

As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro

Ester Pereira Neves de Macedo

Resumo

109

A Resolução nº 3/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), é analisada com base nos marcos normativos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua versão original de 1998 e em sua reformulação de 2009. Tomam-se os termos-chave atuais e os das versões anteriores, e como eles foram (ou não) operacionalizados, a fim de oferecer caminhos para se avançar da teoria para a prática, especialmente quanto à adoção e à operacionalização de conceitos de protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, contextualização e autonomia. Essa comparação permite entender os pressupostos teórico-metodológicos de cada modelo, de modo a subsidiar a discussão sobre como será o novo Enem, pós-Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pós-pandemia da Covid-19. Na conclusão, propõe-se que alguns elementos da versão original do exame, aliados às tecnologias desenvolvidas nas últimas duas décadas, podem contribuir para um novo desenho do Enem que se ajuste tanto às normativas legais quanto ao novo contexto social decorrente da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Exame Nacional do Ensino Médio; itinerários formativos; novo ensino médio.

Abstract

Different phases of Enem: looking to the past to think about the future

This article analyzes the legal document Resolução nº 3/2018 by the National Chamber of Education (CNE) in terms of the original guidelines for the National High School Exam (Enem), and its reformulation in 2009. Current and past key terms, and the way in which they were (or were not) operationalized, were examined in order to offer avenues to evolve from theory to practice, especially as regards to taking and operationalizing concepts such as youth protagonism, interdisciplinarity, contextualization and autonomy. By drawing this comparison, it is possible to understand the theoretical and methodological frameworks of each model to underpin the discussion on how the exam will be altered in light of the new National Common Core (BNCC) and post the Covid-19 pandemic. In the conclusion, this article puts forward that some elements of the exam's original proposal, associated to the technologies developed in the last two decades, can contribute to a new design for Enem that adheres both to the new legal directives as well as to the new social context Covid-19 imposes.

Keywords: curriculum tracks; high school reform; National Common Core; National High School Exam.

Resumen

Las diferentes etapas de Enem: mirar al pasado para pensar en el futuro

La Resolución nº 3/2018, del Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil, es analizada a partir de los marcos normativos del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem), en su versión original de 1998 y en su reformulación de 2009. Tomando como base los términos clave actuales y los de versiones anteriores, con el objetivo de identificar cómo fueron (o no fueron) operacionalizados, al fin de avanzar de la teoría a la práctica, especialmente en lo que respecta a la adopción y operacionalización de conceptos de protagonismo juvenil, la interdisciplinariedad, la contextualización y la autonomía. Esta comparación permite comprender los supuestos teórico-metodológicos de cada modelo, para subsidiar la discusión sobre cómo será el nuevo Enem, después de la reformulación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y después del escenario de la pandemia de Covid-19. En la conclusión, se propone que algunos elementos de la versión original del examen, combinados con las tecnologías desarrolladas en las dos últimas décadas, pueden contribuir a un nuevo formato del Enem que se ajuste tanto a las normativas legales como al nuevo contexto social derivado de la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: Base Curricular Común Nacional (BNCC); Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem); itinerarios de formación; nueva enseñanza media.

Introdução

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e, em seu artigo 32, estabelece:

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...].

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos [REIF]. (Brasil. CNE, 2018, p. 24).

Tomando como ponto de partida as finalidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipula para o ensino médio, em seu artigo 35, e a necessidade, disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, “de garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas [...] aspirações presentes e futuras” (Brasil. MEC, [2018], p. 461), a proposta de itinerários formativos na BNCC surge atrelada à noção de “protagonismo juvenil”, no denominado contexto de falência do ensino médio com “excesso de componentes curriculares e uma abordagem [...] distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho [...]” (Brasil. MEC, [2018], p. 467-468).

Todavia, questões importantes surgem dessas normativas, entre elas:

- 1) Como abordar todos os elementos que compõem a BNCC em uma única etapa, sem tornar o exame mais extenso do que já é atualmente?
- 2) O que seria “protagonismo juvenil” e como fazer jus a ele e à diversidade dos itinerários formativos em uma avaliação em larga escala como o Enem?

