

ENEM NOS DOCUMENTOS: UMA LEITURA PÓS-FUNDACIONAL DA REESTRUTURAÇÃO DO EXAME EM 2009

ROCHA, Ana Angelita da *

RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le **

RESUMO

O objetivo central do presente trabalho é a análise de documentos oficiais que regulam a definição do Exame Nacional do Ensino Médio. Este trabalho pretende contribuir para o debate político da avaliação institucional, tendo como foco a reforma curricular do Ensino Médio, presente no projeto de reformulação do ENEM em 2009. Com base na teoria do discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe (2005, 2009), a análise insere-se no campo do currículo e por meio da exploração de evidências empíricas propõe uma interpretação da luta hegemônica em torno das atribuições desta política de avaliação e seus impactos nos projetos de organização curricular do Ensino Médio.

Palavras-chave: ENEM. Ensino Médio. Currículo. Teoria do Discurso.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e integrante do Núcleo de Estudos do Currículo na mesma instituição.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo na mesma instituição.

***ENEM IN DOCUMENTS: A POST-FOUNDATIONAL READING OF THE
RESTRUCTURING OF THE EVALUATION IN 2009***

ROCHA, Ana Angelita da *

RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le **

ABSTRACT

The main objective of this work is the analysis of official documents governing the definition of the National High School Exam. This work aims to contribute to the political debate of institutional assessment, focusing on curriculum reform of high school education, present in the restructuring project ENEM 2009. Based on the theory of discourse developed by Laclau and Mouffe (2005, 2009), the analysis is part of the curriculum field and through the examination of empirical evidence suggests an interpretation of the hegemonic struggle over the duties of this policies and their impact on curricular organization projects of High School Education

Keywords: ENEM. High School. Curriculum. Discourse Theory.

* *PhD in Education from the Federal University of Rio de Janeiro. Professor of the Department of Didactics of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro and integral part of the Core of Studies of the Curriculum at the same institution.*

** *PhD in Education from the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. Professor at the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro and a Researcher at the Center for Studies of the Curriculum at the same institution.*

1 INTRODUÇÃO

Inspiradas na teorização política de Ernesto Laclauⁱ, temos operado em nossas pesquisasⁱⁱ com a compreensão de documentos curriculares como superfícies textuais que possibilitam a hegemonização de sentidos de diferentes discursosⁱⁱⁱ em disputa no campo educacional. Entre as infinitas definições possíveis de serem atribuídas a um instrumento de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)^{iv}, na presente discussão, focalizamos aquelas cujos efeitos políticos da disputa e da negociação incidem sobre os processos de seleção do conhecimento escolar validado em escala nacional para certificar a conclusão da educação básica e simultaneamente, a partir de sua reformulação em 2009, garantir o acesso ao ensino superior. Em outras palavras, acreditamos que essas definições – consolidadas nos documentos – indicam articulações discursivas visando acordos favoráveis ao processo de instituição de um exame que, em última análise, dita projeções curriculares em escala nacional. Portanto, em termos do debate curricular, o que está em jogo nesse exercício é a análise dos fluxos de sentidos de *conhecimento escolar* que se articulam em uma formação discursiva como o ENEM, anunciador dos vetores do poder para a política curricular no Brasil contemporâneo. O que, aliás, permite qualificá-lo como a “fina flor dos validados”.

Este recorte analítico opera com a hipótese de que a totalidade discursiva contingencialmente estruturada em torno do termo avaliação, no âmbito do qual o ENEM se situa, apresenta um forte potencial heurístico, na medida em que organiza outros discursos educacionais em torno das lutas políticas que procuram preencher os sentidos de *rendimento escolar*, de *qualidade de educação* previstos, por exemplo, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996) ou ainda de *currículo nacional* já presente nas formulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos noventa e agora retomado e reforçado por meio da ideia de uma “base nacional comum dos currículos com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”, como descrito na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos.

Desse modo, em diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional, o sentido de avaliação, no qual interessa-nos aqui investir, autoriza a percebê-la como um universal, isto é,

como resultante de uma operação hegemônica que permite fechar provisoriamente em uma mesma cadeia equivalencial distintas unidades diferenciais.

O ENEM, criado na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e fortalecido nas gestões do Partido dos Trabalhadores (2003-2014), segue sendo difundido como instrumento de reformulação do currículo do Ensino Médio, por isso, é apresentado como alternativa ao vestibular, uma vez que este representaria um modelo falido de exame (de acordo com os documentos destacados neste texto). Não é por acaso que a propaganda reestruturação do ENEM, especialmente em 2009, sentença uma condenação ao vestibular como sistema de acesso ao ensino superior, por ser uma avaliação responsável pela permanência do modelo de organização curricular por disciplina.

A questão central deste artigo está, pois, nas estratégias discursivas mobilizadas para estabelecer o vínculo entre o Exame e os discursos curriculares apresentados nos documentos que buscam definir as diretrizes do ENEM. Para tanto, organizamos o texto em duas seções. Na primeira - *Notas sobre o discurso hegemônico da reformulação do ENEM, a partir de 2009* - buscamos analisar a trajetória do exame, as contradições e ambivalências que configuram o “novo” ENEM, em 2009. Apoiadas na análise desses documentos, defendemos o argumento de que a construção de alianças e acordos, envolvendo a comunidade acadêmica e a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), coloca em evidência práticas articulatórias em torno da definição do ENEM que permitem significá-lo em meio ao jogo político como uma “demanda popular” na perspectiva laclauniana.

Na segunda seção - *Da matriz de competência à matriz de referência: dilemas em torno da seleção curricular no ENEM* - analisamos documentos que nortearam as Matrizes de 1998 e de 2009, operando com a ideia do ENEM como “demanda popular” (LACLAU, 2009), problematizando os aspectos curriculares no ENEM a partir da comparação dessas matrizes, nas quais são fixados sentidos hegemônicos de saberes válidos a serem exigidos na prova. Em diálogo com estudos como os de Lima^{viviii} (2005), entendemos que este exame difundido pelas diferentes mídias como “novo” ENEM, a partir de 2009, apresenta, no entanto, elementos de continuidade ao projeto de reforma curricular já instalado pela gestão de Fernando Henrique Cardoso. Outrossim, o novo do “novo” ENEM sinaliza especialmente como as políticas educacionais investem na inovação para serem legitimadas, o que repercute nas definições das matrizes do Exame, uma reflexão a ser explorada neste artigo.

2 NOTAS SOBRE O DISCURSO HEGEMÔNICO DA REFORMULAÇÃO DO ENEM, A PARTIR DE 2009

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. *A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio* (Portal eletrônico do INEP, acesso em abril de 2009, grifos nossos).

