

A INFLUÊNCIA DO MODELO AVALIATIVO DO ENEM NAS PRÁTICAS DE EXAMES REALIZADOS NO ENSINO MÉDIO EM MATEMÁTICA

THE INFLUENCE OF THE ENEM ASSESSMENT MODEL ON MATHEMATICS
EXAMINATION PRACTICES IN HIGH SCHOOL

Ciências Exatas e da Terra • 06/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783033290](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783033290)

Vinicius Zéfiro Rodrigues de Moraes¹

Gustavo Nogueira Dias²

Helen do Socorro Rodrigues Dias³

Gilberto Emanuel Reis Vogado⁴

Saul Rodrigo da Costa Barreto⁵

Alan Marcel Fernandes de Souza⁶

RESUMO

Este artigo investiga como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mudou os métodos de avaliação e o planejamento curricular nas escolas de ensino médio brasileiras. Desde sua significativa reformulação em 2009, o ENEM se tornou a principal porta de entrada para o ensino superior aplicando uma influência padronizada no cotidiano escolar. A pesquisa visa compreender como professores e alunos percebem o efeito desse modelo de avaliação nas avaliações internas e no ensino de conteúdo. Portanto, foi realizado um estudo de campo com metodologia mista (qualitativa e quantitativa), utilizando questionários aplicados a educadores e alunos de uma escola específica. O referencial teórico baseia-se em pesquisas existentes sobre "estreitamento curricular" e "pedagogia baseada em competências". Os resultados iniciais dos dados sugerem que, apesar dos esforços institucionais para alinhar a escolarização ao exame, os alunos frequentemente desconhecem seus componentes estruturais, como a Teoria da Resposta ao Item (TRI), enquanto os professores tendem a focar o ensino principalmente na preparação para a prova.

Palavras-chave: ENEM; Práticas de Avaliação; Ensino Médio; Estudo de Campo.

ABSTRACT

This article investigates how the National High School Exam (ENEM) has changed assessment methods and curriculum planning in Brazilian high schools. Since its significant reformulation in 2009, ENEM has become the main gateway to higher education, applying a standardized influence on daily school life. The research aims to understand how teachers and students perceive the effect of this assessment model on internal evaluations and content teaching. Therefore, a field study was conducted with a mixed methodology

(qualitative and quantitative), using questionnaires applied to educators and students from a specific school. The theoretical framework is based on existing research on "curriculum narrowing" and "competency-based pedagogy." Initial results from the data suggest that, despite institutional efforts to align schooling with the exam, students are often unaware of its structural components, such as Item Response Theory (IRT), while teachers tend to focus teaching primarily on exam preparation.

Keywords: ENEM; Assessment Practices; High School; Field Study.

1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998 com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica, passou por mudanças estruturais significativas ao longo dos anos. A partir de 2009, o exame tornou-se a principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro. Mais recentemente, com as atualizações implementadas para 2026, o ENEM retomou também a sua função de certificação de conclusão do Ensino Médio. Com essas múltiplas funções de avaliar o sistema de ensino, selecionar candidatos para as universidades e certificar os estudantes, o exame passou a exercer uma influência direta e central sobre a organização e o planejamento das escolas.

Somado a esse acúmulo de funções, o novo formato do exame implementou a escolha das provas por área de conhecimento, alinhando-se às diretrizes do Novo Ensino Médio. Embora essa mudança tenha o propósito de focar nas aptidões dos alunos, ela impõe um desafio prático para as instituições de ensino. As escolas precisam adaptar os seus currículos para atender a essa segmentação, o que frequentemente pode resultar no

estreitamento dos conteúdos ensinados em sala de aula, priorizando o que será cobrado na prova em razão de uma formação geral mais ampla.

Um dos pontos mais criticados pelos alunos desse modelo de avaliação é o fator tempo. A estrutura da prova exige a leitura de textos extensos e a resolução de questões complexas com uma média de apenas três minutos por item. Essa dinâmica faz com que o exame meça não apenas o conhecimento acumulado pelo aluno, mas também a sua agilidade e resistência. Como resultado pode ocorrer de estudantes plenamente capazes e com domínio dos conteúdos que não alcançam um bom desempenho simplesmente por não conseguirem adequar a resolução das questões ao tempo estipulado, como mostram os dados qualitativos.

Esse cenário pode afetar profundamente o conceito de avaliação dentro das escolas. Avaliar a aprendizagem deveria envolver múltiplas perspectivas, oferecendo ao aluno a oportunidade de justificar suas respostas, construir argumentos e demonstrar o seu processo de raciocínio. No entanto, ao focar na sistemática do ENEM, as escolas tendem a priorizar avaliações objetivas de múltipla escolha. Consequentemente, o ensino na educação básica corre o risco de se limitar à reprodução de conhecimentos e ao treinamento para a resolução de provas. O espaço para a argumentação e para a reflexão pode diminuir, formando alunos que sabem reproduzir o conteúdo, mas que podem apresentar dificuldades em pensar por si próprios ou justificar suas atitudes e ideias de forma crítica. Esse cenário ilustra a chamada "educação bancária" criticada por Freire (1987), um modelo no qual o educando é tratado como um "depósito" de informações, inibindo o desenvolvimento da sua

consciência autêntica e da sua capacidade de intervir e transformar a realidade.

É justamente para compreender esse cenário que o presente artigo se propõe a analisar algumas das mudanças provocadas pelo modelo avaliativo do ENEM nas práticas escolares e no planejamento de professores e alunos do Ensino Médio. Logo, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a relação entre a coerência pedagógica exigida pela TRI e o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva e emancipatória. Para alcançar essa meta, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: discutir as limitações da educação tradicional no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno; explicar o funcionamento estatístico e pedagógico do sistema “anti-chute” da TRI; e investigar em que medida esse modelo avaliativo desestimula a mera memorização de conteúdos e favorece um ensino voltado à compreensão crítica da realidade. Para observar esse fenômeno na prática, realizamos uma pesquisa de campo que fundamentará as discussões e análises apresentadas nas seções seguintes.