A proposta deste artigo é pensar nas duas etapas estipuladas na resolução do CNE para o novo Enem em termos das diferenças entre a versão anterior do Enem e a atual. Ao fazer esse comparativo, o exercício proposto neste artigo busca resgatar os pressupostos teórico-metodológicos de cada modelo, de forma a fornecer alguns subsídios para a discussão em torno de como será esse novo Enem pós-BNCC e pós-pandemia.

Parafraseando Ball e Bowe (1992), políticas públicas são como uma “colcha de retalhos”, em que conceitos-chave são interpretados de maneiras diferentes, e apropriados por grupos de interesses diferentes e por vezes conflitantes (Mainardes, 2006). Contudo, ao mesmo tempo em que contradições revelam tensões entre teoria e prática ao longo dos anos, elas também podem se converter em força nesses tempos difíceis, que exigirão muita criatividade e diálogo para superar fragmentações de diversas ordens, especialmente neste momento de isolamento e distanciamento agravados pela pandemia. Analisar como termos-chave – por exemplo, protagonismo e interdisciplinaridade – são retomados nas diferentes fases do exame, com significados diferentes, e traçar a história desses termos contribui para contextualizar pontos na discussão atual que ainda parecem abstratos.

A pergunta que norteia este artigo é: como a análise do histórico dos pressupostos teórico-metodológicos do Enem pode oferecer subsídios para pensar em suas novas direções a partir do novo cenário legal, político e social? Em particular, como esta investigação pode contribuir para lidar com questões de caráter mais prático, como as duas listadas. A concepção original do Enem de 1998, que era interdisciplinar, e compartilha com a BNCC atual não só elementos centrais, mas também autores (Alves, 2014; Aguiar; Tuttman, 2020; Castro, 2020; Fini; Santos, 2020; Garcia; Ferreira; Marsico, 2020), traz elementos que contribuem para pensar na questão do “comum” e da interdisciplinaridade como operacionalizar a primeira etapa estipulada para o novo Enem. Por outro lado, a reformulação do Exame em 2009, utilizando como base as matrizes do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), reverbera alguns aspectos conceituais subjacentes à noção de itinerários formativos e pode iluminar alguns aspectos teóricos e práticos envolvidos em como materializar sua avaliação em um exame de larga escala.

O argumento central deste artigo é o de que examinar como os termos-chave atuais remontam a versões anteriores e de que modo eles foram (ou não) operacionalizados no passado oferece alguns caminhos para se pensar em como avançar da teoria para a prática, especialmente no que diz respeito à adoção e à operacionalização de conceitos de protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, contextualização e autonomia. Esses conceitos permeiam muitos dos documentos curriculares e outros referenciais publicados nas últimas décadas, como, entre outros:

112

- 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM);
- 1999 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM);
- 2002 – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+);
- 2006 – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem);
- 2005 – *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*, publicação do Inep;
- 2007 – *Eixos cognitivos do Enem*, publicação do Inep;
- 2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Após a análise prévia desses documentos, selecionei: as DCNEM de 1998; o Documento Básico do Enem, de 1999; a proposta do “Novo Enem”, elaborada em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) e endereçada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); aspectos da BNCC e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos relacionados ao artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Esses documentos foram selecionados por seu caráter seminal para cada uma das etapas do exame.

A metodologia adotada neste artigo, portanto, foi de análise conceitual e documental, dividida em duas partes principais. Na primeira parte, são resgatados

os pressupostos teórico-metodológicos do Enem de 1998, conforme descritos no Documento Básico de 1999, contrastando com sua reformulação de 2009, com atenção especial à carta à Andifes, também de 2009. A partir desses pressupostos, a segunda parte retoma as duas questões apresentadas acima, à luz do disposto no artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, e oferece sugestões de como o histórico do exame pode oferecer subsídios para reflexão sobre modos de superar os desafios elencados. Como conclusão, este artigo propõe que alguns elementos da proposta original do Enem, aliados às tecnologias desenvolvidas e aprimoradas ao longo das últimas duas décadas, podem contribuir para um novo desenho do exame que se ajuste tanto às normativas legais quanto ao novo contexto social decorrente da pandemia da Covid-19.