O fragmento acima, retirado do portal eletrônico do INEP, flagra interessantes demandas políticas em torno do que seria a reformulação do exame. Mencionada em outros documentos do ENEM que antecedem o texto de 2009, chamamos a atenção para a reivindicação referente ao fato de “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (*idem*). Nas análises das recentes políticas públicas educacionais brasileiras, o estreito vínculo entre o exame e o currículo do Ensino Médio tem sido tratado por outros autores (FREITAS, 2011; LOPES e LÓPEZ, 2010) e atravessa, sem dúvida, a nossa investigação. Neste artigo, nos preocupamos mais especificamente com as práticas de significação em torno do sentido de *conhecimento validado e legitimado* (ROCHA, 2013), articulado ao sentido de desempenho acadêmico na reformulação do exame.

Para argumentar sobre articulação em torno das demandas que marcam o discurso da reformulação do ENEM em 2009, selecionamos os seguintes documentos: (i) Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (da Assessoria de Imprensa do MEC), (ii) as notas públicas do Comitê de Governança do ENEM 2009, o (iii) Edital convocando às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para participarem do Banco Nacional de Itens (BNI), em 2011, as (iv) novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 2012 com artigo específico dedicado ao ENEM e as (v) notas públicas de gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgadas pelo portal eletrônico da instituição. No que diz respeito à seleção desses documentos, usamos os bancos de notícias do Portal MEC e do Portal do INEP, com recorte temporal de 2009 a 2012, período em que se intensifica a denominada reestruturação. Como é possível observar, todos os documentos listados são públicos e disponíveis no Portal do INEP e no Portal MEC.

O nosso interesse por tais documentos responde à necessidade de refletir sobre as condições políticas para organização e seleção dos saberes a serem validados e exigidos pelo exame, a partir dos projetos de reformá-lo em 2009. Para tanto, privilegiamos aqueles documentos que convocam atores sociais para a adesão da proposta visando a legitimação do Exame e desse modo, oferecem evidências empíricas para sustentarmos teoricamente a hipótese anteriormente formulada que consiste na interpretação do ENEM como demanda popular. Em Razón populista (2009)^{viii}, Laclau percebe na categoria de “demanda popular”, uma ferramenta de análise potente para a compreensão da síntese da vontade popular, isto é uma reunião de demandas insatisfeitas que atribuem a determinados significantes a capacidade de sustentar um consenso provisório acarretando um movimento de hegemonização / homogeneização^{ix} de determinados interesses/demandas em detrimento de outros/outras. Para esse cientista político o momento democrático se dá na conversão de uma demanda particular em uma cadeia equivalencial resultante de uma operação articulatória hegemônica entre diferentes demandas fazendo emergir uma contingente subjetividade política, entendida por ele como demanda popular (LACLAU, 2009, p. 97). Em outras palavras, a configuração de uma demanda popular depende da expansão de uma cadeia de equivalências e tal ampliação é sustentada por práticas articulatórias produtoras de hegemonias e antagonismos^x. Seguindo tal proposição teórica, em qualquer configuração política, as demandas começam sempre isoladas e a construção da equivalência entre elas é necessária e dependente do exterior que as constituem. Os argumentos tecidos nesta seção operam com a suspeita de que a reformulação do ENEM depende de estratégias políticas de torná-lo uma reivindicação ou demanda popular, isto é uma demanda particular com força suficiente para simultaneamente articular unidades/ interesses diferenciais e expelir para fora da cadeia de equivalência definidora desse exame o seu antagônico.

Dessa maneira, a análise do acervo textual aqui proposta se organizou a partir de indícios daqueles textos norteados ou dirigidos à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e voltados para adesão do Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação (CONSED) ao Comitê de Governança do novo ENEM 2009.

Neste exercício, para discutir a reforma do ENEM, a partir de 2009, começamos pela nota da Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação (ACS) à ANDIFES, denominada de *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. A seguir, selecionamos trechos para problematizar o discurso da reestruturação

dos currículos, considerando a modalidade de convocação das Instituições de Ensino Superior para adesão ao ENEM.

Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. *O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio [...]* (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos nossos).

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa *concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento [...]* (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos nossos).

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma *única prova*. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, *é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES* (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos nossos).

Destacamos os trechos que sinalizam práticas significativas que justificam a mudança de características e dos objetivos do ENEM, com o fim de autorizá-lo como “prova única” para o acesso ao Ensino Superior das instituições federais, principalmente. Importa observar que a nota da Assessoria de Comunicação, na nossa interpretação, evita o debate sobre o acesso à Instituição de Ensino Superior por meio da avaliação do desempenho acadêmico, medido exclusivamente por prova, estratégia que tende a ser facilmente associada às demandas de grupos que defendem um elitismo acadêmico pautado muitas vezes em discursos que investem na ideia de meritocracia. Uma afirmativa, aliás, percebida nesses textos como premissa no que diz respeito ao acesso às vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que permanece por meio justamente da forma como se articula a outras demandas incorporadas nesses mesmos textos. Analisando o documento, com o suporte da teoria política (LACLAU, 2009), é possível identificar ainda a

emergência do elemento antagônico - o próprio vestibular que passa a ser adjetivado de tradicional - para ampliar os consensos em torno do ENEM.

Esses trechos testemunham o que tem sido construído como discurso hegemônico da promoção do ENEM como catalisador de mudanças curriculares e que, paradoxalmente, denuncia o *vestibular tradicional* pela mesma racionalidade: a de orientar o currículo do ensino médio. Outro elemento que denota o paradoxo para suturar o sentido de ENEM nos documentos é o discurso híbrido para descrição da organização curricular da prova, condicionada por “habilidades e conteúdos mais relevantes”. Nessa afirmativa, há hibridação entre projetos distintos - não necessariamente divergentes - de organização curricular. Tal argumento será necessariamente retomado para a nossa discussão sobre as Matrizes do ENEM.

Com efeito, o ato de transformar o ENEM em demanda popular se constrói na reivindicação de “democratizar” o acesso ao ensino superior, por meio de um sistema unificado de exame e de distribuição de vagas, viável somente pela adesão universal ao Exame. Nos trechos acima, é possível interpretar o discurso da universalização do ENEM como forma de acesso às Instituições de Ensino Superior, o que contribui para a sua metamorfose em demanda popular. A seguir, destacamos ainda outros fragmentos que testemunham a construção de um consenso, ainda que provisório, em torno do “novo” ENEM, articulando discursos como “inclusão”, “protagonismo”, “autonomia”, por exemplo, e favorecendo, então, a diluição de certas fronteiras políticas para garanti-lo como demanda popular.