2. REFERENCIAL TEORICO

2.1. O ENEM Como Eixo Central do Planejamento Escolar

Para entender como as escolas funcionam hoje, é preciso olhar para a reformulação do ENEM em 2009. Foi nesse momento que o exame deixou de ser apenas um “termômetro” da qualidade do ensino para se tornar o principal acesso ao ensino superior via SiSU.

Historicamente, a avaliação educacional busca compreender a produtividade do processo de ensino relacionando características estruturais e pedagógicas aos resultados obtidos pelos estudantes.

Carneiro (2012) explica que essa mudança deu ao Estado um poder indireto de "gerenciar" o que acontece dentro das salas de aula, ou seja, ao padronizar a prova, o exame acaba ditando o que as escolas devem valorizar. Na prática, como observa Marinho (2018), o planejamento pedagógico passou a ser em torno do desempenho estatístico, muitas vezes deixando de lado a formação para focar em metas de aprovação. Esse foco estreito nas aprovações pode desencadear uma busca por resultados quantitativos sem que os fatores que realmente promovem o aprendizado e a eficácia escolar sejam desenvolvidos, afetando profundamente a estrutura de ensino de sucessivas gerações.

2.2. O Estreitamento Curricular e a Cultura do "Treinamento"

Essa busca por resultados gerou o que a literatura chama de "estreitamento curricular". Como o tempo é escasso, as escolas tendem a priorizar apenas os conteúdos que aparecem com frequência na matriz do exame. Ferreira e Silveira (2021) trazem um exemplo crítico: a disciplina corre o risco de perder seu caráter de investigação profunda para se tornar uma mera ferramenta de interpretação de textos ou um conjunto de competências genéricas. Esse cenário acaba transformando a sala de aula em um ambiente de treinamento constante. Santos e Concordido (2015) descrevem esse fenômeno como a "mimetização dos cursinhos". Em áreas como a Matemática, em vez de se priorizar a construção do raciocínio lógico, o foco acaba sendo sobre a agilidade e o uso de "macetes". O que nos leva a refletir se o objetivo final pode deixar de ser o aprendizado para a vida e passa a ser a capacidade de resolver questões de múltipla escolha com rapidez.

Conseqüentemente, o desenvolvimento do clima escolar, tradicionalmente considerado um fator protetivo e estimulante para o aprendizado amplo e crítico, acaba enfraquecido em prol de estratégias mecânicas voltadas estritamente ao êxito no exame.

2.3. O Tempo e a TRI (Teoria de Resposta Ao Item)

Um dos fatores que mais pode pressionar o cotidiano escolar, mas que nem sempre recebe a devida atenção teórica, é o rigoroso limite de tempo da prova. O ENEM não avalia apenas o conhecimento, ele é um teste tanto resistência física quanto de agilidade mental. Com uma média de três minutos por questão, o exame penaliza o aluno reflexivo. Conforme apontam Santos e Concordido (2015), quando a escola replica essa estrutura de "maratona" em suas avaliações internas, ela deixa de avaliar o processo de pensamento para avaliar quem é mais rápido sob pressão. Soma-se a isso a complexidade da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

A Teoria da Resposta ao Item (TRI), utilizada em exames como o Enem, é um modelo estatístico que vai além da simples soma de acertos, analisando quais questões o candidato acertou. O sistema avalia cada questão com base em sua dificuldade, na capacidade de diferenciar níveis de conhecimento e na probabilidade de acerto casual (o "chute"). A TRI exige coerência pedagógica: espera-se que o aluno acerte as questões fáceis antes das difíceis. Se ocorrer o inverso — errar as fáceis e acertar as de alta complexidade —, o algoritmo entende que houve chute e atribui uma pontuação menor àquele acerto. Dessa forma, o método garante uma nota mais justa e precisa, valorizando o conhecimento real e penalizando a sorte.

Marinho (2018) destaca que existe um "analfabetismo técnico", ou seja, muitos estudantes entram na prova sem entender como a sua nota é realmente fabricada. Como a TRI exige coerência pedagógica (não adianta acertar a difícil e errar a fácil), o desconhecimento dessa lógica cria uma "barreira invisível". Essas engrenagens técnicas e temporais acabam por aprofundar desigualdades que já existem. Moraes (2021) demonstra, com dados estatísticos, que o capital cultural e a condição financeira da família têm um peso muito maior na nota final do que o trabalho isolado da escola. Esse fenômeno, conhecido na literatura como "efeito família", revela que fatores como a escolaridade dos pais e a rede de relações sociais geram impactos severos no desempenho dos estudantes.

Assim, o modelo do ENEM acaba favorecendo quem teve acesso a um treinamento técnico específico para lidar com o cronômetro e com a lógica da TRI, transformando a avaliação em um filtro social e econômico.

2.4. A Crítica à Educação Bancária e a Busca Pelo Pensamento Crítico

A formação de alunos capazes de refletir e argumentar sobre sua própria realidade é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Muitas vezes, o ambiente escolar ainda se apega a práticas tradicionais de ensino que priorizam a memorização em detrimento da reflexão. Nesse modelo, o espaço para a argumentação diminui, formando alunos que sabem reproduzir o conteúdo, mas que apresentam dificuldades em pensar por si próprios ou justificar suas atitudes e ideias de forma crítica.

