dos professores sobre os objetivos do ENEM.

Conhecimento ENEM	Frq	Total %
Sim	15	93,75
Já ouviu falar	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Pelos dados acima, a maioria dos professores (93,75%) afirma que conhece os objetivos do ENEM. Esse exame pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Assim, sua definição considera o impacto que tais avaliações podem produzir nos projetos pedagógicos das escolas, uma vez que a expansão da sociedade urbano-industrial tem provocado mudanças nos padrões de produção e consumo em todo o mundo, que estão associadas às questões ambientais na escala planetária, como o problema do aquecimento global, o que exige o estabelecimento de uma agenda de discussões entre os países, um fato absolutamente novo na história.

Uma vez que a maioria dos professores tem conhecimento sobre os objetivos do ENEM, indagamos se fazem uso das provas do ENEM em suas aulas, para explicar os conteúdos. A Tabela 5 apresenta os resultados.

Tabela 5. Utilização das provas do ENEM em sala de aula

Uso das provas ENEM	Frq	Total %
Sim	08	50,00
Não	07	43,75
Sem resposta	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Verificamos que a metade dos professores faz uso das provas do ENEM em sala de aula. O novo Enem é estruturado levando em conta os conteúdos ministrados no ensino médio, com foco no conjunto de habilidades que o aluno deve ter ao final do ensino médio, e não na mera acumulação de fórmulas e informações desvinculadas da aplicação. Ou seja, é uma prova que valoriza mais o raciocínio e não a chamada “decoreba”. Isso favorece a sua utilização em sala de aula, independente do conteúdo ministrado pelo professor. Segundo Zanchete (2007, p. 63), “os professores que concebem a avaliação como um instrumento para medir quanto o aluno consegue reproduzir do conteúdo que lhe foi ensinado”, começam a perceber a existência de uma outra lógica na forma de avaliar quando se deparam com as questões do ENEM”. Para essa autora, essa condição aponta para a preocupação que os professores demonstram quando se referem a sua prática pedagógica, pois as questões apresentadas na prova do ENEM podem favorecer reflexões sobre novas alternativas para desenvolver os conteúdos disciplinares.

Considerando essas reflexões, questionamos os professores se os mesmos alteraram o plano de trabalho em função da matriz do ENEM. As respostas estão na Tabela 6.

Tabela 6. Alterações no plano de ensino a partir da Diretriz do ENEM

Alterações no Plano de ensino	Freq	Total %
Sim	05	31,25
Não	10	62,50
Sem respostas	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Verificamos que a maioria dos professores não alterou o seu plano de ensino em função da Sacristán e Gómez (1998), a avaliação não deve consistir somente no ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno, mas um instrumento a mais para direcionar a reflexão e o planejamento sobre a prática. Neste sentido, a avaliação é um recurso para melhorar os processos pedagógicos e favorecer a tomada de consciência sobre a prática.

Assim sendo, as abordagens apresentadas pelo ENEM, em consonância com as diretrizes para o Ensino Médio, constituem um instrumento valioso a ser utilizado no cotidiano escolar, e este exame deve ser considerado como uma avaliação formativa. Para Fernandes (2006,p.26), “a avaliação formativa é vista como uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem”. Assim, as questões do ENEM podem ser incluídas no cotidiano escolar durante o processo de construção do conhecimento como situações problema abertas, com vistas a despertar nos educandos uma aprendizagem por investigação, que pode constituir tema de estudos, tendo em vista que as mesmas apresentam elementos essenciais previstos pelo currículo: a contextualização e a interdisciplinaridade.

Das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, pode-se destacar a contextualização como processo de enraizamento dos conceitos científicos na realidade vivenciada pelos alunos, para produzir aprendizagens significativas. Isto significa partir dos fenômenos cotidianos em direção aos saberes escolares. Por isso, em um sentido amplo, podemos afirmar que o compromisso da avaliação deve ser com a aprendizagem.

