

DA SITUAÇÃO – PROBLEMA À TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM: REFLEXÕES SOBRE O ENEM COMO DEBATE CURRICULAR

Ana Angelita da **Rocha** – UFRJ

RESUMO

O presente artigo traz resultados finais de pesquisa de doutoramento que, dentre outros objetivos, tratou da análise do item do ENEM como objeto da reflexão curricular. Considerando os limites desse texto, nosso propósito principal é a discussão do item, valorizando a análise empírica, a partir da interpretação de documentos oficiais, como o “Fundamentação Teórica-metodológica - ENEM”, publicado pelo INEP em 2005 e as notas públicas produzidas pela Assessoria de Comunicação do INEP sobre o ENEM, principalmente a partir de 2009. O argumento central do texto trabalha com a hipótese de que os discursos da “situação-problema” e o da “teoria de resposta ao item” contribuem para fixar nacionalmente sentidos de item do ENEM, por definir o projeto de currículo para o Ensino Médio. Para tanto, tal reflexão se baseia nas contribuições da teoria do discurso laclauiana (LACLAU, 2009, 2000) e na centralidade do conhecimento escolar como categoria de análise do campo do currículo (GABRIEL, 2011 e GABRIEL e CASTRO, 2013).

Palavras-chave: discurso, item, ENEM.

DA SITUAÇÃO – PROBLEMA À TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM: REFLEXÕES SOBRE O ENEM COMO DEBATE CURRICULAR

Introdução

Como política curricular em escala nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) preserva uma condição de possibilidade que seria, no nosso ver, mobilizar saberes a ensinar incontestáveis em escala nacional. E, assim, encarna o projeto dos saberes universais. Nos limites deste artigo, proponho a análise de evidências empíricas extraídas de documentos produzidos no âmbito das políticas educacionais federais, com a finalidade de perceber o lugar do currículo nas significações de “situação-problema” e “teoria de resposta ao item” (TRI), discursos que definem o item no ENEM.

Para tanto, organizei tal argumentação em três seções. Na primeira, “Concepções sobre

o item considerando a teoria política”, situo as bases teóricas e políticas que sustentam a análise das evidências empíricas, reconhecendo a potencialidade da teoria do discurso laclauniano, nas reflexões contemporâneas do campo do currículo. Na seção seguinte, chamada de “A justaposição aprendizagem e avaliação: por uma estratégia de definição do item”, com o foco nas evidências empíricas extraídas principalmente da publicação “Enem fundamentação teórico-metodológica” (INEP, 2005), discorro sobre o discurso da situação-problema, por perceber o seu serviço de aderir os sentidos da criatividade e da autonomia ao exame para legitimar a escala de uma avaliação como o ENEM. De acordo com a teoria política, a instauração de tal paradoxo é devido à hegemonização do exame, o que exige a incorporação de distintas significações como a “aprendizagem” e a “avaliação” e a “inovação”.

As análises da última seção, intitulada como “TRI: entre o não pedagógico e o inquestionável”, estão centradas nas notas públicas emitidas pela Assessoria de Comunicação do INEP, para interrogar sobre o modelo atualmente vigente na elaboração do ENEM, a teoria de resposta ao item (TRI). Articulo tais interpretações àquelas sobre “situação – problema” e concluo que não se trata de uma polaridade, pois, percebo que os discursos apresentam a contiguidade, isto é, se comportam como metonímia, com o fim de garantir a universalidade do ENEM.

Concepções sobre o item considerando a teoria política

O item é a questão, a unidade da prova. Quantifica, materializa o saber aprendido em uma relação: pergunta e resposta. Independente do conteúdo, o item é percebido na proposta deste artigo como unidade textual onde uma complexidade de articulações discursivas implica na operação significativa de seleção de saberes. A validade do item é percebida aqui como seleção curricular, a operação significativa totalizadora que garante a objetividade de “um” aprendizado. Logo, seria possível perceber no item de uma prova institucional de aplicação em escala, como o ENEM, a garantia do verdadeiro. Portanto, por se tratar de um terreno de garantia do verdadeiro, percebo o item como operação curricular em função do jogo político que o anima: a validação do saber a ensinar em todo território nacional.

Em outras palavras, neste artigo, o objetivo central é desenhar uma proposta de questionar o lugar da discussão curricular nas definições do item no ENEM. O que, no nosso ver, poderia contribuir para uma interpretação alternativa do item, considerando fortemente a reflexão do modelo teórico laclauniano, em especial, sua inspiração na

retórica para questionar o item como garantia da objetividade (carregando a intencionalidade de validar o saber a ensinar), ou seja, o problematizando como operação metafórica.