Esse cenário ilustra com clareza o que Freire (1987) definiu como "educação bancária". Segundo o autor, nessa concepção de educação, o conhecimento é visto como uma doação dos que se julgam sábios para aqueles que julgam nada saber. O educador atua como um depositante de informações, enquanto os educandos apenas guardam e repetem o que lhes foi entregue. Ao anular a capacidade criativa e crítica do aluno, a educação bancária restringe a sua autonomia e o desenvolvimento de uma consciência genuína sobre o mundo ao seu redor.

Em contrapartida a esse modelo, Freire (1987) propõe a "educação problematizadora" ou libertadora. Essa abordagem exige a superação da contradição entre educador e educando, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e investigação mútua. Dessa forma, ao invés de apenas receber passivamente o conteúdo, o aluno é estimulado a questionar, argumentar e compreender a realidade de maneira profunda, tornando-se sujeito ativo da sua própria aprendizagem e capaz de transformar o meio em que vive.

3. METODOLOGIA

3.1. Natureza da Pesquisa

Essa pesquisa será um estudo de campo com a utilização da abordagem mista, ou seja, será combinado dados numéricos quantitativos e as vivências dos participantes, ou seja, dados qualitativos.

3.2. Sujeitos e Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi feita em maio de 2026 em um colégio que terá o nome fictício “EEFM Professor Zéfiro”, essa escola possui ensino básico, fundamental e médio, além disso, possui 4 turmas de 3º ano. Realizada para todos os alunos dos 3º anos (totalizando 106 alunos) e para 16 professores de matemática e 1 de ciências da natureza, com o intuito de conseguir o maior número possível de saberes e vivências sobre o assunto abordado neste artigo.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário estruturado, aplicado de forma anônima para garantir a liberdade de resposta dos participantes. O roteiro foi dividido em dois eixos principais para captar diferentes pontos de vista:

Eixo dos Professores: Composto por perguntas que buscam identificar se o planejamento das aulas e a elaboração das provas seguem o modelo do ENEM, além de verificar se os docentes sentem que houve um estreitamento dos conteúdos ensinados.

Eixo dos Alunos: Focado em medir o nível de conhecimento dos estudantes sobre as regras do exame (como a nota TRI) e em como eles percebem a utilidade das avaliações escolares para a sua preparação real.

Ambos os questionários mesclam perguntas de múltipla escolha, para gerar dados estatísticos, e perguntas abertas, permitindo que os entrevistados descrevam suas percepções e críticas sobre o sistema avaliativo.

3.4. Procedimentos de Análise

Para a análise dos dados recolhidos nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos, assim como já dito anteriormente.

Primeiramente, as respostas obtidas através dos questionários físicos foram compiladas e inseridas em planilhas eletrônicas do Excel. O banco de dados foi segmentado em dois eixos de análise distintos: o eixo dos professores e o eixo dos alunos, para permitir a observação isolada das percepções de cada grupo.

Para a pesquisa quantitativa foram feitas questões fechadas (múltipla escolha e escalas de concordância) e depois receberam tratamento estatístico descritivo (organizar, resumir e descrever um conjunto de informações brutas), seguida da transformação em porcentagem. A partir disso, geraram-se gráficos de setores que facilitaram a visualização dos alunos que desconhecem a estrutura da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e a proporção de professores que adotam o formato do ENEM nas suas provas internas.

Para a pesquisa qualitativa as respostas provenientes das questões abertas foram analisadas sob a perspectiva qualitativa. Realizou-se uma leitura atenta dos relatos.

E por fim, a etapa final consistiu na triangulação metodológica. Os resultados estatísticos (quantitativos) foram cruzados com os relatos e opiniões (qualitativos) para confirmar as hipóteses levantadas. Em seguida, estes permitiram verificar, por exemplo, como os dados empíricos sobre o estreitamento curricular e o analfabetismo técnico se encontram com as teorias de autores como Marinho (2018), Carneiro (2012) e Santos e Concondido (2015).

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

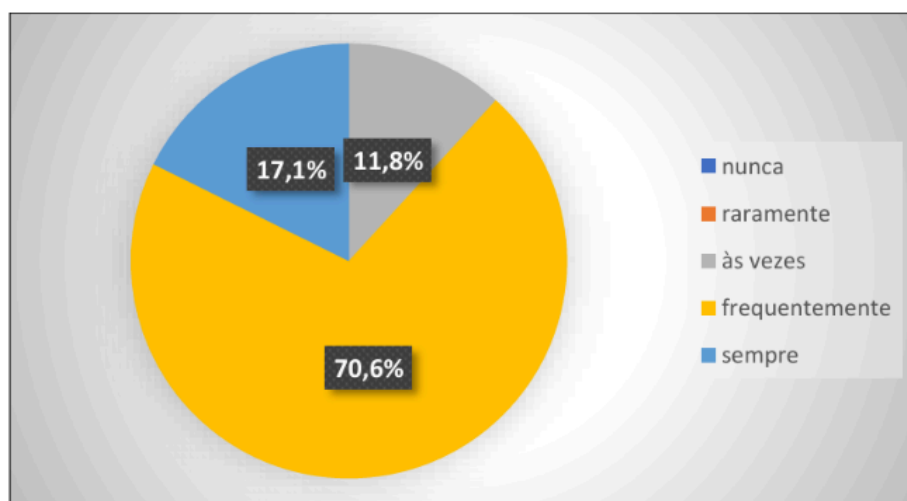
Neste tópico, são apresentados e analisados os dados recolhidos através da aplicação dos questionários. O objetivo desta análise é confrontar a realidade escolar observada com as perspectivas teóricas levantadas anteriormente, verificando de que forma o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) influencia as práticas avaliativas e o currículo da instituição pesquisada.