Se o Novo ENEM tem favorecido uma busca maior para a realização do exame, faz-se necessário que os professores reflitam sobre o impacto que esse exame tem causado no cotidiano escolar e passem a utilizá-lo como um recurso no processo ensino-aprendizagem, e não apenas como indicador de médias de desempenho. Afinal, as questões do ENEM estão pautadas nas diretrizes adotadas para o Ensino Médio.

Considerando as respostas dos professores em relação à utilização do ENEM como instrumento de análise sobre a prática docente e seus reflexos no ensino médio, questionamos se consideram válido o Governo Federal propor uma prova para avaliar a Educação, no final da Escola Básica, ou seja, no final do ensino médio. Os dados estão apresentados na Tabela 7

Tabela 7 Posição dos professores em relação à validade da prova como exigência do Governo Federal para avaliar a Educação, no final da Escola Básica.

Validade da Prova	Freq	Total %
Sim	13	81,25
Não	01	6,25
Em parte	01	6,25
Sem resposta	01	6,25
Total	16	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

Verificamos que a maioria dos professores (81,24%) considera válido uma avaliação no final da educação básica. Embora reconheçam a importância do ENEM, não manifestaram uma reflexão epistemológica sobre os pressupostos conceituais e pedagógicos que balizam essa prática de avaliação (foi dado espaço para isso).

Acreditamos que o crescente número de alunos inscritos no ENEM é objeto de ampla divulgação por parte do governo, tendo em vista que os resultados podem ser aproveitados nos processos seletivos das universidades; este é um argumento eficiente para fomentar nos alunos o interesse de realizar tais provas. Dessa forma, o ENEM está invadindo, a cada ano com mais intensidade, a sala de aula, quer seja por meio da mídia quer seja por meio de livros e das questões trazidas pelos alunos. Por isso, defendemos que o trabalho dos professores deve ser direcionado para alcançar as competências que fazem parte do projeto político pedagógico da escola em consonância com a matriz do ENEM. A ação docente precisa se consolidar como produto da identidade construída por sujeitos protagonistas do processo educativo de seus alunos.

3 Os alunos e suas interações com o ENEM em sala de aula e os reflexos na prática pedagógica dos professores e no ensino de Geografia

O ENEM está se fazendo cada vez mais presente na vida de jovens concluintes e/ou egressos. Daí ser imprescindível que esse exame se configure como integrante do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Por isso, questionamos os alunos se os

professores das diferentes disciplinas fazem referências ao ENEM em sala de aula. As respostas estão na Tabela 8.

Tabela 8. Distribuição de frequências e porcentagens de respostas dos alunos à questão “professor de qual matéria faz (fizeram) referências ao ENEM, em sala de aula?”

Matérias	Total Frq	Total%
Língua Portuguesa	29	31,52
Química	15	16,30
Curso Técnico	01	1,09
Matemática	10	10,87
Biologia	04	4,35
Geografia	11	11,96
Física	16	17,39
Língua Inglesa	06	6,52
Total	92	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010. OBS- As frequências ultrapassaram o número de alunos, porque muitos assinalaram mais de uma resposta.

Verificamos que o professor da disciplina Língua Portuguesa é que mais faz referências ao ENEM em sala de aula. Acreditamos que esse fato se deve ao número de aulas de Língua Portuguesa nas escolas. Em seguida, os alunos indicaram os professores de Física e de Química. Isso demonstra que nem todos os professores utilizam as diretrizes curriculares e nem as avaliações do ENEM para abordarem os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses dados demonstram que há muito que caminhar para que as diretrizes do ENEM possam ser utilizadas nas práticas de ensinar e de aprender dos alunos.

Indagamos os alunos se os seus professores analisaram a prova do ENEM de 2009, fazendo enfoque às questões e sua relação com os conteúdos trabalhados durante o ano de 2010. As respostas estão na Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição de frequências e porcentagens de respostas dos alunos à questão “professores de quais conteúdos analisaram a prova do ENEM (2009), em suas aulas?”