1 Histórico teórico-metodológico

O Enem surge no contexto das reformas educacionais que ocorreram no Brasil impulsionadas pela Conferência de Jomtien, de 1990, e pela publicação da LDB de 1996. Em 1997, mesmo ano de criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), são publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF); em 1998, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 3, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, em 1999, a versão para o ensino médio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) (Fini; Santos, 2020; Garcia; Ferreira; Marsico, 2020).

O Enem surge em 1998, antes mesmo das DCNEM e dos Parâmetros Curriculares para a etapa. Como indica o relatório que compõe o Parecer CNE/CEB nº 15, aprovado em 1º de junho de 1998, que fundamenta e subsidia as DCNEM/1998:

Será indispensável [...], que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da Federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade. (Brasil. CNE, 1998a, p. 23).

As DCNEM/1998 definem alguns pilares da reforma do ensino médio em curso à época, como os princípios pedagógicos (identidade, diversidade e autonomia; interdisciplinaridade e contextualização) e a organização por competências e habilidades. Essas características, além do alinhamento explícito com as tendências internacionais e com a LDB e os outros referenciais da época, podem ser observadas já nos parágrafos iniciais do Documento Básico do Enem:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação

básica, não só para a continuidade da vida acadêmica, como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada. (Brasil, [1999], p. 1).

Uma análise aprofundada desse único parágrafo já elenca os principais conceitos-chave do contexto da época e do exame. Por exemplo, sua referência à “inserção no mundo do trabalho” retoma o artigo 4º das DCNEM/1998 e, também, o artigo 35 da LDB/1996, que, por sua vez, expande o disposto no artigo 205 da Constituição Federal, o qual coloca como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nesse sentido, o objetivo geral original do exame era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, [1999], p. 2).

Seus três objetivos específicos, estruturados no binômio mercado de trabalho/continuidade dos estudos, eram os seguintes:

- a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (Brasil, [1999], p. 2).

Além da referência a “uma atuação autônoma do sujeito na vida social” (DCNEM/1998, art. 4º e 7º), o trecho seguinte do mesmo parágrafo traz mais três aspectos das Diretrizes de 1998. Primeiro, a interdisciplinaridade, objeto do artigo 7º das Diretrizes, aparece aqui na menção a uma “sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes”. Segundo, ao associar a aquisição desses conteúdos ao “desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los”, faz uma primeira alusão desse documento à organização em competências e habilidades, objeto principalmente dos artigos 4º e 10º das DCNEM/1998, e definidas mais adiante no Documento Básico:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, [1999], p. 6).

Finalmente, ao colocar interdisciplinaridade, competências e habilidades a serviço do “enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social”, aquele mesmo trecho inicial do Documento Básico introduz o conceito de contextualização. No exame, esse conceito envolve a noção do “saber-fazer”, presente na definição de habilidade, e a ideia de situações-problema e intervenção na realidade, além do disposto no artigo 35 da LDB, sobre relacionar “teoria e prática no ensino de cada disciplina” (Brasil. Lei nº 9394, 1996).

A partir desses conceitos teóricos, o Enem, em sua concepção original, constituía-se de uma prova única, não só no sentido de abranger todas as áreas do conhecimento em um teste só, mas também pela singularidade de seu desenho. Naquele primeiro momento, a prova era aplicada em um único dia, num período de quatro horas (Brasil, [1999], p. 3). Consistia de 63 questões, três por habilidade (Brasil, [1999], p. 13). Ao final, o participante recebia uma nota global e uma nota por competência (Brasil, [1999], p. 15)

No total, a matriz original do exame era composta de 21 habilidades e cinco competências, sendo que cada habilidade poderia estar associada a mais de uma competência (Brasil, [1999], p. 6). Resumidamente, as cinco competências que compunham essa primeira matriz do exame eram as seguintes:

C1: Dominar Linguagens (DL)