A nova prova do ENEM traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma *relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova*. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um *chamamento*. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de *protagonistas no processo de repensar o ensino médio*, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, *tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana* (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, da Assessoria de Imprensa do MEC, grifos nossos).

É possível interpretar ainda nesses trechos, em especial no significativo “chamamento”, uma convocação que procura a hegemonização do discurso do desempenho acadêmico como estratégia de significação do ENEM. A importância do atendimento às demandas das Instituições de Ensino Superior para seguir com o “debate focado nas diretrizes da prova”, por portarem, claro, a “excelência acadêmico-científica” faz parte, por exemplo, desse movimento. Com esses

indícios, vemos nos “chamamentos” uma estratégia de produção do discurso hegemônico sobre a reforma do ensino médio a partir da universalização do Exame, por meio da unificação do acesso às IFES que, por sua vez, é condicionada pela implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A análise dos documentos permitiu evidenciar indícios da ampliação de demandas para garantir a reestruturação do ENEM, tarefa que nos leva, também, aos documentos do Comitê de Governança^{xi} do ENEM, criado com o propósito de legitimar o Exame em escala nacional. Destacamos a seguir, alguns flagrantes discursivos da nota pública do Conselho Nacional das Secretarias de Estado de Educação (CONSED) que dizem respeito à relevância dessa entidade e de seu compromisso em relação ao projeto de universalização, ou melhor, de conversão do ENEM em demanda popular. Convém ilustrar inicialmente o poder de representação do apoio dessa entidade à reforma do ENEM, inclusive sua repercussão nos órgãos de imprensa oficial do governo federal.

O CONSED entende que o novo formato da prova permitirá a reestruturação do ensino médio e que, com isso, *o currículo dessa etapa do ensino passará a orientar os processos seletivos de acesso à educação superior, não o contrário, como ocorre hoje* (Portal do MEC, acesso em 13 de maio de 2009, grifos nossos).

O ingresso do CONSED no comitê, segundo o ministro, é o ponto de partida para *o início da reforma do currículo do ensino médio com vistas ao novo Enem e às expectativas das universidades*. O ministro também destacou o crescimento do número de universidades que estão adotando o exame como nota única de ingresso. Mesmo as instituições que não participarão este ano, diz, certamente se integrarão em 2010 (Portal do MEC, acesso em 13 de maio de 2009, grifos nossos).

O Comitê de Governança do novo ENEM, pelas representações do CONSED e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou os seguintes princípios:1. *Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio*;2. *Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo*;3. *Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do Ensino Médio e nos seus exames - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino Médio (Nota pública do Comitê de Governança do novo ENEM, grifos nossos)*.

Nesses trechos dos documentos, particularmente da nota pública, é possível observar que, com a representatividade do CONSED, o Comitê de Governança do “novo” ENEM favorece a publicidade e o fortalecimento do Exame, ao contar com o apoio daquela entidade representativa da gestão pública dos Estados brasileiros. Como já mencionado na análise do documento, a partir do diálogo com a teoria política (LACLAU, 2009), supomos que o Comitê de Governança procurou (e procura) transformar o ENEM em uma demanda popular, nestas articulações políticas. Essa interpretação da nota composta pela representatividade do CONSED aponta a construção do consenso necessário para sustentar o “novo” ENEM, como política de democratização do acesso ao Ensino Superior e para conduzir a reforma curricular do Ensino Médio. Para ilustrar o argumento, sublinhamos o segundo ponto da nota pública: “deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo”.

As notas públicas do *Comitê de Governança do novo ENEM* - que apresentam a Matriz de Referência do ENEM, no portal do INEP - podem ser percebidas como um importante flagrante das disputas pela definição da organização e da seleção curricular dessa Matriz. Ficam evidentes os conflitos para definir a forma de distribuir os conteúdos entre uma proposta visando a um projeto de integração via competência e uma proposta de valorização disciplinar. De fato, os trechos acima testemunham a estreita relação entre ENEM e o currículo do Ensino Médio, por exemplo, com a afirmação de que o formato do “novo” ENEM tenha simultaneamente o compromisso de reestruturar o Ensino Médio e de refletir a organização curricular em vigor nas federações. O que, no nosso ver, evidencia a necessária ambivalência para garantir os acordos e as negociações contingenciais que converteriam o ENEM em demanda popular e como tal produtor de um discurso potente capaz de estruturar um sentido hegemônico de avaliação em escala nacional.

Interessante observar a composição do Comitê de Governança do “novo” ENEM, que fora responsável pelas alterações do modelo e das finalidades do Exame. As entidades representadas e citadas nos primeiros documentos são: MEC, INEP, ANDIFES e CONSED. A Nota justifica a mudança do “novo” ENEM, sublinhando a nova configuração da matriz de referência, “consubstanciada pelos objetos de conhecimento a ela associada”. Outrossim, a composição do Comitê denota o esforço político para ampliá-lo, o que, no nosso ver, aponta mais uma vez a

percepção de que o “novo” ENEM atualiza seu projeto de conversão em demanda popular, já aspirado desde sua configuração original, em 1998.

Como anunciado anteriormente, a atual composição do Comitê é uma evidência da vontade política em torno do ENEM, como projeto universal para remodelação do Ensino Médio. Ademais, seria possível seguir nesta seção com evidências empíricas que expõem tal proposição, contudo, procuramos somente apresentar, ainda que brevemente, um painel da configuração do ENEM que repercute decisivamente na estrutura da prova. É a partir de 2009 que o Exame é composto por uma redação e, como denominadas pelo Edital, por quatro áreas do conhecimento - *Linguagem, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias* - distribuídas em duas provas a serem realizadas em dois dias consecutivos.

Convém, ainda sublinhar recentes documentos que portam reivindicações que vão na direção do fortalecimento da universalidade do ENEM, especialmente, quando se trata do debate de incorporá-lo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)^{xii}, previsto na nova resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE/CEB, 2012). Nesse documento, destaca-se o artigo específico que define as atribuições do Exame, o legitimando em seu caráter censitário e obrigatório.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - *avaliação sistêmica*, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - *avaliação certificadora*, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - *avaliação classificatória*, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (Resolução CNE/CEB, nº 2/2012).