Conteúdos	Total Frq	Total %
Língua Portuguesa	29	61,71
Química	01	2,13
Matemática	05	10,64
História	02	4,25
Biologia	03	6,38
Língua Inglesa	07	14,89
Total	47	100,00

Fonte: Pesquisa de campo Org. MARÇAL, M. P. V. out.2010

A maioria dos alunos (61,71%) afirmou que o professor que analisou a prova do ENEM foi o de Língua Portuguesa. Muitos dos conteúdos do ensino Médio, inclusive a geografia, não foram sequer indicados pelos alunos. É fato que mudar a prática requer reflexão e postura crítica diante da realidade. No entanto, quando o professor não faz uma análise de seu trabalho e nem dos processos pedagógicos vivenciados no âmbito escolar, torna-se difícil modificar a sua prática pedagógica.

Para Hilário (2008), as provas e os resultados do ENEM devem-se constituir em um termômetro da apropriação de novas práticas educativas no cotidiano das escolas. Para essa autora, o exame valoriza a leitura compreensiva como competência básica para apropriação de diversos saberes que são mobilizados na produção e apropriação de conceitos necessários não somente para interpretar textos, mas para ler e interpretar a própria vida, uma vez que as questões do ENEM são sustentadas pelo princípio da interdisciplinaridade, que prevê um ensino a ser trabalhado de forma integral e não isolado. Portásio e Godoy (s.d), afirmam que as provas do ENEM buscam confrontar diversas habilidades, independentes da matéria, o que não apenas possibilita ao professor o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, como, de certa forma, exige-lhe essa prática.

Em relação ao ensino de Geografia, sabemos que o mesmo vem fomentando a formação de sujeitos que reconheçam a dimensão social de sua participação na apropriação do espaço, uma vez que pressupõe um projeto de alfabetização geográfica, que deve considerar a dimensão social, técnica e política para a desconstrução da ideia de encarar a sociedade como mera mercadoria. Assim, as questões do ENEM deveriam ser analisadas e discutidas em aulas de

Geografia, procurando “ler” a realidade espacial em seu processo de construção e reconstrução. Vesentini (2004), defende que há uma valorização da geografia escolar nas questões do ENEM, que procura avaliar não o domínio deste conteúdo disciplinar, mas o raciocínio sobre os problemas em geral, de natureza interdisciplinar, como é a própria geografia; apesar de ser uma ciência social, é um saber que se localiza na interface entre as humanidades, as ciências naturais e a matemática.

No entanto, por meio de nossa pesquisa, constatamos que, de modo geral, o ENEM ainda não foi inserido no contexto escolar de forma a contribuir com a prática pedagógica dos professores e, em especial, do professor de Geografia.

Dessa forma, acreditamos que os professores, de modo geral, e os de Geografia, não têm conhecimento dos pressupostos políticos e teóricos que nortearam a implementação do exame e, tampouco, se dão conta das reais implicações sobre os alunos e sobre suas práticas cotidianas em sala de aula. O ENEM, ou qualquer outra avaliação de larga escala, sem uma consequente definição ou redefinição de políticas públicas (formação de professores, melhoria das condições salariais, recursos materiais, dentre outros, não irá contribuir para melhoria do ensino bem como na formação de professores que possam provocar mudanças na prática pedagógica.

Assim, podemos afirmar que compreender o processo de mudanças provocadas pelo ENEM nas práticas pedagógicas, nos remete aos diferentes saberes que o professores precisam mobilizar para atender as expectativas das políticas governamentais no contexto de ensino. Por esta razão, os resultados avaliativos precisam ser amplamente discutidos nas suas origens, nos seus processos de construção e interpretação; socializados, debatidos, problematizados, ressignificados, aliando-se a um conjunto de outras informações relevantes e significativas que tecem o projeto educacional, tendo como “pano de fundo” o cenário social, político e econômico atual do Brasil, do mundo, do Brasil no mundo.

Algumas considerações finais

A avaliação sistêmica não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função dos seus resultados. As possíveis e reduzidas vantagens do *ranking* no desenvolvimento de uma nova cultura da avaliação acabam por ser superadas por uma problemática bem mais complexa, que é a geração de uma competitividade negativa no interior da instituição.