C2: Compreender Fenômenos (CF)

C3: Enfrentar Situações-Problema (SP)

C4: Construir Argumentação (CA)

C5: Elaborar Propostas (EP). (Brasil, [1999], p. 13)

Esse modelo permanece até 2009, quando o exame é reformulado, e só então passa a contar com provas específicas por área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, que é desmembrada de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil. Inep, 2009). Nessa reformulação, adotaram-se como base as matrizes de ensino médio do Encceja, cujo objetivo é certificar adultos que não concluíram a etapa na idade certa (Brasil. Inep, 2014, p.7-9). Cada uma dessas quatro matrizes de área consiste em 45 habilidades e um número variável de competências específicas de cada área.

A prova passa a ter não só mais questões, mas também questões mais difíceis, pois, como justificado na proposta do “Novo Enem”, elaborada em 2009 pelo Ministério da Educação à Andifes:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (Brasil. MEC, 2009, p. 5).

Nesse momento, além de instrumento seletivo “para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior)” (Brasil. MEC, 2009, p. 1), o Enem passa a suprir também a função de certificação para a etapa do ensino médio, que era do Encceja, e exerce esse papel até 2017. Com a fusão entre Enem e Encceja-EM nesse período, algumas características específicas de cada uma de suas finalidades ficaram mais difíceis de discernir. Por exemplo: em princípio, o Encceja facultava ao examinando a possibilidade de fazer o exame de forma modular. Embora seja necessário sucesso nas quatro áreas para obter a certificação para a etapa, é facultado ao examinando escolher se quer fazer uma, algumas ou todas, na sequência que lhe for mais conveniente. Quanto ao Enem, embora para fins de autoavaliação, em tese, seja possível ao estudante escolher fazer as provas de cada área separadamente, conforme seu interesse e sua conveniência, para acesso ao ensino superior, é necessário desempenho satisfatório em todas as quatro áreas na mesma edição.

Mais do que isso, a fim de ter elementos que permitam classificar e selecionar para o ensino superior examinandos com melhor desempenho, o exame, que antes contava com 63 questões objetivas aplicadas em um dia, passa a ter 180 questões objetivas, além da redação (na proposta feita à Andifes, em 2009, o número proposto de questões era ainda maior: 50 por área, num total de 200). Aplicadas em dois dias, são provas cansativas (Spenassato *et al.*, 2016) e com pouco espaço para interdisciplinaridade, integração e autonomia. A prova passa também a retomar a noção de conjuntos de conteúdos esperados dos respondentes, numa lista construída em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) (Brasil. MEC, 2009).

Nos primeiros anos após a reformulação de 2009, as provas das quatro áreas eram aplicadas no mesmo fim de semana: Ciências Humanas e Ciências da Natureza no sábado, seguidas de Matemática, Linguagens e redação no dia seguinte. Em 2017, atendendo a uma consulta pública e num esforço de tornar a aplicação menos exaustiva e onerosa (em termos pedagógicos e logísticos), houve algumas alterações (Brasil. Inep, 2017). As provas passaram a ser aplicadas em dois domingos consecutivos, o que as tornou menos cansativas para o grande público de examinandos e, em particular, para aqueles que se declaram sabatistas.

Um outro ajuste na dinâmica de aplicação realizado em 2017, de forma a diminuir o fator cansaço e preparar para uma possível redução no número de questões da prova, foi a reorganização das áreas do conhecimento por afinidade: Linguagens e redação passaram a ser aplicadas no primeiro dia, juntamente com Ciências Humanas, e Ciências da Natureza, no segundo dia de provas, na semana seguinte, em conjunto com Matemática, retomando o agrupamento que essas duas áreas tinham nas DCNEM/1998. Essa reorganização tinha como um de seus objetivos reaproximar as áreas do conhecimento em dois construtos: um sociolinguístico, no primeiro dia, e um científico-matemático, no segundo; e, dessa forma, a partir de questões que integrassem simultaneamente essas áreas, reaproximar também a dinâmica da prova da ideia interdisciplinar do construto original. Todavia, com a publicação da BNCC e dos itinerários formativos, e, também, com as sucessivas

mudanças de gestão no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde então, esse direcionamento não seguiu adiante.