De acordo com os trabalhos recentes de autoras aqui citadas (GABRIEL, 2011, GABRIEL e CASTRO, 2013), a propriedade discursiva do poder como construtora do fenômeno político é uma argumentação muito cara para a interpretação social presente no trabalho de Laclau (2005, 2009). O que justifica minha intenção em aproximar-me destes autores, considerando principalmente os distintos empregos da teoria do discurso nas recentes produções do campo do currículo e, assim, seguir com minhas análises dos sentidos que definem o item no ENEM.

Em recentes estudos, Gabriel (2011, 2013) adota esta interpretação política para pensar o conhecimento escolar, considerado como um objeto incontornável na discussão curricular. Segundo a autora (2011), apoiada na teoria política, a discussão sobre o universal é condição de pensamento para problematizar o território do conhecimento escolar na agenda educacional. Em suas palavras, a “objetivação da verdade do conhecimento a ser ensinado passa a ser entendida como um significante em disputa”, uma proposição que aproxima a relação entre significação universal e a condição de produção do conhecimento escolar (2011:40).

Com base nessa reflexão, pretendo destacar o envolvimento da concepção de particular com a unidade política da demanda, reconhecendo que aí reside uma operação de significação em direção ao universal. Aqui faço uma breve referência às expressões “operação metonímica” e “totalização metafórica”, desenvolvidas por Laclau no texto intitulado “Política de la retórica” (2000). Isto porque, para a análise das evidências empíricas, busco sublinhar as operações metonímicas que garantem identificações políticas em torno do ENEM e, particularmente, nos discursos de situação-problema e teoria de resposta ao item.

Este exercício de compreensão da definição em torno do item, a meu ver, pode mobilizar interpretações sobre os movimentos paradoxais constituintes de políticas de avaliação, como a do ENEM. Em resumo, tendo por base de que a operação metonímica

é uma operação do particular que se solidariza com outros particulares na ambição de uma significação universal, posso experimentar reflexões sobre o processo de consolidação do ENEM, incorporando a ideia da contradição como constituinte e estruturante de um certo “universal” ou de uma certa “totalização metafórica”.

Para Laclau (2009: 86) o jogo metonímico, ou operação metonímica, é condição de possibilidade de produzir um corte antagônico, isto é, a fronteira interna que permite significar, por exemplo, “o povo”. Com esta argumentação, ele definiu a hegemonia como totalização metafórica. Ou seja, as operações metonímicas (entre as unidades políticas chamadas de demanda) vão na direção de uma significação universal, chamada por ele naquele texto como “totalização metafórica”. Em resumo: antes de ser tendência à totalização metafórica, a hegemonia começa por ser “sempre metonímica” (LACLAU, 2000: 74)

Na argumentação de Laclau, a retórica é indissociável do pensamento político, e por esta razão se preocupou tanto com a construção de cadeias significativas de equivalência, cujas fronteiras impõem um antagônico. O desafio da metáfora é ser uma operação política que apaga a fronteira da significação ou da fixação de sentidos. De forma que a compreensão da metáfora, partindo do terreno da teoria laclauniana, depende do entendimento da lógica hegemônica, como ponto máximo da própria metaforização. O desafio da metáfora consiste, antes de mais nada, em compreendê-la como quadro animado por Laclau para dar inteligibilidade ao movimento da luta hegemônica.

Inspirada na leitura laclauniana de discurso, suspeito que a elaboração do item, ou mesmo a sua condição de existência reside na operação que metaforiza o aprendizado em escala nacional. Esta é a razão que nos permite afirmar que o item seja objeto do debate curricular. De forma que convém, somente com o fim de ilustração para este texto, explorar cadeias metonímicas para definição do item, percebidas em documentos oficiais.

Entendo que os trechos de documentos oficiais analisados no decorrer do texto servem para justificar nosso interesse em problematizar o item para além de objeto empírico da análise curricular e com isso, o favorecer como componente reflexivo sobre o

conhecimento escolar, a partir da perspectiva teórica do campo currículo. Dito isto, nossa pretensão é explorar os documentos que anunciam “o comportamento” do item, para vislumbrar os domínios (a frequência dos conteúdos) do aprendizado, na trajetória do ENEM. Por esta razão, é válido sublinhar que este artigo trabalha com o entendimento de “conteúdo” coincidente com a proposta de Gabriel e Castro (2013) em que:

significados ora como sinônimos, ora em oposição binária, os significantes – conteúdo, ciência e conhecimento escolar – participam do processo de fixação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado na escola da educação básica, produzindo efeitos epistemológicos e políticos no processo de gestão das demandas que interpelam essa instituição. (2013:99)