O fragmento acima, no nosso ver, sintetiza o projeto da universalidade do ENEM a partir do ato de nomeá-lo como “avaliação sistêmica, certificadora e classificatória”, autorizando, então, a conversão do Exame como vínculo obrigatório para conclusão da Educação Básica. Interessante notar que, não obstante à proposição do ENEM nas DCNEM, segue o debate a respeito da incorporação do ENEM ao SAEB (Sistema De Avaliação da Educação Básica), que para alguns estudiosos implicaria na mudança metodológica do Sistema. Isto significa que o SAEB, sendo composto por série histórica com abordagem amostral, ao incorporar o ENEM,

passaria a adotar o caráter censitário. Além disso, o ENEM, em sua configuração atual, de acordo com especialistas, envolve áreas do conhecimento que não seriam variáveis para análise de Sistema. Por fim, a incorporação do ENEM ao SAEB encarna primordialmente a discussão sobre o Exame como relação de vínculo entre a Educação Básica e o projeto de democratização do Ensino Superior, tendo, o organismo federal, a atribuição de garanti-lo como a culminância dessa etapa da escolarização. Tais fatos levaram Luiz Cláudio Costa, ex-presidente do INEP, em 2012, à grande imprensa^{xiii}, para prestar esclarecimentos a respeito das futuras atribuições do Exame, conforme se verifica, também, em seu portal:

O bom debate trazido pelas reflexões propostas é uma ótima oportunidade para se discutir e apresentar soluções para os grandes desafios que temos na educação brasileira, especialmente no ensino médio. Por essa razão o ministro solicitou, sem aqodamento, estudos técnicos adequados para posterior debate, escrutínio e diálogo com especialistas e a sociedade. Com o bom debate ganhamos todos, com a polêmica perde o Brasil (Portal do INEP, acesso em fevereiro de 2013).

Esse fragmento, assim como os outros apresentados neste artigo, expõe os conflitos e as decisões em torno da definição do ENEM o que, decerto, favorece a leitura política sobre o Exame, principalmente no que diz respeito ao impacto no currículo do Ensino Médio. Com esse fim, tratamos aqui brevemente das superfícies textuais que tencionam os problemas de definição do Exame, em especial, os que buscam convertê-lo em demanda popular e tal análise está estreitamente atrelada à discussão sobre os saberes validados pelo Exame. Por isso, o exercício desta seção prepara nossa argumentação a respeito de outros documentos que comunicam os validados e encarnam os “vínculos” entre o Exame, as Matrizes e a conclusão da Educação Básica, que estarão no cerne da próxima reflexão.

3 DA MATRIZ DE COMPETÊNCIA À MATRIZ DE REFERÊNCIA: DILEMAS EM TORNO DA SELEÇÃO CURRICULAR NO ENEM

Informamos que as provas aplicadas no decênio 1998/2008 foram estruturadas a partir de *uma matriz de 21 habilidades*, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um caderno. A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas *em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento*. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame [2009], é composta por 2 áreas de conhecimento (Portal INEP, acesso em setembro de 2011, grifos nossos).

A citação acima expõe a centralidade do discurso da reestruturação do ENEM a partir da organização do próprio exame, o que implicou na revisão das Matrizes que publicizam os saberes validados na prova e que apresentam suas principais mudanças estruturais, a partir de 2009. Interessa-nos explorar essas mudanças, considerando suas características políticas e os projetos disputados no que diz respeito à seleção e à organização curricular. Em resumo, nesta seção, temos o objetivo de interrogar sobre os sentidos de Matriz do ENEM, desde a sua criação em 1998. Portanto, estaremos focadas em dois documentos: a Portaria MEC nº 438/1998, cujo segundo artigo apresenta uma lista de competências e habilidades; e a Portaria INEP nº 109/2009, que nomeia a Matriz como de Referência, enumerando áreas de conhecimentos, competências, habilidades e objetos de conhecimento.

Nos limites desse exercício, propomos sublinhar algumas interpretações das características desses documentos, considerados aqui como curriculares, na medida em que torna pública a seleção de saberes validados e exigidos pelo ENEM. Para a escrita deste texto optamos por seguir a ordem cronológica de publicação dos documentos e, portanto, começamos pela discussão do artigo 2º, da Portaria MEC no. 438/1998 que institui o ENEM e apresenta os conteúdos a serem cobrados na prova.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo *como base a matriz de competências* especialmente definida para o exame (Portaria Ministerial no. 438/1998, grifos nossos).

Chamamos atenção para o fato de que, já na referida Portaria, mais particularmente nesse segundo artigo, são listadas “as competências e habilidades”, além de ser destacada a estrutura da prova: múltipla escolha com redação. É válido destacar que, no mesmo artigo, é justificada a prova, isto é, suas finalidades são reiteradas. Com essa breve descrição do documento, consideramos importante o exercício de comparação entre distintas superfícies textuais para interpretar como são disputadas e decididas as formas de organizar essa mesma seleção. Ao longo da Portaria citada, o projeto da competência pode ser percebido como discurso hegemônico que organizaria a seleção de saberes. Com isso, afirmamos que, na Portaria MEC nº. 438/1998, a opção política pelo projeto de competência, dirigido pela proposta de integração dos saberes, traduziu processos decisórios que resultaram naquela escolha, percebida aqui como seleção

curricular. Em resumo, a decisão por aquela seleção e organização curricular da mencionada Portaria não deixa de tratar dos conteúdos, no entanto, a condição de instituir o ENEM dependeu da afirmação das habilidades, como marca discursiva que procura na inovação a articulação política para negociar esse projeto.

Nesta seção, destacamos, sobretudo, que “tema” ou “conteúdo” não seriam significantes excluídos das operações hegemônicas mobilizadas para afirmar a seleção curricular do ENEM, reivindicada como inovadora por privilegiar um modelo curricular da integração a partir das competências. Porém, “tema”, “conteúdos” e “habilidades” são significantes articulados para a dimensão “saber-fazer” das competências. Isso porque percebemos, nessa condição política, uma prática ambígua de condenação e de afirmação dos projetos de ensinar e de aprender conteúdos no Ensino Médio. Ou melhor, os conteúdos podem ser tomados como um corte antagônico, quando qualificados como tradicionais e obsoletos, o que está a serviço do projeto de competência, concepção de currículo hegemônica na instauração do exame. Isto significa que na consolidação da Matriz de 1998 estão atuantes práticas discursivas para a implementação de uma política de avaliação que dependem desse corte antagônico, definido como discurso da prova tradicional e “conteudista”. Em outras palavras, na significação da Matriz de 1998 há, pois, uma operação política que “revitaliza” os conteúdos como habilidades para contestar o modelo do vestibular, identificado com prova “descontextualizada” e “conteudista”.