Nesta seção, apresentei, brevemente, a concepção teórico-metodológica do Enem desde sua criação, em 1998, e as alterações ocorridas a partir de sua reformulação, em 2009. Na próxima seção, analiso brevemente as diretrizes para a reformulação do Enem, que ainda estão em aberto, e como essa análise sobre a maneira pela qual diferentes termos-chave foram operacionalizados ao longo dos anos pode contribuir para construir novas possibilidades para o exame.

2 Desafios futuros e algumas possibilidades

Como apresentado anteriormente, o Enem passou de um exame com 63 questões em 1998, distribuídas em cinco competências e 21 habilidades, para 180 questões em 2009, organizadas em 30 competências e 120 habilidades. A nova BNCC-EM estabelece 10 competências gerais e 21 específicas, além de 179 habilidades. Os itinerários formativos, por sua vez, consistem em 12 habilidades por área do conhecimento, divididas em quatro eixos estruturantes: 1) Investigação Científica; 2) Processos Criativos; 3) Mediação e Intervenção Cultural; 4) Empreendedorismo.

Ao estipular que “o Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas”, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não estabelece que essas etapas sejam realizadas cada uma em um único dia. Da mesma forma, ela não determina que todas as competências e habilidades da BNCC ou dos itinerários sejam abordadas em cada uma das edições do exame: a matriz do Enem deve ter esses documentos como referência, e não ser idêntica a eles. De toda forma, a questão de como abordar todos os elementos da BNCC e dos itinerários, sem tornar o exame mais extenso do que já é atualmente, e, ao mesmo tempo, fazer jus ao protagonismo juvenil, à diversidade de itinerários e à autonomia dos estudantes e das redes apresenta muitos desafios.

Para atender a essas novas normativas, a Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, que “institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Brasil. MEC, 2020, p. 57), estabeleceu que o Saeb passaria a ser oferecido em todas as séries do ensino fundamental e médio, possibilitando acesso ao ensino superior (artigo 7º), o chamado “Enem seriado”. A princípio, seria mantido o formato atual, gradualmente digital, e em paralelo haveria a opção seriada compondo o Saeb, conforme disposto também nos artigos 5º e 11 da Portaria Inep nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que “estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Brasil. Inep, 2021b, p. 23).

Essa proposta aliviaria a questão da sobrecarga de informações a serem testadas pelo exame numa única etapa ao final do ensino médio. Contudo, ao estabelecer uma programação seriada para ser avaliada ao final de cada série, como

disposto nas portarias em questão, o exame acabaria por se impor sobre os normativos curriculares e, também, sobre a autonomia das redes, que já começavam a se organizar de maneira autônoma e diversificada (Silva, 2020; Distrito Federal. SE, 2019). O princípio da autonomia de estudantes, docentes, escolas e redes é recorrente no aparato normativo educacional das últimas décadas e é retomado constantemente na BNCC (Brasil. MEC, [2018], p. 461-467), que deixou de ser seriada da 2ª para a 3ª versão, com o objetivo de favorecer a autonomia das redes e dos estudantes de construir seus itinerários. Como disposto nesse documento:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil. MEC, [2018], p. 468).

Com a mudança de gestão no Inep, no final de janeiro de 2021, e com o agravamento da pandemia da Covid-19, não só essa expansão do modelo de aplicação para todas as séries, como até mesmo a aplicação do Saeb 2021 e do Enem 2021 em seus moldes tradicionais estão, até o momento da escrita deste artigo, em aberto. Mesmo no horizonte pós-pandemia, as dificuldades de se pensar em um padrão de avaliação anual, seriada, censitária e centralizada em curto, ou mesmo médio prazo, são muitas. De fato, a própria pandemia torna necessário propor estruturas menos rígidas e mais flexíveis de trajetórias educacionais significativas e de qualidade, e como avaliá-las.