Assim, nesta relação pergunta e resposta, há decisão sobre o que é válido, logo, o mais que legítimo. Nesta operação decisória (que hegemoniza sentidos), são excluídas outras possíveis interpretações, isto é, regulações de verdades. Em outras palavras, opero com a suspeita de que os textos oficiais projetam definições de item, como elemento estruturante de política educacional, que deve portar o significado da eficiência e para sustentá-lo, simultaneamente, comunica sentidos paradoxais sobre educação, a partir por exemplo de pares antagônicos como métrica x autonomia, análise de sistema x autoavaliação, por exemplo.

Com esta suspeita, valorizo a leitura do documento para anunciar algumas considerações que importam na nossa análise do item, como objeto da reflexão curricular. Ao assumir o pressuposto de que os fundamentos que organizam os documentos são contingenciais, logo, estou a favor de estratégias metodológicas que, ao menos, procuram reconhecer que a feitura do item é dependente de uma determinação (ou fundamentação) precária, sujeita ininterruptamente ao questionamento.

Logo, trata-se da valorização de que um item (radicalmente) democrático deve vigiar o momento do corte antagônico. Isto porque o item vislumbra a possibilidade de estabilizar a interrupção do fluxo de sentidos, ato político imanente a qualquer projeto de aprendizagem. Em outras palavras, os atos do ensino e da aprendizagem dependem da operação hegemônica de totalizar um sentido. Isto é o mesmo que dizer que o ato deve ser exposto ao exame de como se constrói o que não é ensinável, ao favorecer a fronteira antagônica.

Portanto, apenas para fins de análise dos discursos que estruturam o significado de

eficiência do item, analiso fragmentos que comunicam o discurso da situação – problema e o discurso da Teoria de Resposta ao Item. Tais interpretações dos documentos nos levam a perceber que não seriam discursos que se antagonizam, mas que se configuram como cadeias significativas para fortalecer o discurso da eficiência do item e da integridade da política educacional que envolve o ENEM. Dessa forma, a próxima seção foca na análise empírica dos documentos produzidos pelo INEP e MEC que definem o item, especialmente no Documento “Enem fundamentação teórico-metodológica” (INEP, 2005), para discorrer sobre o discurso da situação-problema.

A justaposição aprendizagem e avaliação: por uma estratégia de definição do item

Considero nesta seção fragmentos dos documentos oficiais que tencionem a definição do item. No processo de investigação de doutoramento, coletei documentos que permitem afirmar aqui que a emergência do ENEM como política educacional dependeu de articulações que intencionalmente o diferenciasse de outros instrumentos de avaliação e o discurso da situação-problema prestou o serviço de fixar o significado de uma avaliação inovadora. Em suma, com os fragmentos de documentos e de produtos que veiculam sentidos de ENEM, o discurso da situação-problema articula sentidos da mensuração, na medida em que procura diferenciar o item do Exame de outros projetos de diagnóstico do rendimento escolar.

Para tanto, valorizo nesta seção a leitura do documento “Enem fundamentação teórico-metodológica” (INEP, 2005), editado e distribuído pelo INEP, com artigos organizados e produzidos pelos autores que também atuaram na escrita da Matriz de Competências do INEP¹. Este dado é importante por evidenciar a estreita relação entre os sentidos de item produzidos pela autarquia no período que se estende de 1998 a 2005.

Uma análise possível dos mencionados documentos, diz respeito aos sentidos fixados como elementos característicos (ou específicos) do ENEM: “interdisciplinaridade”, “contextuação” e “situação-problema”. É válido sublinhar que a primeira parte daquele documento é intitulada como “Eixos teóricos que estruturam o ENEM”, em que se

¹ Sobre a autoria do documento, é oportuno citar: “Assim, ao publicarmos os textos elaborados pelos autores da Matriz do Enem, com a concepção teórico-metodológica do exame, esperamos contribuir para uma melhor compreensão dos eixos cognitivos que o estruturam e, mais do que isso, na medida em que professores, educadores, pesquisadores e o público em geral a eles tenham acesso, possam discutir e melhor refletir sobre o significado de seus resultados ao longo desses oito anos de avaliação.”(Idem: p.9).

encontram três artigos dedicados à reflexão da situação-problema e o último para discorrer simultaneamente sobre a interdisciplinaridade e a contextualização. Em função dos objetivos deste artigo, focarei na primeira parte do documento.