4.1. A Mimetização das Avaliações e a Perda de Autonomia Docente

Para compreender se a padronização do ENEM se reflete na sala de aula, questionou-se primeiramente o corpo docente sobre as suas práticas habituais de avaliação.

Pergunta (Professores): Nas avaliações internas (provas bimestrais/testes) que elaboro, utilizo frequentemente questões no formato do ENEM (múltipla escolha, situações-problema, textos de apoio longos).

Figura 1. Gráfico referente a pergunta para professores



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

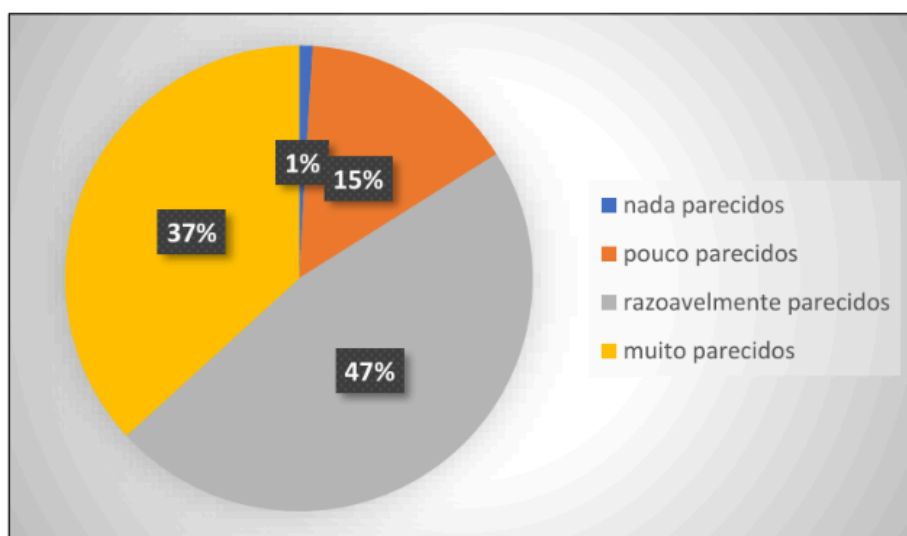
Os resultados revelam uma forte tendência de alinhamento ao exame nacional: 70,6% dos professores afirmam utilizar este formato

"frequentemente", enquanto 17,6% o fazem "sempre". No total, 88,2% dos docentes replicam a estrutura do ENEM nas suas avaliações internas.

Esta realidade é confirmada pela percepção dos próprios estudantes:

Pergunta (Alunos): Considera que as provas e testes aplicados na sua escola são parecidos com o formato das questões do ENEM?

Figura 2. Gráfico referente a pergunta para alunos



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

Os dados mostram que 47% dos alunos consideram as provas "razoavelmente parecidas" e 37% consideram-nas "muito parecidas", totalizando 84% dos estudantes que reconhecem este espelhamento. 15% para "pouco parecido" e 1% para "nada parecidos".

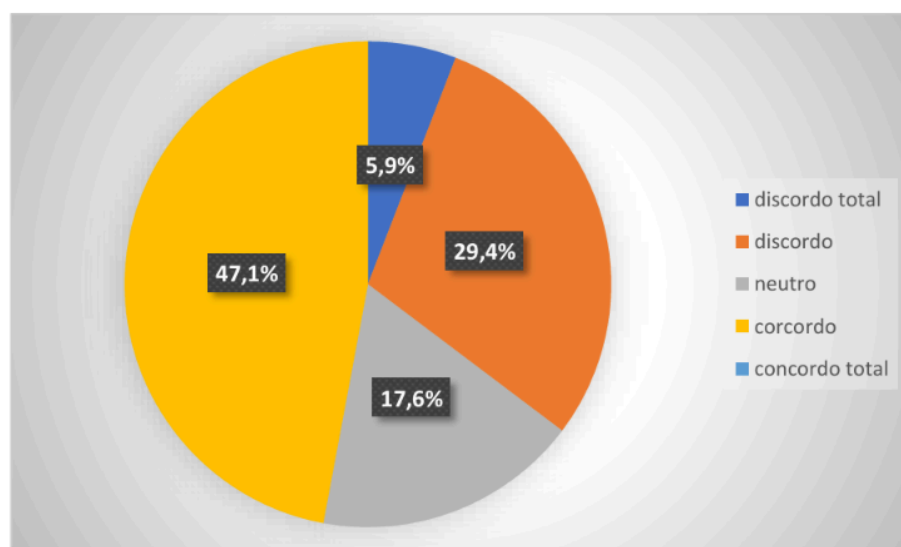
O cruzamento destes dois dados evidencia o fenômeno que Santos e Concordido (2015) classificam como a "mimetização dos cursinhos". A escola, ao tentar preparar o aluno para o exame, acaba por substituir as suas avaliações processuais e diversificadas por treinos

de múltipla escolha. Este cenário consolida a tese de Carneiro (2012) de que o ENEM atua como uma poderosa ferramenta de gestão indireta, ditando o que deve ser valorizado na rotina escolar e limitando, conseqüentemente, a autonomia do professor para avaliar de formas distintas.

Para confirmar se esta adoção do modelo é orgânica ou fruto de pressões externas, perguntou-se aos professores sobre o ambiente escolar:

Pergunta (Professores): Sinto uma pressão (por parte da gestão escolar, dos pais ou dos próprios alunos) para que as minhas aulas e avaliações sejam direcionadas para o modelo do ENEM.