Nesse sentido, o próprio histórico do exame fornece algumas possibilidades de operacionalização que talvez se adéquem melhor tanto às normativas quanto às restrições impostas pela pandemia. Poder-se-ia pensar, por exemplo, numa primeira etapa comum que resgatasse elementos da proposta original de 1998, mais curta e interdisciplinar. Já o legado que o Enem herda do Encceja permite visualizar opções de modularidade da prova. Combinando essas duas ideias, haveria a possibilidade de se pensar uma proposta modular em termos das próprias etapas prescritas para o exame. Caberia ao Inep montar diferentes instrumentos organizados não por área do conhecimento, como é o Encceja, ou por série, como na proposta do Enem seriado, e sim por módulos independentes: um relativo à BNCC e outro relativo aos itinerários formativos. Caberia ao examinando, apoiado por sua rede e por sua escola, adotar a estratégia de preparo para cada uma dessas etapas modulares da maneira que lhe fosse mais conveniente, e, às instituições de ensino superior, escolher a combinação de trajetórias mais relevantes para acesso a cada um de seus cursos, mantendo, assim, a autonomia do examinando e das redes de organizarem seus próprios percursos formativos.

O conceito de “protagonismo juvenil”, como todos esses outros, é polissêmico (Ferretti, 2004; Souza, 2006). Algumas questões envolvidas no termo são: se o protagonismo se resume a jovens ou a outros atores na comunidade escolar (pais, professores, gestores); se assume caráter homogêneo ou diversificado; e se ele se resume a voluntarismo. Enquanto termo aberto, proponho aqui uma interpretação

que seja atrelada à noção de diversidade e que não se limite a uma espécie de voluntarismo, mas, “respondendo às suas [...] aspirações presentes e futuras”, dos jovens (Brasil. MEC, [2018], p. 461), se aproxime ou crie avenidas para a valorização de “projetos de vida” (Weller, 2014; Weller; Silva, 2021; Pontes; Bassalo, 2021).

Um elemento importante a ser considerado é que a escolha por itinerários formativos no âmbito do exame vai além de uma simples opção entre fazer uma prova objetiva de 45 questões desta ou daquela área, como Ciências da Natureza ou Matemática. Os itinerários formativos apresentam habilidades específicas difíceis ou inviáveis de serem avaliadas por meio de questões objetivas. Ao mesmo tempo, essas habilidades apresentam rico potencial para ser exercitado e avaliado por meio de questões abertas, podendo substituir o componente de redação discursiva, que tem sido utilizado e refinado no exame ao longo de mais de duas décadas. Utilizar o componente da redação para testar e valorizar os itinerários formativos permitiria medir, de maneira mais aprofundada, o conhecimento dos examinandos, ao mesmo tempo em que abriria espaço para a expressão de sua criatividade e de seus projetos de vida (Weller, 2014).

Uma outra questão a ser explorada também diz respeito às possibilidades oferecidas pela mudança do exame para aplicação em computador, tanto para a etapa relativa à parte comum, quanto para a etapa dedicada aos itinerários formativos. Para além das possibilidades oferecidas por testes adaptativos, em particular no que diz respeito à possibilidade de redução da extensão da prova (Spenassato *et al.*, 2016), modelos interativos, como os utilizados no Pisa, por exemplo, oferecem algumas possibilidades de criação de itens que podem ser particularmente úteis para a etapa dedicada aos itinerários formativos. Para isso, porém, o Enem digital precisa ser mais do que uma versão eletrônica da prova em papel (Brasil. Inep, 2021a) e, embora testes como o Pisa também sejam operacionalizados no Brasil pelo Inep (Brasil. MEC, 2018a), ainda há muitos desafios para a implementação da testagem em formato adaptativo em larga escala no País (Pedroza, 2015; Spenassato *et al.*, 2016).