Com efeito, convém sinalizar que o artigo de autoria de Nilson José Machado, chamado simplesmente de “Interdisciplinaridade e contextualização”, no nosso ver, não realiza o aprofundamento do debate sobre a organização curricular por disciplina, ao favorecer o discurso da interdisciplinaridade como “consenso” (2005:42) ou como o discurso dicotômico, “disciplinas x sistemas” (2005: 45), em que

hoje, tácita ou explicitamente, as redes configuram uma moldura sem a qual não se pode compreender como se conhece, não se pode conhecer o conhecimento. Pode não se tratar exatamente do núcleo de um novo “sistema filosófico”, mas a influência das redes encontra-se em toda parte e a própria idéia de interdisciplinaridade encontra-se diretamente associada a tal ideia (2005:45).

A metonímia do “sistema-rede” compõe, no nosso ver, uma cadeia de equivalência que valoriza a ideia de sistema para atribuir sentidos sobre a organização curricular em um projeto de integração, assumido pela elaboração da prova do ENEM. Contudo, no documento citado, não percebo um debate sobre as consequências políticas na organização dos saberes no projeto de integração valorizado pelo ENEM, considerando teóricos do currículo e do campo educacional ou mesmo uma análise de projetos de integração já vigentes em outras escalas da política educacional. Na nossa compreensão, tal silenciamento impede o debate sobre projetos de integração curricular, pela razão de limitar a definição de interdisciplinaridade ao “consenso” e pode ser tomada como estratégia de marginalizar o debate da organização curricular, nos documentos de definição do item do ENEM.

Outra ilustração de marginalização do debate curricular quando há proposição do item no ENEM, é a significação de contextualização adotada naquele documento. Na afirmação do deslocamento da disciplina para o modelo de competências “pessoais”, Nilson José Machado (2005) sugeriu uma inflexão ou “reconfiguração dos instrumentos de avaliação” a fim de dar um “passo decisivo” para que “todo conhecimento [deva] estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos” (2005:45). A cadeia de equivalência em torno da contextualização (inteligência, cidadania, competência individual) é garantida no artigo como demanda particular, tendendo a ser demanda universal, na medida em que aquele significante seja “naturalmente associad[o] a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a

realidade extraescolar” (2005:53).

Convém neste momento do presente texto sugerir que o corte antagônico que sustenta o ENEM depende dos sentidos pedagógicos somados ao discurso de valorização da performance individual como operação metonímica que associa o significado de avaliação à aprendizagem, mediante a definição do item. Esta cadeia significativa estabelece paradoxos que afirmam o projeto de integração curricular (tal como proposto pelos documentos que regulam ENEM), fixando a disciplina escolar como elemento antagônico, significada como um conhecimento impessoal e alienada à experiência escolar, mas que ainda o envolve como conteúdo mobilizador da aprendizagem. Tal estratégia política está evidente na própria estruturação ou no desenho da prova entre 1998 e 2008, evitando a classificação disciplinar, mas sendo viável o reconhecimento das disciplinas e dos conteúdos.

Aliás, em relação ao ordenamento da prova, esta medida fora revista pelo INEP, em 2009, com a publicação da Portaria 109/2009². Além disso, no artigo citado, seria possível concluir que uma prova que favoreça à “competência individual”, e incorpore a experiência cognitiva e subjetiva, privilegia a comunicação entre o indivíduo e seus desejos. Não por acaso, outra reflexão teórica que estrutura o ENEM, como nos informa aquele documento, também reside nos sentidos em torno da “situação-problema”.

Uma situação-problema, em um contexto de avaliação, define-se por uma **questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado**. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto. Quais são os indicadores ou observáveis que dispomos ou que podemos construir em favor de uma boa resolução dessa tarefa? Os observáveis podem provir seja do objeto ou do sujeito. Os observáveis do objeto referem-se ao que o enunciado da questão formula, ou ao que ocorre, sobre o conteúdo a ser avaliado. (INEP: 2005, 30, grifos nossos).

Com é possível interpretar no trecho em destaque, a situação-problema é definida pela garantia da verdade. O enunciado (ou o lugar da pergunta) cumpre a função de relacionar a objetividade (como condição crível de “analisar o conteúdo proposto”) com o ato de “decidir sobre a alternativa que melhor expressa o que foi proposto” (idem). Sendo que o elenco das alternativas (que são nomeadas de “observáveis” ou

² 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.

“indicadores”) está ligado ao “conteúdo a ser avaliado” na questão.