Figura 3. Gráfico referente a pergunta para professores



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

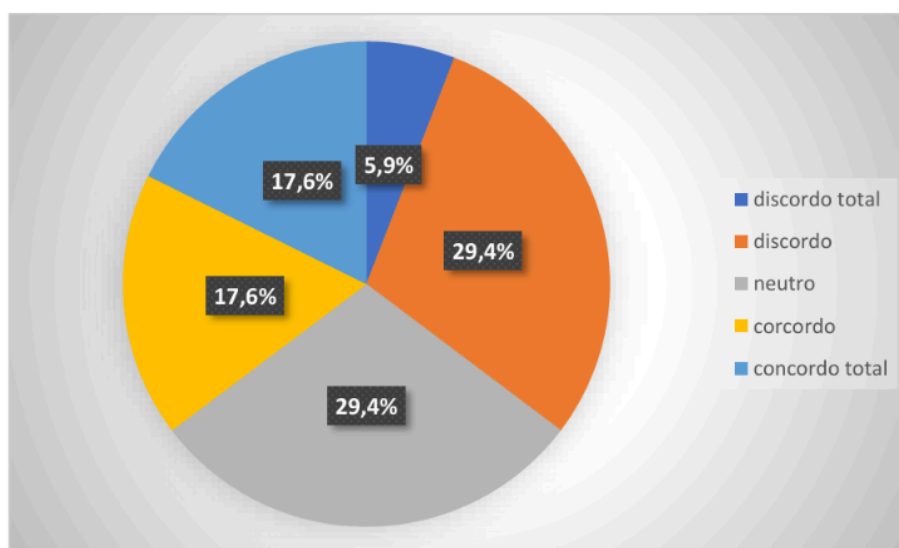
Verifica-se que 47,1% dos docentes concordam que sofrem pressão externa para direcionar as suas práticas, o que reforça o papel do exame como o eixo central em torno do qual toda a comunidade escolar orbita.

4.2. O Estreitamento Curricular em Debate

A imposição deste modelo avaliativo levanta a hipótese de um possível prejuízo na profundidade dos conteúdos ensinados.

Pergunta (Professores): A matriz de referência do ENEM (competências e habilidades) limita a minha liberdade de aprofundar conteúdos que considero importantes, mas que não costumam ser cobrados no exame (o chamado "estreitamento curricular").

Figura 4. Gráfico referente a pergunta para professores



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

Os dados revelam um cenário de divisão: 35,3% dos professores concordam (totalmente também) que o ENEM limita a sua liberdade (estreitamento curricular), enquanto outros 35,3% discordam (totalmente também) desta afirmação, havendo ainda 29,4% de docentes neutros.

Estes dados são bastante reveladores, pois embora Ferreira e Silveira (2021) apontem fortemente para o risco de o ensino se tornar superficial e funcional — perdendo o seu caráter de investigação profunda, especialmente em áreas como a Filosofia —, a prática demonstra que existe uma resistência pedagógica, pois parte dos

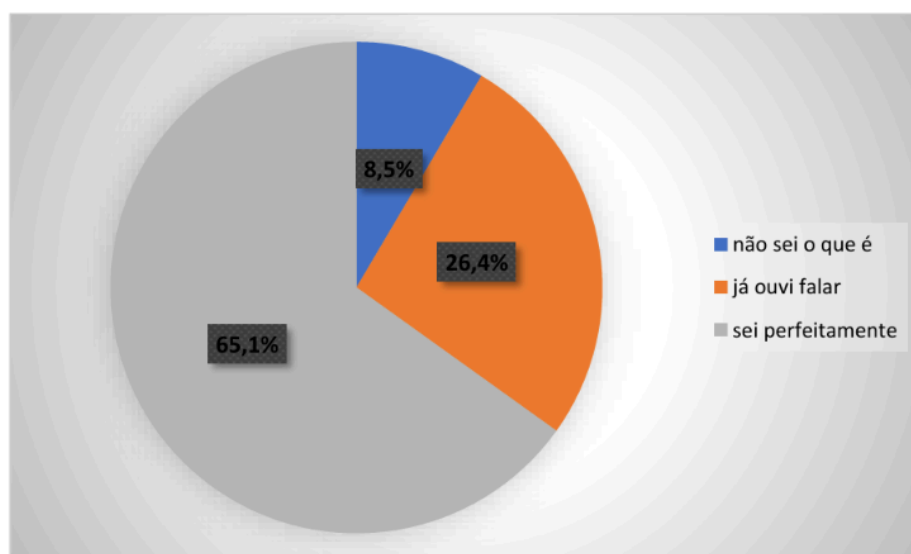
professores ainda consegue (ou tentam) equilibrar as exigências do ENEM com o aprofundamento de conteúdos que julgam essenciais para a formação integral do aluno.

4.3. A Barreira Invisível: O Analfabetismo Técnico e a TRI

Um dos pontos mais críticos da preparação para o ENEM é a compreensão da sua mecânica de correção.

Pergunta (Alunos): Sabe o que é e como funciona a TRI (Teoria da Resposta ao Item), que é o método utilizado para corrigir e dar a nota do ENEM?

Figura 5. Gráfico referente a pergunta para alunos



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

Ao analisar os dados obtidos, constata-se que 65,1% dos alunos pesquisados afirmam conhecer o funcionamento da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Para interpretar adequadamente esse índice, que pode ser considerado elevado se comparado à realidade de grande parte dos estudantes do país, é fundamental considerar o contexto específico da instituição onde a pesquisa de campo foi realizada. Os discentes desta escola estão inseridos em um

ambiente com maior acesso a informações estratégicas de preparação para o Enem. Dessa forma, o alto índice de conhecimento sobre a TRI não ocorre ao acaso, mas é justificado pela cultura institucional que não foca apenas na transmissão dos conteúdos, mas também no letramento avaliativo, preparando o aluno estrategicamente para a estrutura e o funcionamento do exame.