O ENEM pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Assim, sua definição considera o impacto que tais avaliações podem produzir nos projetos pedagógicos das escolas.

Por meio das respostas dos professores, verificamos que, mesmo tendo suas diretrizes próprias pautadas nas diretrizes gerais, o ENEM ainda não tem direcionado a prática pedagógica da escola. E, tendo em vista que esse exame é um instrumento de avaliação que deve ser utilizado em benefício da sociedade, principalmente para o participante; seja como autoavaliação do seu desempenho, como alternativa ao ingresso ao ensino superior ou como indicativo da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, o exame pode se tornar um aliado do processo ensino-aprendizagem e os professores devem utilizar as suas questões para nortear alterações na prática pedagógica.

Sabe-se que existem inúmeros desafios a serem transpostos no que se refere às políticas de avaliação no processo educacional. E este é o momento de repensar a educação e a escola de hoje e qual papel devem assumir para contribuir com uma melhor qualidade do sistema educacional brasileiro.

Para Vlach (2007), as mudanças da prática social dos professores de Geografia são necessárias. Por meio da abordagem de temas da Geografia Política e da Geopolítica, suas aulas certamente podem contribuir para a construção de “raciocínios geográficos”, essenciais na compreensão de problemas do mundo atual. Segundo Vesentini (2004), nas questões do exame do ENEM, há uma preocupação em cobrar dos alunos a compreensão do mundo e seus problemas políticos, econômicos, demográficos, energéticos, ecológicos, o que favorece a valorização da Geografia. Assim sendo, utilizar as questões do ENEM para explicar conteúdos de Geografia

pode despertar nos alunos um maior interesse pela disciplina e uma relação dos conteúdos escolares com as problemáticas do cotidiano.

O professor é, a nosso ver, o principal ator no processo de efetivação de verdadeiras mudanças no ensino, e de modo específico, no ensino de Geografia. Entretanto, para que melhorias sejam alcançadas, é necessário que estes educadores estejam comprometidos com a sua formação, que deve ser continuada, e uma atualização crescente.

Há muito por fazer, principalmente em relação à melhoria da qualidade da educação básica. É claro que o novo ENEM não é uma vara de condão milagrosa de salvação da educação brasileira, mas se apresenta como um possível meio para se repensar e reavaliar a educação no Brasil. No entanto, temos certeza, como Maggio (2006), de que a avaliação não é o ponto de chegada e nem de partida do aprendizado; o que importa é a travessia, o percurso na busca desse saber.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: Brasília: O Instituto, 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=921>. Acesso em: 14 nov. 2010.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem 2009 também será oportunidade para certificação no Ensino médio. INEP/Sala de Imprensa**. Brasília, 14 jul.2009. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 07 fev. 2011.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A nova LDB: ranços e avanços**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, n.19, p.21-50, Universidade de Minho, 2006.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino médio. **Educação**, Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v.7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1912>>. Acesso em: 24 jan.2009

MAGGIO, Isabel Placida. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/28331/as-politicas-publicas-de-avaliacao-o-enem-expectativas-e-acoes-dos-professores.html>>. Acesso em 15 nov.21010.

PORTÁSIO, Renato Melher; GODOY, Anterita Cristina de Souza. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. **Revista de Educação**, Valinhos, n. 10, v.10. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/235/233>>. Acesso em: 22. Jan.2011.

SACRISTÁN, J. G., GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

SILVA, Elisabete Ferreira; RIBAS, Mariná Holzmann. A prova do ENEM: o que pensam os professores de matemática? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.6, p. 79-98, 2003. Disponível em:<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68460107.pdf>>. Acesso em: 02 nov.2010.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In:

_____.(Org.).**O ensino de Geografia no século XXI**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, v. XI, n. 245 (63), 1 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24563.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O exame nacional do ensino médio(ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contrapontos- Revista da Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí*, v.7, n. 1, p. 55-69, jan/abr/ 2007. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/issue/view/119>>. Acesso em 25 out.2009.