Em outra passagem do mesmo artigo que compõe o documento, é possível notar propostas de definição da situação-problema que podem ser percebidas aqui como articulações que tornam a situação-problema um terreno fértil para justificar o ENEM como Exame “mais” adequado para “os desafios contemporâneos” e a busca pela qualidade na educação.

Uma boa situação-problema, **como técnica de avaliação e como concepção de aprendizagem, portanto, deve compor um sistema, ao mesmo tempo, fechado (como um ciclo) e aberto.** Fechado como ciclo no sentido de que convida o aluno a percorrer o seguinte percurso no contexto de cada questão: 1) alteração, 2) perturbação, 3) regulação e 4) tomada de decisão (ou formas de compensação). Aberto, no sentido de que propõe trocas ou elementos de reflexão que transcendem os limites da prova e ilustram, ainda que como fragmentos ou lampejos algo que será sempre maior e mais importante do que as circunstâncias de uma prova, com todos os seus limites e com toda a precariedade de sua realização (2005: 32, grifos nossos).

É possível observar que o autor justifica a situação-problema não apenas como procedimento do desenho da prova, mas também, como concepção de aprendizagem. Nesta, como em outras passagens do documento, há justaposição entre “aprendizagem” e “avaliação” na definição de situação-problema. Tal fato, na nossa interpretação, hegemoniza o sentido de [boa] situação-problema no projeto de execução de política de avaliação.

Isto significa que, no artigo citado (bem como, em outros no mesmo documento), a demanda da situação-problema, como característica do ENEM, depende da justaposição entre o discurso da aprendizagem e o da avaliação. No nosso entendimento, tal justaposição é uma operação metonímica mobilizada em outros documentos oficiais no âmbito do ENEM que produz efeito de sentido de um exame qualificado e contemporâneo. O que provavelmente o credita ao projeto de “sua” universalização. Em resumo, o consenso em torno do ENEM depende da justaposição entre aprendizagem e avaliação, uma operação acionada na significação de “situação-problema”. Por este motivo, na próxima seção, gostaria de seguir com a argumentação de que a significação do item não se esgotaria no discurso da “situação-problema”. Dito de outra forma: o discurso da situação-problema não basta como garantia de um exame inquestionável, eficaz nos objetivos de avaliar o sistema educacional e dos egressos do Ensino Médio Brasileiro. Na seção seguinte, pretendo explorar como o discurso da eficiência,

hegemonizado pela métrica, marginaliza o debate curricular, quando consideramos as notas da Assessoria de Comunicação do INEP que informam sobre o modelo vigente da Teoria de Resposta ao Item, como orientação incontestável do item no ENEM.

TRI: entre o não pedagógico e o inquestionável

Na última seção deste texto, procuro, na análise de evidências empíricas, interrogar sobre significações da TRI (Teoria de Resposta ao Item), a problematizando como o vigente modelo de cálculo e elaboração da avaliação que, ao consolidar ENEM, exclui de sua cadeia equivalência o debate pedagógico e, por contiguidade, a questão curricular. Tal constatação se acerca da percepção de Macedo (2012) em que identifica nas contemporâneas políticas educacionais a valorização do ensino sobre a educação, o que, segundo a autora, desconsidera uma agenda política da diferença.

Concordo com o seu seguinte argumento: “A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento” (2012: 736). Mas, como veremos, no cenário de imperativo da racionalidade técnica, protagonizado, por exemplo, no discurso da TRI, é politicamente estratégico a defesa de um sentido de conteúdo que, como vem defendendo Gabriel (2011, 2013), seja uma agenda focada na epistemologia social escolar. Isto é, no jogo político de significar demandas curriculares convém considerar as diferentes formas e táticas de objetivar conhecimentos, valores, ideologias no território e na gramática escolar.

Logo, o item, nesta argumentação, é percebido como promessa de objetividade, uma operação curricular que, como propõe Gabriel (2011), garante a permanência do conhecimento validado no terreno do verdadeiro. Portanto, é possível apreender a articulação em torno da situação-problema como operação curricular. No citado documento do INEP(2005:36), aliás, o enunciado é chamado de “coerência”:

Pode-se interpretar a situação-problema, como a investigamos no Enem, como um problema de coerência. Ou seja, **o enunciado cria um problema, uma lacuna, rompe um equilíbrio, pede comparações, etc.** Coerência, no sentido, de que a alternativa escolhida seja consistente com o que foi proposto no enunciado. Coerência, no sentido, de que se a alternativa escolhida não for a melhor, entre as indicadas, cria-se uma inconsistência entre o que o aluno escolheu e o que o problema colocou como questão. É certo que se pode interpretar assim. Mas, apoiado em Piaget, quero lembrar que há dois sentidos para a coerência: como contradição lógica ou como busca de “reorganizações inovadoras”. No caso do Enem, é o segundo sentido que interessa valorizar no contexto e limites de nossa prova

(2005: 35, grifos nossos).