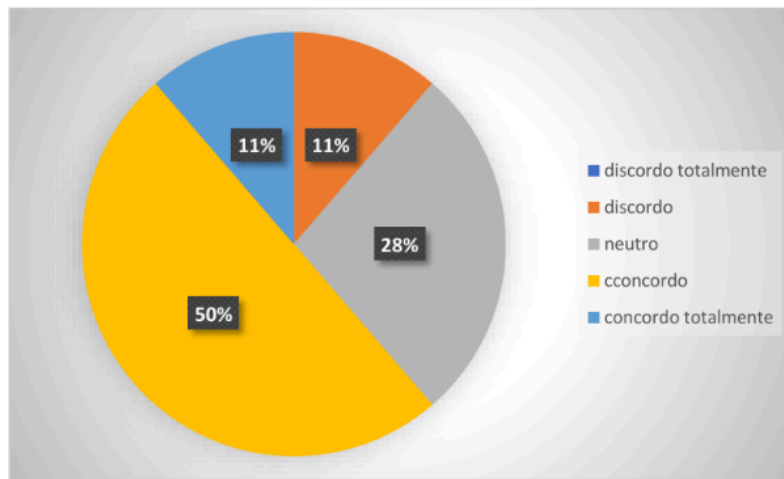
Mas também, considerando que a amostra contempla alunos do Ensino Médio prestes a ingressar no ensino superior, o fato de mais de um terço (34,9%) dos estudantes desconhecer a lógica da sua própria avaliação evidencia o "analfabetismo técnico" discutido por Marinho (2018). Este desconhecimento atua como uma "barreira invisível", gerando desigualdades, conforme discutido por Moraes (2021). O aluno que não domina a técnica da prova (como a coerência pedagógica exigida pela TRI) é penalizado pelo sistema, confirmando que o exame avalia não apenas o conhecimento, mas também o grau de "alfabetização" estratégica que o aluno obteve — muitas vezes condicionado pelo seu capital cultural e socioeconômico.

4.4. A Percepção de Preparação dos Alunos

Por fim, buscou-se entender como o aluno se sente perante toda esta estrutura de treinamento.

Pergunta (Alunos): Sente que as avaliações feitas pelos seus professores na escola o estão a preparar de forma eficaz para enfrentar o ENEM?

Figura 6. Gráfico referente a pergunta dos alunos



Fonte: Dados do Questionário dos Alunos, 2026.

Os resultados mostram que 61% dos alunos concordam que estão a ser preparados de forma eficaz. No entanto, quase 40% mostram-se neutros ou discordam desta afirmação.

Considerando que a amostra contempla alunos inseridos numa mesma realidade escolar, o facto de mais de um terço destes estudantes desconhecer a lógica da sua própria avaliação evidencia uma falha prática do modelo atual: a escola, mesmo mimetizando o formato das questões, não consegue repassar o funcionamento estrutural do exame.

Este desconhecimento atua como a "barreira invisível" discutida por Marinho (2018). O aluno que não domina a técnica da prova — como a exigida pela TRI e a gestão do tempo — acaba por ser penalizado pelo sistema. Nesses casos, a falta de estratégia pode esconder o real conhecimento do estudante, fazendo com que ele não alcance um resultado condizente com o seu verdadeiro domínio sobre o conteúdo das disciplinas. Isso mostra que o exame exige uma "alfabetização estratégica" que não faz parte do currículo regular, forçando o estudante a buscar essa compreensão técnica por conta própria. É neste ponto que o modelo do ENEM, em escala nacional, acaba por reproduzir desigualdades, pois privilegia aqueles que

possuem recursos externos (como cursinhos particulares ou maior capital cultural) para entender/decifrar a “engenharia” da prova, conforme Moraes (2021).

4.5. Análise Qualitativa das Respostas Abertas

Para aprofundar os dados quantitativos apresentados nos tópicos anteriores, esta parte do artigo analisa os relatos escritos por professores e alunos nas questões abertas dos questionários. Essa análise visa compreender as vivências e as opiniões dos participantes sobre o impacto do ENEM no cotidiano escolar. Para fins de organização, as respostas foram agrupadas em três categorias analíticas.

4.5.1. Percepções dos Professores Sobre as Práticas Avaliativas e o Currículo

Ao responderem sobre como o modelo do ENEM alterou a elaboração das suas avaliações diárias, os professores, que pertencem às áreas de Matemática e Ciências da Natureza, apontaram que a exigência por questões de múltipla escolha e contextualizadas limita o espaço para outras metodologias de avaliação. Um dos docentes explicou essa dificuldade:

Figura 7. Print da resposta de um dos alunos.

6. De que maneira o modelo de avaliação do ENEM alterou (ou não) a forma como elabora as suas provas e avalia os seus alunos no dia a dia

O modelo de múltipla escolha do ENEM interfere na liberdade pelo uso de questões discursivas nas provas da escola regular, e também o modelo contextualizado interfere na aceitação pelas questões diretas, de fixação do conhecimento matemático parte fundamental e que deve anteceder a contextualização.

Fonte: dados da pesquisa

"O modelo de múltipla escolha do Enem interfere na Liberdade pelo uso de questões discursivas nas provas da escola regular, e também o modelo contextualizado interfere na aceitação pelas questões diretas, de fixação do conhecimento matemático parte fundamental e que deve anteceder a contextualização." (Professor)

Este relato confirma o que Santos e Concordido (2015) discutem sobre a perda da construção do raciocínio lógico em função da busca por agilidade. O foco na resolução mecânica de itens de múltipla escolha faz com que etapas importantes do aprendizado de base sejam reduzidas. Além disso, os docentes mencionaram que o exame gera uma simplificação dos conteúdos curriculares, conforme indica o seguinte depoimento:

Figura 8. Print da resposta de um dos alunos.