Com os argumentos acima e considerando primordialmente o documento original do ENEM, é possível perceber que a articulação hegemônica em torno da organização curricular por competência sutura politicamente uma estrutura do Exame fundamentada no discurso da situação-problema, para julgar as aprendizagens na conclusão da educação básica. O que, no nosso ver, também recorre à marca discursiva da inovação para fortalecer o antagonismo do discurso “conteudista”. Afinal, o ENEM, de acordo com o documento oficial, busca verificar como o conhecimento, assim construído, pode ser acionado e praticado pelo participante por meio da “demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo”. (MEC/INEP, Documento Básico do ENEM, 2002, grifos nossos)

Tanto a Portaria de instituição do ENEM quanto outros documentos referendados por ela - como o acima citado - anunciam incisivamente o seu exterior constitutivo. Nesse caso, estamos

a favor do argumento de que uma vez tendo sido hegemônico no projeto do ENEM, o currículo por competência, principalmente nas primeiras edições, depende do discurso que chamamos de “conteudista” como seu corte antagônico, sua fronteira política para garantir a demanda particular oferecida pela lógica das habilidades para seleção dos saberes validados. A estratégia de afirmação da organização por competência depende do paradoxo de excluir e de incorporar da significação do ENEM um sentido de conteúdo nas definições das habilidades exigidas pelo exame.

Desse modo, ao assumirmos o pressuposto de que a Matriz de Competência seja uma proposta oficial curricular, a reconhecemos como resultado - ou uma decisão - da seleção de saberes. Com essa consideração, nos alinhamos aos estudos^{xiv} que vem apontando e denunciando a tentativa de universalizar, nesse texto curricular, o projeto de competência para organizar os currículos das séries finais da educação básica.

Com base nesse argumento, nos parece, ainda, que a lista das competências permanece vigente até a atual edição do exame (2014), mesmo após a proposta de sua reformulação em 2009. O elenco das competências caracteriza precariamente a estrutura dos saberes validados nesses documentos das Matrizes (referimo-nos tanto à Matriz da Competência quanto à da Referência). Como veremos, essa “permanência” seria uma evidência da conservação das atuais condições políticas estruturantes do Exame, cujas práticas significativas pretendem se afastar constantemente do modelo conteudista, sem abandonar os conteúdos. Isto porque mesmo após a propagada “reformulação” marcada nos documentos recentes do Exame, o projeto da competência aparece como sistema estruturante, ou melhor, como um processo de identificação da referida política de avaliação educacional.

Reconhecendo que os sentidos de Matriz podem ser compreendidos como espinha dorsal do Exame, um argumento potente para essa reflexão, inspirada na teoria política, é considerar os projetos em suas contradições. Isso posto, é oportuno considerar uma breve interpretação da lista de competências, nas superfícies textuais da Matriz aqui selecionadas. Iniciamos pelo artigo 14 da Portaria INEP 109/2009 e pelo trecho do anexo III do mesmo documento.

Art. 14 O Enem 2009, estrutura-se a partir dos seguintes documentos: I Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que estruturam esse nível de ensino em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias; II. Matriz de Referência para o Enem 2009, Anexo III; III. *Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência*, Anexo IV; IV.

Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009, Anexo V. (Portaria INEP 109/2009, grifos nossos).

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. II - Compreender fenômenos (CF): *construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.* III - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Portaria INEP 109/2009, grifos nossos).

Nos trechos transcritos, é possível evidenciar o discurso da competência “alimentando” seu antagonismo, ao nomeá-lo como uma prova que faz pensar, uma prova que prepara o aluno para a vida (um discurso constituinte também nas “alterações” do ENEM, presentes na Portaria INEP no. 109/2009). Essa reflexão carrega a suspeita de que o ENEM, especialmente na sua implementação em 1998, se deu no bojo de outras reformas educacionais, cujos grupos envolvidos hegemonizam o discurso da competência, como elemento catalisador e indutor das mudanças curriculares. Por essa razão, nos parece que, na perspectiva da teoria política, é possível sinalizar, a partir das linhas acima, uma estratégia de sustentar condições políticas para hegemonização do projeto das competências. É válido observar que, com o *slogan* “um ensaio para a vida”, a reestruturação do ENEM em 2009 mantém as cinco competências, entretanto, faz isso a partir de uma operação significativa, decidindo nomeá-las como “eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento” (Portaria INEP 109/2009).

Essa comparação permite apresentar um indício da convivência de projetos de organização curricular na matriz de 2009 que é tomada como marco que regula especialmente o projeto de organização curricular a partir do exame. Isso evidencia a natureza contraditória dessa política de avaliação que, na condição de justificar quais seriam os saberes validados para serem objetos de exame, coloca no jogo e faz negociar projetos de organização curricular, como

estratégia voltada para melhoria do Ensino Médio. Entendemos que aqui emerge uma decisão curricular delineada pelos conflitos entre sentidos de organização dos saberes, como fica evidente em fragmentos aqui destacados tanto da Matriz de 1998 quanto a de 2009.

Considerando essa característica paradoxal do Exame, desde sua implementação, propomos outra evidência desse fato que, na nossa opinião, poderia ser tomada como substancial mudança na organização da prova, após 2009. Tratamos aqui da distribuição dos itens em quatro áreas do conhecimento. Em cada área são elencadas específicas competências e habilidades. Ao final da matriz, há outra listagem de “conteúdos”, apresentada ainda pela metonímia que os nomeia como “objetos de conhecimento”. Para concluir provisoriamente esta seção, retomamos o argumento de que a estratégia de transformar o ENEM em demanda popular depende da articulação entre o projeto de organização curricular por disciplinas (nomeadas nesse documento como “componentes curriculares”) e o projeto de currículo por competências.

Ao comparar fragmentos das matrizes de 1998 e de 2009 do ENEM, é possível interpretar que há continuidades, mediante a operação metonímica entre habilidades e conteúdos. Essa é uma interpretação tomada aqui como evidência para questionar o corte antagônico construído a partir do discurso da chamada “prova conteudista”. O ENEM, articulado como um “ensaio para vida”, uma prova que faz pensar, não tradicional, busca nas matrizes comunicar os saberes autorizados no Ensino Médio, necessariamente com a operação significativa das habilidades. Na verdade, esta estratégia responde à disputa pela definição da organização curricular na conclusão da educação básica. Fica evidente, na comparação das matrizes, que a reivindicação - que projeta principalmente nesta etapa a formação para o trabalho - tem no discurso das competências, o modelo curricular “do que seria o mais adequado” para expansão do Ensino Médio. O que, de fato, repercute nas decisões curriculares que configuram o ENEM. Nessa direção, o discurso da reformulação do ENEM não aboliu estes aspectos de definição e natureza do exame, entretanto, o que se destaca na Portaria de 2009, é a lista de conteúdos, o programa. Ou melhor, como uma espécie de programa, a lista de conteúdos ao final da Matriz de 2009, nomeada como “objetos de conhecimento”, pode ser percebida como resultante de um processo de significação que busca suturar uma organização curricular híbrida, que responda as demandas dos atores sociais interessados nos diferentes objetivos constituintes da etapa conclusão da Educação Básica no país.