Chama atenção nesse trecho, a operação metonímica em que a situação-problema corresponde ao enunciado e é fundamentada na referência à psicologia da aprendizagem, com identificação em Jean Piaget. Tal afirmativa evidencia claramente uma preocupação em justificar o sentido de inovação no Exame, mediante a aplicação de estudos influentes no campo educacional. Muito embora que, nos artigos que compõem o mencionado documento, sejam poucos os autores referentes ao campo educacional, particularmente, os que tenham contribuições para o debate curricular. Contudo, o que se nota na análise de documentos mais recentes produzidos no âmbito da autarquia federal é a intensa comunicação da credibilidade ao ENEM, a partir de garantias métricas, racionais e não pedagógicas. O que se reflete na forte veiculação da “teoria de resposta ao item”, como modelo de testagem que fundamenta o exame. Todavia, nossa investigação não identificou textos que descredenciem o discurso da situação-problema, como modelo característico das edições do ENEM, mas tampouco, observa a hegemonia do mesmo nas recentes notas da Assessoria de Comunicação INEP, com a intencionalidade de comunicar aos candidatos a metodologia do exame e do cálculo do resultado final.

De acordo com buscador do Portal Eletrônico do INEP³, a primeira menção ao modelo de “teoria resposta ao item” foi na nota publicada pelo mesmo portal no dia 10 de dezembro de 2004, isto é, antes da principal reformulação do exame que ocorreu em junho de 2009, dirigida pela Portaria 109/2009, da citada autarquia. Em resumo, a nota divulgava que o INEP promoveria curso para expandir “a cultura da avaliação educacional”. Na mesma nota, a Assessoria reforçou a posição da Instituição, ao reproduzir as palavras do Diretor de Avaliação, Carlos Henrique Araújo, para justificar a oferta do curso: “A avaliação é um dos elementos centrais de melhoria da qualidade do ensino.” O modelo de TRI constava na programação do curso e, no decorrer de uma década, tem sido comunicado com regularidade nos documentos divulgados pela Assessoria de Comunicação do INEP, através do portal eletrônico da Instituição.

A metodologia utilizada na correção das provas objetivas do Enem é diferente da metodologia clássica. O Exame Nacional do Ensino Médio emprega a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Nas avaliações normais, as notas são calculadas de 0 a 10 ou de 0 a 100, e a forma de chegar à nota é simples, bastando somar as questões corretas na prova. Porém, na prova objetiva do Enem, a nota não é dada somente pelo número de

³ Neste artigo, todas as notas foram extraídas do portal eletrônico do INEP, entre os anos de 2012 e 2015: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias>

questões corretas, mas também levando em conta a coerência das respostas do participante diante do conjunto das questões que formam a prova. Assim, o mínimo e o máximo em cada área do conhecimento dependem das questões que compõem a prova. Dessa forma, a nota mínima não é zero e a nota máxima não é 1000. Assessoria de Comunicação do INEP, em 28 de dezembro de 2012.

Como evidencia o fragmento acima, há a comparação entre o modelo empregado pelo ENEM e a metodologia clássica de testagem, principalmente no que concerne ao cálculo do resultado final. Esse tipo de informação, construída a partir do par antagônico TRI e Testagem Clássica, é repetida à exaustão no portal, para garantir a comunicação da metodologia e justificar os resultados dos candidatos, como padrões de proficiência. Observem que não há uma explicação de característica pedagógica ou de correspondência às demandas curriculares. A adoção do modelo é justificada pela garantia de aplicação em escala e por conservar faixas de proficiência que permitam a comparação, favorecendo a existência de parâmetros para viabilizar um sistema nacional, como está exemplificado no trecho abaixo:

A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho. Entre as vantagens metodológicas da TRI está a possibilidade de elaboração de provas diferentes para o mesmo exame. Essas provas podem ser aplicadas em qualquer período do ano com grau de dificuldade semelhante e permitem a comparabilidade no tempo.

Assessoria de Comunicação do INEP, em 22 de dezembro de 2011.