7. Na sua opinião, focar a avaliação escolar no modelo do ENEM prejudica a formação crítica e integral do aluno, ou ajuda a prepará-lo melhor para o futuro? Por quê?

Focar tão somente no modelo do Enem suprime alguns conteúdos e, ou a forma de cobrança é feita de modo superficial.

Fonte: dados da pesquisa

'focar tão somente no modelo do Enem suprime alguns conteúdos e, ou a forma de cobrança é feito de modo superficial' (Professor). Esse cenário valida as preocupações sobre o estreitamento curricular apontadas por Ferreira e Silveira (2021).

4.5.2. Percepções dos Alunos Sobre Estratégia de Prova e Gestão do Tempo

Nas questões abertas voltadas aos estudantes, embora eles reconheçam a qualidade do corpo docente e dos conteúdos teóricos transmitidos, há uma queixa frequente sobre a ausência de um treinamento voltado para a dinâmica prática do exame. Um dos alunos destacou este ponto:

Figura 9. Print da resposta de um aluno

6. Na sua opinião, o que a escola faz de positivo para o ajudar a preparar-se para o ENEM e o que está a faltar?

Acredito que os conteúdos são bem abordados em sala de aula e provas bimestrais, mas, não trabalham muito com a estratégia de prova que é necessária para o Enem, não temos treinados a ter uma quantidade de texto que ler e responder uma grande quantidade de questões em pouco tempo. Então, a maioria dos erros que os alunos cometem é por falta de estratégia e controle do tempo.

Fonte: dados da pesquisa

"Acredito que os conteúdos são bem abordados em sala de aula e provas bimestrais, mas, não trabalham muito com a estratégia de prova que é necessária para o Enem não somos treinados a ter uma resistência e ter que ler e responder uma grande quantidade de questões em pouco tempo." (Aluno)

Outro estudante reforçou essa demanda apontando para o desgaste físico e cognitivo exigido pela extensão da prova, afirmando que....

Figura 10. Print da resposta de um aluno

6. Na sua opinião, o que a escola faz de positivo para o ajudar a preparar-se para o ENEM e o que está a faltar?

A escola ajuda bastante com questões sobre ENEM, assim como estratégias de como fazer e tirar a melhor nota possível, com diferentes formas de chegar a resposta correta de diferentes formas de resolução. O que falta é a preparação física e mental, aprender a ficar horas sentado e raciocinando muito.

Fonte: dados da pesquisa

“o que falta é a preparação física e mental, aprender a ficar horas sentado e raciocinando muito”(Aluno).

Esses depoimentos demonstram na prática a necessidade de uma "alfabetização estratégica" na escola regular. Mesmo assimilando os conteúdos das disciplinas, os alunos sentem que enfrentam dificuldades por não dominarem a gestão do tempo e o funcionamento técnico da avaliação, como discutido por Marinho (2018).

4.5.3. O Sentido do Ensino Médio na Visão dos Estudantes

Por fim, quando questionados se o Ensino Médio se tornou apenas uma preparação para o vestibular ou se ensina conteúdos úteis para a vida, a maior parte dos alunos respondeu que o foco atual está concentrado no rendimento e nos índices de aprovação. Um dos relatos resume essa percepção:

Figura 11. Print da resposta de um aluno

7. Sente que o Ensino Médio se tornou apenas um "treino" para o ENEM, ou sente que está a aprender coisas úteis para a sua vida além da prova? Explique.

Sinto que se tornou apenas um treino para o ENEM, porque a escola não te prepara para a vida e sim para que você entre na faculdade e lhe traga números e resultados de aprovações para a instituição.

Fonte: dados da pesquisa

"Sinto que se tornou apenas um treino para o Enem, porque a escola não te prepara para a vida e sim para você entrar na faculdade ele traga números e resultados de aprovação para instituição." (Aluno)

Este posicionamento indica que os alunos percebem a instituição operando sob a lógica de uma centralidade estatística, onde o resultado quantitativo assume o protagonismo do processo escolar, dialogando com as críticas de Marinho (2018). Os estudantes também expressaram o desejo de aprender conteúdos práticos voltados para a vida cotidiana, que acabam perdendo espaço devido à preparação para o exame:

Figura 12. Print da resposta de um aluno

7. Sente que o Ensino Médio se tornou apenas um "treino" para o ENEM, ou sente que está a aprender coisas úteis para a sua vida além da prova? Explique.

Acredito que o ensino médio passou a ser apenas voltado ao ENEM sem que tenha uma visão além do vestibular, ou seja, por mais que seja ensino básico acho que deveria implementar atividades necessárias e úteis para fora da vida acadêmica, como aprender o sistema de imposto do país ou reconhecer as leis trabalhistas e os nossos direitos e deveres da legislação.