Da matriz de Competência à matriz de Referência, há estratégias políticas para produzir o sentido de reestruturação do ENEM, expressando claramente a intenção da sua universalidade, ou seja, de sua metamorfose em demanda popular. Em outras palavras, entendemos essa metamorfose como estratégia política de consolidar o ENEM como política de escala nacional para a conclusão da educação básica.

Apoiadas nesse argumento, julgamos ser interessante igualmente explorar, ainda que de forma breve o “Relatório do ENEM de 1999”, elaborado pelo INEP. Esse documento, como se anuncia no título, divulgou ações decorrentes da primeira edição da prova e anunciou mudanças e iniciativas para aprimorá-la, já apontando embora, naquele momento, de forma incipiente, para sua pretensão de constituir-se como uma política de avaliação nacional. Notamos, no documento citado, estratégias para universalizar o exame, bem como interpretamos as condições políticas favoráveis e desfavoráveis para cumprir esta finalidade de hegemonizar/popularizar o ENEM.

Outro ponto intrigante no Relatório de 1999 é a tabela das competências e habilidades, na estrutura do item da prova. Cada item deveria mobilizar três habilidades, uma vez que a prova era organizada, não por coerência ou coesão entre conteúdos, o que caracterizaria uma organização “estritamente” disciplinar, mas pela lógica das habilidades vinculada aos procedimentos do modelo da situação-problema. Vale ressaltar que o mencionado relatório valorizou o caráter métrico da aprendizagem, destacando intensamente a operação metodológica das medidas padronizadas, garantidas pela distribuição das habilidades por itens.

Julgamos que esse documento é importante para o exercício de interpretação aqui proposto, por expor dados que apresentam a análise do INEP sobre o processo de implementação do ENEM e por constar, nesse mesmo relato, a intenção de revisar a Matriz e suas implicações no Ensino Médio, como é possível de verificar no fragmento abaixo.

Outro avanço bastante significativo do Enem 1999 foi a realização do 1º Seminário Nacional, acontecido em Brasília, em outubro, durante o qual o INEP pôde apresentar seu trabalho em toda a abrangência de desafios que enfrentou para estruturar uma avaliação nos moldes do Enem. Foram apresentados os desafios políticos, os desafios teórico-metodológicos e os desafios técnicos que devem ser enfrentados na elaboração de provas desta natureza. *Nessa oportunidade, foram apresentados e discutidos os pressupostos da Matriz de Competências e Habilidades e analisada sua adequação aos princípios norteadores da reforma do ensino médio* (BRASIL, INEP. Relatório Final do ENEM 1999, grifos nossos).

Esse fragmento testemunha a busca pelos acordos, pelos consensos em torno do ENEM como projeto educacional. Não é por acaso que a instituição responsável pela implementação dessa política propôs o I Seminário Nacional, ocasião em que foram “discutidos e analisados os pressupostos da Matriz de Competências e Habilidades” e suas implicações para a reforma do Ensino Médio. A nossa interpretação desse fato sugere que reside aqui uma estratégia política de consolidação desse projeto, ao ampliar o diálogo com outros atores sociais em especial aqueles que atuariam na hegemonização dessa demanda ainda particular que era o ENEM. Isso fez com que se tornasse fundamental a discussão da Matriz de Competências e Habilidades, documento que selecionou os saberes a serem exigidos pela prova.

O Seminário contou com a presença de professores universitários, professores do ensino médio e especialistas em avaliação. Sua repercussão foi muito positiva, o que motivou a Universidade Federal do Paraná, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, a reeditar o Seminário Nacional em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O Seminário do Paraná aconteceu no princípio de novembro e mobilizou grande número de profissionais da educação desse Estado. A esta iniciativa, seguiram-se outras de igual importância, seja a reedição do mesmo Seminário em São Paulo, promovido pelo Conselho Estadual de Educação, no início de dezembro, sejam as inúmeras reuniões técnicas realizadas em instituições públicas e privadas, de ensino superior, e com as equipes de secretarias estaduais de educação (INEP, Relatório Final do ENEM 1999).

Com a interpretação do documento destacado, concluímos que não houve, naquela época, condições políticas favoráveis para transformar o ENEM em demanda popular, quando consideramos a frágil representatividade para garantir a discussão do ENEM, nas redes estaduais de Ensino. Nessa reflexão, interpretamos que a revisão do ENEM, em especial, as mudanças - que resultaram nas Portarias INEP 109/2009 e MEC 807/2010 - levam a entender a ampliação dos acordos em torno do Exame, resultando, por exemplo, na institucionalização do Comitê de Governança em 2009. Isso implica na produção do texto da Matriz de *Referência*, ao invés de manter o da *Competência*, sendo ambos textos curriculares paradoxais justamente em função das articulações políticas no terreno de definição de projetos de autorizar os saberes a serem ensinados, aprendidos e avaliados no Ensino Médio Brasileiro. Nessa direção, o discurso da competência, tanto é exterior constitutivo da matriz (já que a versão que antecede o “novo” ENEM era a da Competência), quanto é atendida, acordada, no texto do Comitê de Governança e no Documento da Matriz, de 2009.

Importante salientar que o Comitê de Governança, desde de 2009, favorece a abertura da Matriz e alerta para a sua incompletude, pois este documento seria aprimorado no decorrer das futuras edições do Exame. Também faz a recomendação para favorecer uma forma de organização dos conteúdos mais integrada, a partir da Edição de 2010. Entretanto, no edital de 2014, é possível evidenciar a articulação hegemônica que sutura a Matriz, marcando a convivência entre projetos da competência, da disciplina e da integração das disciplinas. Após fortalecimento do SISU (Sistema de Seleção Unificada) e da adesão das Instituições de Ensino Superior, hoje é possível questionar se o ENEM tende a ser uma proposta de Exame que tenda a valorização da organização curricular por disciplinas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A VALIDADE DO ENEM E DOS VALIDADOS

Nas últimas linhas deste artigo, a comparação com *gaokao*, uma espécie de ENEM chinês, é tentadora. O gigantismo do “sino- ENEM” – mais de nove milhões de candidatos participaram da edição de verão do exame – também não surpreende, se lembrarmos da tradição dos exames na China^{xv}, tema há muito discutido pela Sociologia. A título de ilustração, na edição de 2014 do ENEM, o INEP confirmou a inscrição de mais de oito milhões de candidatos e em 2012 dos cinco milhões de inscritos cerca de dois milhões concorreram às 130 mil vagas oferecidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto, a comparação com outros exames em outras escalas não é ocasional. Não só com a China, mas também com os Estados Unidos, as instituições governamentais da educação brasileira vêm buscando parcerias para aprimoramento do ENEM, como atestam acordos entre INEP e Colledge Board, instituição que organiza Scholastic Assessment Test (SAT), exame adotado pelas universidades estadunidenses.