Como se verificam nas notas, as características do modelo são valorizadas por manter a estrutura de sistema nacional, ou seja, por garantir a eficácia de aplicar em todo território e manter parâmetros de comparação, posto que a população a ser atendida sempre será sujeita a padrões de proficiência, em outras palavras, às habilidades, que estão presentes na série histórica do exame. Isto significa que, no entender da Autarquia, a cada edição do exame, o rendimento da população obedecerá as mesmas faixas de proficiência, mas alerta que os valores não são pré-estabelecidos, pois o cálculo final é resultado do desempenho da totalidade da população que fora submetida à edição da prova.

O fragmento abaixo é o único em que a Assessoria do INEP comunica as vantagens do TRI em comparação com as edições anteriores do ENEM que sabidamente adotava outra metodologia para o cálculo das notas. Observem ainda que em nenhuma nota

sobre TRI há menção explícita ao discurso da situação-problema.

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. **Até a edição de 2008, a prova do Enem era um bom instrumento de comparação em cada edição – mas as notas não eram comparáveis nas diferentes edições.**

Assessoria de Comunicação do INEP, em 22 de dezembro de 2011,
grifos nossos.

Interessante notar que a eficiência do modelo está destacada na previsão do “chute”, do acerto casual. Por avaliar a faixa de proficiência do candidato, o modelo métrico identifica se o candidato acertou, “acidentalmente”, um item de uma faixa superior. Portanto, o discurso do TRI primando a lógica estatística, evita o debate pedagógico sobre o acerto, ou em outras palavras, sobre a relação do aluno com o saber/conteúdo que envolve o item, uma reflexão curricular. A omissão dos debates pedagógicos sobre a relação da aprendizagem como processo subjetivo é flagrante na significação de “chute” na nota abaixo.

Até mesmo o acerto casual (chute) é previsto na TRI. Tomando como exemplo uma prova do Enem de 45 questões, que permitem acerto casual: se duas pessoas acertarem 20 questões – se não forem as mesmas 20 questões – dificilmente elas terão a mesma nota. Não porque uma questão tenha ‘peso’ maior que a outra, mas porque o sistema está montado de forma que quem acertou itens dentro de um padrão de coerência tenha notas melhores. Há um algoritmo estabelecido para cada traço que o item deverá medir.

Assessoria de Comunicação do INEP, em 22 de dezembro de 2011.

Não cabe a esse texto esgotar o debate sobre os discursos que fundamentam a elaboração de itens do ENEM, mas como nosso objetivo é inquirir os documentos a partir da perspectiva curricular, convém explorar as justificativas de adoção de um modelo estatístico para substituir o debate pedagógico acumulado por diferentes setores e tendências políticas da comunidade educacional brasileira. Interessa-nos destacar nesse argumento que a justificativa mais veiculada para adoção do TRI pelo INEP para elaborar suas testagens, como ENEM, se dá por construir um argumento a partir da equivalência: o TRI é adotado por sistemas internacionais de avaliação, como o SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test). Este é um exame padronizado nos Estados Unidos, aplicado a estudantes do Ensino Médio. Portanto, é válido reproduzir o fragmento que descreve o teste norte-americano em comparação ao brasileiro:

Outro exame bastante importante e mais semelhante ao ENEM é o SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test). Este é um exame educacional padronizado dos Estados Unidos, aplicado a estudantes do Ensino Médio, que serve de critério para admissão nas universidades norte-americanas. O exame é aplicado sete vezes ao ano, em outubro, novembro, dezembro, janeiro, março (ou abril), maio e junho. Novamente, apesar de aplicações realizadas em momentos distintos e com provas diferentes, a existência de uma escala padrão possibilita a comparabilidade de desempenhos.
Assessoria de Comunicação INEP, 21 de junho de 2011.

Portanto, ao analisar discursos que comunicam características do item do ENEM, como o da situação-problema e o da teoria da resposta ao item, proponho uma discussão sobre o lugar da reflexão curricular para definir o ENEM. Entendo, todavia, que trata-se de uma política de escala nacional que procura atender a universalização de saberes, na educação básica, logo, é uma política com intencionalidade curricular, mas não se ampara na discussão educacional, notadamente do campo do currículo para fundamentar suas proposições.

A argumentação aqui defendida interpreta que na significação da situação-problema há tanto discursos a favor da objetividade científica quanto da autonomia e do protagonismo do sujeito para escolher “a melhor alternativa”. O que sugere, todavia, os constrangimentos presentes no ato da decisão, visto que o discurso da solução do problema é condicionado por ações/saberes previamente selecionados; pondo em xeque o discurso da autonomia. Em suma, percebo na situação-problema uma sofisticada operação onde em torno do sentido da decisão há uma síntese de discursos pedagógicos e epistemológicos para o arranjo discursivo que sustenta o antagonismo presente no projeto de avaliação do ENEM diante das provas ordinárias.