Fonte: dados da pesquisa

"Acredito que o ensino médio passou a ser apenas voltado ao enem sem que tenha uma visão além de vestibular, ou seja, por mais que seja ensino básico acho que deveria implementar atividades necessárias e uteis para fora da vida acadêmica, como aprender o

sistema de imposto do país ou reconhecer as leis trabalhista..."
(Aluno)

Em resumo, as respostas qualitativas reforçam que o foco no modelo do ENEM tende a restringir os conhecimentos abordados na escola ao que é cobrado na prova, deixando em segundo plano aspectos da formação social e cidadã dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a influência do modelo avaliativo do ENEM nas práticas escolares e no planejamento de professores e alunos do Ensino Médio. Os resultados do estudo de campo confirmam que o exame atua como o centro da organização pedagógica da instituição analisada. Constatou-se uma expressiva imitação das avaliações internas, com a grande maioria dos professores adotando o formato de múltipla escolha. Este fenômeno, embora familiarize o aluno com a prova, evidencia o estreitamento curricular e limita a avaliação da construção do raciocínio lógico, especialmente nas disciplinas de exatas. Evidenciou-se também que, apesar do foco no conteúdo, há uma lacuna no desenvolvimento da "alfabetização estratégica". Uma parcela significativa dos alunos desconhece o funcionamento da TRI e relata dificuldades com a gestão do tempo, o que contribui para a percepção do Ensino Médio como um espaço de treinamento para o vestibular.

Diante desse cenário, sugere-se que as instituições de ensino busquem um equilíbrio pedagógico. É fundamental implementar ações que promovam a transparência técnica do exame, como aulas ou oficinas dedicadas a explicar o funcionamento da Teoria da

Resposta ao Item (TRI) e o treinamento específico para a gestão do tempo. Além disso, recomenda-se a diversificação dos instrumentos de avaliação interna. A manutenção de avaliações que acompanham a aprendizagem e questões discursivas é essencial para garantir que o aluno continue a desenvolver a sua capacidade argumentativa e o pensamento crítico, competências que não podem ser avaliadas exclusivamente por alternativas de múltipla escolha.

Por fim, vale ressaltar as limitações deste estudo. A pesquisa de campo foi feita em uma única instituição de ensino e a amostra docente focou-se nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Sendo assim, os resultados refletem um recorte específico e não devem ser generalizados para todo o sistema de ensino. Trabalhos futuros podem expandir esta discussão, incluindo docentes das áreas de Ciências Humanas e Linguagens, bem como realizar estudos comparativos entre escolas públicas e privadas, aprofundando o debate sobre os impactos estruturais do ENEM na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 217-230, jan./jun. 2012.

FERREIRA, Sandra Lúcia; SILVEIRA, Luiz Dalmacir da. Avaliação da educação: o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no contexto escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 26, e021039, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARINHO, Regiane Alves Vicente. **A política de avaliação do ENEM e suas implicações na rotina de três escolas estaduais de Goiânia**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

MORAES, Caroline Ponce de. **Avaliação educacional no ENEM: um estudo sobre qualidade e equidade**. 2021. 100 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, Geisa Abreu Lira Corrêa dos; CONCORDIDO, Cláudia Ferreira Reis. Um estudo sobre o impacto das provas do ENEM nas aulas de matemática. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015. **Anais** [...]. Campina Grande: CEDUCE, 2015.

¹ Graduando da Universidade do Estado do Pará. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7106-3888>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3147570111285630>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná na área de Políticas Educacionais e Financiamento da educação. Doutor em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação (2017) pela Universidade Nacional de Rosário, UNR/Argentina; doutorado devidamente validado no Brasil junto à Universidade Católica de Petrópolis (RJ), título validado correspondente: Doutor em Ciências

da Educação (2023). Mestre em Geofísica pela Universidade Federal do Pará, Belém (2011); Especialista em Gestão escolar pelo Centro Universitário do Pará (2008); Especialista em Matemática pela FAVENI (2022) Licenciado Pleno em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2001). Trabalhou em escolas particulares de 1991 até 2005. No presente é professor efetivo do ensino Básico Federal do Colégio Ten. Rêgo Barros e professor efetivo da Universidade do Estado do Pará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1315-9443>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Educação na Universidade do Estado do Pará-PPGED/UEPA(2024). Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFPA (2019). Participa do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia-GELPEA (CNPQ/UEPA), integrante da linha de pesquisa: estudos da alteridade: diferença e interculturalidade crítica. Professora Classe II da Secretaria do Estado de Educação do Pará, atualmente de licença aprimoramento, período de 16/03/2020 até 16/03/2024. Especialista em Educação Especial na perspectiva da inclusão pela Faculdade Integrada Ipiranga (2014). Especialista em Informática educativa pela Faculdade Integrada Ipiranga (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0574452373716635>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2203-6421>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade da Amazônia (1991), mestrado em Geofísica pela Universidade Federal do Pará (2005) e doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Atualmente é professor

assistente IV da Universidade do Estado do Pará, coordenador do curso de Especialização de Fundamentos de Matemática Elementar e professor - Primeiro Comando Aéreo Regional. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática, ensino de matemática, banca de correção e modelagem matemática. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4763-4767>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Professor de Matemática Aplicada da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Possui Graduação em Matemática (2008) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialização em Educação Matemática (2016), pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Mestrado em Ensino de Matemática (PMPEM - 2018) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - 2023) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência nas áreas de Matemática, Matemática Aplicada, Educação Matemática e Informática para a Educação . Participa dos projetos de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática e Tecnologia (GPEMT/UEPA) desde de 2016 e "Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática das Matemáticas" (GEDIM/UFPA) desde 2017. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2398-743X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Possui graduação em Engenharia da Computação pelo Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (2008), especialização em Gerência de Projetos de Software pela UFPA (2009), mestrado em Processos Industriais pela UFPA (2011) e doutorado em Engenharia Elétrica (ênfase em Computação Aplicada - 2020). Atualmente, é professor efetivo na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Além de experiência na docência, possui experiência profissional como

Analista de Sistemas. Em relação a pesquisa científica, possui um perfil interdisciplinar, com atuação em projetos nas áreas de ciência de dados, inteligência artificial e desenvolvimento de ferramentas computacionais. Também participa de projetos voltados à educação e tecnologia, bem como de iniciativas que integram computação e meio ambiente. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1656-5714>