Neste artigo, a exploração empírica esteve a serviço de uma compreensão dos percursos e das mudanças de objetivos e características do ENEM e seus impactos na educação básica, a partir de uma reflexão sobre as disputas na definição curricular. De modo algum, houve a ambição de esgotar a temática, mas vemos a necessidade de tensionar algum entendimento sobre o ENEM, particularmente no debate da validação dos saberes, quando percebemos que o Exame é publicizado como mecanismo indutor da reforma curricular.

Assim, procuramos refletir sobre os sentidos de ruptura ou aprimoramento ou mudança, acompanhando mais de perto possíveis interpretações de alguns documentos oficiais que estão

em torno do “novo” ENEM, particularmente aqueles em vigor desde 2009. Com essas análises, pretendemos defender a ideia de que a ampliação dos acordos em torno desse projeto, procura fazer de uma “demanda particular” - como o ENEM – em uma “demanda popular”. Tal argumentação é inspirada no debate laclauiano sobre o próprio entendimento do jogo político, o que nos permite defender o argumento de que o ENEM seja percebido como política curricular, em que a ampliação paradoxal dos sentidos e objetivos que o definem seriam, então, uma estratégia política para legitimação de uma dada seleção curricular. Como exploramos neste texto, a demanda popular como estratégia política é entendida por Laclau (2009) como propriedade política e afirmada por ele como uma característica da democracia.

O impacto da avaliação, a partir do entendimento da teoria política, está no rastro da interpretação dos acordos e das disputas entre distintas demandas de diferentes grupos que configuram o exame. Isso porque, como vimos nesse artigo, os textos de tais Portarias governamentais para definir o ENEM envolvem evidentemente as reivindicações de distintos grupos que defendem projetos contraditórios ou complementares para a reforma curricular no Ensino Médio, tornando, pois, possível, as superfícies textuais sobre este Exame articularem demandas de diferentes grupos de inúmeras políticas de diversos contextos espaço-tempo educacionais.

O conflito se dá porque agendas políticas diversas estão envolvidas para determinar o que é válido ser objeto de avaliação e de currículo. Em suma, o ENEM encarna projetos de *rendimento escolar*, de *avaliação*, de *desempenho acadêmico*, de *democratização do sistema de ensino*, de *educação de qualidade* e de *currículo nacional* que nunca serão completos e fica, pois, marcado pelo paradoxo, próprio de todo jogo político em torno da hegemonização de uma seleção e da organização curricular válida para o território nacional.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.M.C. ; SOUZA, S. Z. L. .Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012 Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf > Acesso em: novembro de 2014.

BRASIL.1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2011.

BRASIL. 1996. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2011.

BRASIL, 1997. **Lei Nº 9.448, DE 14 DE MARÇO DE 1997**. Conversão da MPv nº 1.568, de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_9.448-1997>. Acesso em novembro de 2011.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio de 1998** (impresso).Brasília, DF, 1998.

BRASIL, 1999. **Análise Pedagógica Itens INEP/MEC** (impresso). Brasília, DF, 1999.

BRASIL, 2001. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial Nº 318, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2001**. DOU de 23/02/2001 (nº 39). Revogada pelo art. 8º da Portaria MEC nº 807 - DOU 21/06/2010. (vigência). Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2009.

BRASIL, 2002. MEC/INEP, **Documento Básico do ENEM, 2002**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em novembro de 2009.

BRASIL, 2005. INEP/MEC **Fundamentação teórico-metodológica – ENEM**. INEP/MEC, Brasília, D.F., 2005.

BRASIL, 2009. MEC/INEP. **Portaria No - 109, DE 27 DE MAIO DE 2009**. DOU de 28/05/2009 (nº 100). Revogada pela Portaria MEC nº 807 - DOU 21/06/2010. (vigência). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2011.

BRASIL, 2011. Ministério da Educação. Nota Pública da Assessoria de Comunicação Social/MEC - **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior** . Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em novembro de 2011.

BRASIL, 2012. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica. **Resolução no. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 >. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL, 2014. **Matriz de Referência do ENEM**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL, 2014. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em setembro de 2014.

DÍAZ BARRIGA, A. Uma polêmica em relação ao exame. IN: ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Coleção Pedagogia em Ação, 5.ed. DP et ali, Petrópolis, 2008, pp.43-66.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. IN: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. acesso em março de 2013.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neoliberalismo? (*Conferência*). **III Seminário de Educação Brasileira - PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional**, Campinas, Fevereiro, 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em março de 2013.

GABRIEL, C. T. Didática, Currículo, Docência: articulações em torno do significante conhecimento escolar. In: CRUZ, G. B. *et.al.*(Org.). **Ensino de Didática; entre recorrentes e urgentes questões**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Quartet /FAPERJ, 2014, v. , p. 171-196.

GABRIEL, C. T. & FERREIRA M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (Org.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.

LACLAU, E. **Razón Populista**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2009.

LACLAU, E. E MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista - hacia una radicalización de la democracia**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2005.

LIMA, K. R. L. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação de reforma**. Tese (Doutorado em Educação). 2005. 280 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos /SP, 2005.

LOPES, A.C. & LÓPEZ,S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01 , p.89-110, abr. 2010.

MARCHART, O. **El pensamiento político posfundacional - la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2009.

_____. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

ROCHA, A.A. **Questionando o questionário: uma análise do currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. Tese (Doutorado em Educação). 323 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios? (Conferência) **X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil.