Outra nota - intitulada de “Enem 2010: ONU diz que Teoria de Resposta ao Item garante isonomia das provas” - pode ser tomada como evidência da centralidade do modelo de TRI para consolidação de exames. Tal fato é desdobramento da comunicação de anuência do Sistema das Nações Unidas, em nota liderada pela UNESCO, em que informa sobre a eficiência do modelo adotado pelo ENEM/INEP.

A Coordenação da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil divulgou nota nesta quinta-feira, 11, em que afirma que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) garante a isonomia das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mesmo se aplicadas em períodos diferentes. A TRI se baseia em modelos matemáticos que permitem a elaboração de provas com o mesmo grau de dificuldade.
Assessoria de Comunicação do INEP, em 12 de novembro de 2010.

Em outras palavras, os fundamentos métricos de avaliação de sistema são aprimorados, quando na adoção desse modelo, permitindo a comparação entre populações de distintas edições do ENEM. Esta característica do modelo é identificada como vantagem se comparada, por exemplo, com o discurso da situação-problema.

É importante sublinhar que os fragmentos selecionados neste argumento não procuram criar uma polaridade entre situação-problema e teoria de resposta ao item e que no nosso entender ambas se complementam, formam uma continuidade ou, conforme a teoria laclauiana, formam uma cadeia metonímica para garantir a eficiência, qualidade e inovação como características aderentes ao ENEM, o hegemonizando como exame inquestionável, racional. Em síntese, enquanto o discurso da situação-problema opera com significações que prometem a inovação do ENEM, o distanciando de provas comuns, como vestibulares tradicionais; o discurso do TRI envolve significações que hegemonizam a racionalidade técnica, como discurso da eficiência.

Considerações finais

Todos os problemas são insolúveis.
A essência de haver um problema é não haver uma solução.
Procurar um fato significa não haver um fato.
Pensar é não saber existir.

Bernardo Soares / Fernando Pessoa,
Em 'Livro do Desassossego'

As palavras de Bernardo Soares/Fernando Pessoa não devem ser reduzidas a uma simples proposição em um trabalho que não carrega o propósito da poesia. Todavia, desrespeitando, em parte, esta afirmativa, ensaio uma reflexão sobre a arbitrariedade do item, e dos discursos que por definição envolvem qualquer tentativa de realizá-lo ou solucioná-lo, ainda mais quando está constrangido pelo tempo-espaço de uma prova. Se seguirmos com esta reflexão, no nosso caso, com esta provocação, licença permitida, temos um terreno favorável para discutir o discurso da situação-problema e da teoria da resposta ao item no ENEM, a fim de construir nossas estratégias (base de análise) para problematizar a intencionalidade curricular deste exame.

No nosso entendimento, a continuidade entre estes discursos estão a serviço da consolidação do exame como política nacional, marcada pela promessa da qualidade na educação. Em outras palavras, ao marginalizar das definições marcadores do debate curricular e, simultaneamente, garantir a intencionalidade curricular, os discursos

referentes ao item da prova valorizam um sentido de ensino, comprometido com a padronização de subjetividades que, como denuncia Macedo (2012), impõe uma exclusão da educação no projeto de formação de gerações futuras o que, de fato, prejudica demandas da diferença, tão caras à agenda democrática da política educacional.

Referências Bibliográficas

BRASIL, 2005. INEP/MEC **Fundamentação teórico-metodológica – ENEM**. INEP/MEC, Brasília, 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/>. Acessado 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/>. Acessado em novembro de 2011.

BRASIL, 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. Acessado em agosto de 2014.

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

GABRIEL, C.T. & CASTRO, M.M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. IN: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013

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. (orgs.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. IN: LEITE, Carlinda et ali (orgs.). **Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo**. Porto Editora, Portugal, 2011.

KARINO, C. A & ANDRADE, D.F. Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI), utilizada no Enem. Nota Técnica / INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica

[tri.pdf](#). Acesso em: fevereiro de 2015.

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 democarcia**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2005.

LACLAU, E. **Misticismo, retorica y política**. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2000.

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.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. IN: **Cadernos de Pesquisa**. V42, n.127, p; 716-737, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em fevereiro de 2014.

MACHADO, N.J. Interdisciplinaridade e contextuação. IN:BRASIL, 2005. INEP/MEC **Fundamentação teórico-metodológica – ENEM**. INEP/MEC, Brasília, 2005.