Seja no formato tradicional, seja no formato digital, pensar em uma prova mais curta que a atual, fundamentada na BNCC, e associada a uma prova dedicada aos itinerários formativos (que poderia ser feita em momentos diferentes, e mesmo anos/séries diferentes), daria elementos suficientemente precisos para o avanço à educação superior ou para a atividade profissional com um aporte menor de questões. Concomitantemente, tal proposta colocaria em posição de protagonismo a diversidade dos projetos de vida dos jovens, ao mesmo tempo em que preservaria a autonomia das redes, das escolas e dos docentes para criar condições para apoiar esses projetos. Tais características, louvadas há várias décadas, talvez nunca tenham sido tão necessárias quanto nesse contexto sem precedentes imposto pela pandemia. Nesse cenário, a criatividade e a resolução de problemas se tornam ainda mais críticas não só para os jovens, mas para a sociedade como um todo, haja vista que, mais do que nunca, se tornou primordial superar o conteudismo, o enciclopedismo e a fragmentação de conhecimentos.

Considerações finais

Este artigo objetivou apresentar um breve histórico de aspectos teórico-metodológicos do Enem, de forma a buscar elementos que contribuam para a operacionalização do exame a partir dos novos normativos vigentes. Na primeira parte, foi traçado um breve histórico do exame, apontando como seu desenho de aplicação nas duas fases anteriores (1998-2008 e 2009-presente) correspondiam (ou não) aos seus objetivos e pressupostos teórico-metodológicos.

Na segunda parte, a partir das normativas impostas pela nova legislação concernente ao Novo Ensino Médio (em especial a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a BNCC e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos), bem como a Portaria MEC nº 458/2020, e a Portaria Inep nº 10/2021, foram levantados alguns desafios e possibilidades para a reformulação do exame nesse período tornado ainda mais complexo pela pandemia da Covid-19. Tais sugestões visam atender não só aos normativos atuais e seus pressupostos, mas também pensar em possibilidades concretas para que o exame operacionalize e fortaleça, na prática, os conceitos norteadores de autonomia, protagonismo juvenil, resolução de problemas e intervenção na realidade, fomentando a criatividade dos jovens e a construção de projetos de vida significativos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120-122.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 1998. 13 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. [1999]. 15 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 2000. 12 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 2002. 27 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF: Inep, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília, DF: Inep, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matrizes de referências do Enem*. Brasília, DF: Inep, 2009. v. 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *MEC e Inep anunciam mudanças no exame em função de consulta pública*. Brasília, DF, 9 mar. 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-anunciam-mudancas-no-exame-em-funcao-de-consulta-publica/21206. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Brasil no Pisa 2018*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Estudo técnico para implementação de testes digitais em larga escala: aspectos pedagógicos e análise da percepção de uso do sistema*. Brasília, DF: Inep, 2021a.

122

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2021b. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PCNs+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2016. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, [2018]. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 maio 2020. Seção 1, p. 57.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação (SE). *A nova organização do ensino médio brasileiro*. Brasília, DF: SEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação (SE). Conselho de Educação (CE). Nota Técnica nº 2, de 2 de julho de 2019. Dispõe sobre a organização curricular do ensino médio na proposta pedagógica, em regulamentação ao inciso VII do artigo 173 da Resolução nº 1/2018-CEDF. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 15 jul. 2019. Seção 1, p. 7.

FINI, M. I.; SANTOS, A. V. F. Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 191-202, jan./abr. 2020.

GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. S.; MARSICO, J. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020.

PEDRO, G.; MARSICO, J. Explorando os limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 225-232, jan./abr. 2020.

PEDROZA, K. N. *Comparabilidade das avaliações educacionais em papel e em computador: um estudo do Pisa 2012*. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 155-172. jan./abr. 2020.

SPENASSATO, D. et al. Testes adaptativos computadorizados aplicados em avaliações educacionais. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2016.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 135-154.

WELLER, W.; SILVA, C. V. C. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021.

Ester Pereira Neves de Macedo, doutora em Teorias e Políticas Educacionais/Filosofia da Educação pela Universidade de Toronto, no *Ontario Institute for Studies in Education*, é pesquisadora-tecnologista no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2013. Atualmente é coordenadora de Instrumentos e Avaliações (substituta) e coordenadora-geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (substituta), na Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes/Inep).

ester.macedo@inep.gov.br

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 6 de setembro de 2021