ⁱ Marchat (2008) reconhece nos trabalhos de Laclau uma das mais valorosas intervenções no pensamento político, nas três últimas décadas. Reconhece, especialmente, no trabalho escrito em parceria com Chantal Mouffe, *Hegemonia y estratégia socialista - hacia una radicalización de la democracia*, o esforço de investir teoricamente na desconstrução para problematizar a definição de termos caros à tradição crítica como, por exemplo, os de sociedade, hegemonia, ideologia. Ao rever a concepção do poder, a partir dos parâmetros do pós-estruturalismo e do pós-fundacionismo, Laclau permite, na visão de Marchat (2008), um “giro político” no pensamento social, por considerar o discurso como “terreno primário” (LACLAU, 2005) de toda ação social. Mendonça e Peixoto (2008) sintetizam da seguinte maneira a importância do discurso na proposta teórica de Laclau: “(...) a teoria de Ernesto Laclau está fundada na ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso” (Idem: 27). Na nossa investigação, no campo do currículo cujo foco tem sido a interface conhecimento-poder, temos operado com a ideia de que toda manifestação do poder deve ser compreendida como articulação discursiva e que, portanto, o emprego do termo discurso não está restrito à fala ou à escrita. Assim, chamamos de superfície textual os fragmentos de documentos que servem como nosso material de análise para diferenciar de “discurso” que é categoria chave do pensamento político laclauiano.

ⁱⁱ Refere-se ao GECCEH, Grupo de Estudos Currículo e Cultura e Ensino de História, vinculado ao Núcleo de Estudos do Currículo (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

ⁱⁱⁱ Neste artigo, importa explorar definições de avaliação em documentos oficiais do ENEM. Contudo, cabe sublinhar que a literatura vem produzindo intensamente sobre as relações possíveis entre avaliação, estatística e política pública que, nos limites deste trabalho, não iremos aprofundar. A respeito dessa farta literatura, convém ilustrá-la com a contundente afirmativa de Veiga Neto: “Em termos já não mais restritos ao currículo, a avaliação articulou-se com a Estatística e ambas se tornaram uma fonte de índices e tabelas que funcionam como um instrumento eficaz para a governamentalidade liberal”. (2012, p 11).

^{iv} Instituído em 1998, pela Portaria Ministerial nº 438 (de 28 de maio de 1998), o ENEM foi um exame criado com o objetivo de impactar o currículo do Ensino Médio, ao difundir um discurso de prova contextualizada, antagônica ao tradicional vestibular ao se basear numa proposta de organização curricular por competências. Em 2009, um conjunto de medidas de revisão do exame foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o fim de promover e consolidar o chamado “novo” ENEM. Parte significativa desses documentos é objeto de nossas preocupações nesse texto.

^v Esta autora apresenta um denso estudo empírico, envolvendo entrevistas com atores responsáveis pela implementação do Exame Nacional do Ensino Médio, permitindo perceber continuidades da gestão Cardoso nas atuais reformulações do ENEM

^{vi} Esta autora apresenta um denso estudo empírico, envolvendo entrevistas com atores responsáveis pela implementação do Exame Nacional do Ensino Médio, permitindo perceber continuidades da gestão Cardoso nas atuais reformulações do ENEM

^{vii} Esta autora apresenta um denso estudo empírico, envolvendo entrevistas com atores responsáveis pela implementação do Exame Nacional do Ensino Médio, permitindo perceber continuidades da gestão Cardoso nas atuais reformulações do ENEM

^{viii} É importante sublinhar a diferença entre a revisão do conceito de “populismo” empreendida por Ernesto Laclau passando a defini-lo como a própria lógica política e a conotação pejorativa geralmente empregada sobre o populismo, como ação demagógica que manipula o povo. Nesse movimento teórico, Laclau (2009) projeta um enfoque alternativo, uma revisão e resignificação do jogo político ou conforme suas palavras, “um modo de construir o político” (2009:11), que se distancia do entendimento hegemônico desse termo no campo das ciências humanas.

^{ix} A abordagem discursiva pós-fundacional opera com a ideia de hegemonia como uma prática articulatória discursiva definidora do próprio jogo político. A hegemonia seria, assim, a mola propulsora da ação política, conforme afirmam Laclau e Mouffe (2005). Segundo esses autores, todo discurso hegemônico é um particular que se hegemoniza e se torna universal, por meio de uma ação contingente que mobiliza lógicas de equivalência e da diferença, precária e construída diante das negociações possíveis em contextos discursivos específicos. Nesse movimento, uma particularidade assume a função universal, caracterizando, assim, o que Laclau e Mouffe (2005) chamam de uma relação hegemônica. Hegemonizar nessa perspectiva pode ser vista assim como uma ação que tende a homogeneizar, no sentido de investir em cadeias de equivalência que tendem a enfraquecer as diferenças entre os elementos/significantes que as configuram.

^x Nesse mesmo movimento de hegemonização/homogeneização que investe na necessidade de fechamento e de sutura, é que emerge o antagonismo, reafirmando a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. Assim, nas disputas travadas no jogo da linguagem, todo discurso busca produzir uma fronteira entre elementos que estão “dentro” e aqueles que estão “fora” de uma determinada formação discursiva. Tudo aquilo que está fora da cadeia de equivalência de um determinado discurso torna-se um excesso que, na infinitude do social, é significado como o “outro” antagonônico a cada um dos elementos articulados naquele discurso. Isso nos leva a concluir que se o antagonismo é necessário para a construção ou para a estabilização transitória de todo significado, então, todo sentido de qualquer categoria é radicalmente político. (MARCHART, 2009).

^{xi} Desde 2012, o Comitê de Governança do “novo” ENEM apresenta a seguinte composição: Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/comite-de-governanca>>. Acesso em agosto de 2014.

^{xii} O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) envolve expressivo volume de avaliações externas em larga escala, desenvolvidas e aplicadas pelo INEP, cujo fim, em conformidade com a atual LDB (9394/96), é a apresentação de diagnóstico do sistema educacional brasileiro. De acordo com o Portal do INEP, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, reestruturou o SAEB, agora composto por duas avaliações, realizadas periodicamente por amostragem: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Observa-se ainda que essas avaliações utilizam abordagens metodológicas diferenciadas.

^{xiii} Referimo-nos ao artigo “A metodologia de avaliação da educação” de autoria do ex- presidente do INEP, publicado no jornal Folha de São Paulo, em 13 de setembro de 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/ournal/view_article_contentgroupId=10157&articleId=100084&version=1.4.> Acesso em fevereiro, 2013.

^{xiv} Fazemos referência aos estudos desenvolvidos, por exemplo, por Alicia Bonamino que desde sua tese de doutorado vem investigando sobre os processos de avaliação institucional em diferentes escalas. Suas análises tem apontado que esse direcionamento político refere-se à toda educação básica .

^{xv} Referimo-nos à discussão sobre a formação da burocracia na China Imperial, mediada pela exigência dos exames, tema que fora objeto de estudos de Max Weber. (Diaz-Barriga, 2008, p. 46)