ENTRE DIREITOS E CIDADANIA: POTENCIALIDADES FORMATIVAS DAS QUESTÕES DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENEM

BETWEEN RIGHTS AND CITIZENSHIP: EDUCATIONAL POTENTIALITIES OF HUMAN SCIENCES QUESTIONS IN THE ENEM

Márcio Aurélio Alves Insaurriaga, Liziane Borges Fagundes, Alessandro Carvalho Bica

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS;

Resumo: Este artigo discute as potencialidades formativas de questões de Ciências Humanas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a problematização de direitos e cidadania no ensino médio. Diferentemente de estudos dedicados à classificação da presença do conhecimento jurídico no exame, a investigação desloca a atenção para o uso pedagógico de situações avaliativas como pontos de partida para a compreensão crítica de relações sociais juridicamente reguladas. O estudo adota abordagem qualitativa, documental e propositiva, tomando como referência um levantamento prévio de 720 itens de Ciências Humanas das edições regulares de 2009 a 2024, no qual 83 questões foram identificadas como juridicamente pertinentes. Esses resultados são utilizados apenas para delimitar o campo documental, sem pretensão de reproduzir a revisão de escopo ou a tipologia do estudo de origem. O procedimento analítico consiste em explicitar possibilidades de mediação docente a partir de eixos de cidadania, direitos sociais, participação política e regulação das relações coletivas, articulados aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Como resultado, apresenta-se uma matriz de leitura didática e um percurso de trabalho em sala de aula que distinguem a resolução instrumental de itens da apropriação conceitual de problemas histórico-sociais. Argumenta-se que a potência formativa dessas questões não decorre automaticamente de sua presença na prova: depende de contextualização histórica, problematização de contradições e sistematização dos conhecimentos. Conclui-se que o ENEM pode fornecer materiais de ensino relevantes, desde que não seja convertido em finalidade exclusiva da prática pedagógica. Trata-se de proposição teórico-metodológica ainda não submetida a validação empírica em turmas escolares.

Palavras-chave: ensino médio; cidadania; direitos sociais; ENEM; pedagogia histórico-crítica.

Abstract: This article discusses the educational potential of Human Sciences questions from the Brazilian National High School Examination (ENEM) for addressing rights and citizenship in secondary education. Rather than classifying the occurrence of legal knowledge in the examination, the study focuses on the pedagogical use of assessment situations as starting points for critically understanding legally regulated social relations. A qualitative, documentary, and propositional approach is adopted, drawing on a previous survey of 720 Human Sciences items from the regular 2009–2024 editions, of which 83 were identified as legally relevant. These findings delimit the documentary field

but do not reproduce the original scoping review or typology. The analysis develops possibilities for teacher mediation around citizenship, social rights, political participation, and regulation of collective relations, informed by historical-critical pedagogy. As its contribution, the article proposes a didactic reading matrix and a classroom teaching sequence that distinguish instrumental test-solving from conceptual appropriation of historical and social problems. The educational potential of examination questions is not automatic; it requires historical contextualization, discussion of contradictions, and systematic conceptual learning. The ENEM may thus provide useful teaching materials without becoming the sole purpose of teaching. The proposal has not yet been empirically validated in classrooms.

Keywords: secondary education; citizenship; social rights; ENEM; historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

A presença de questões sobre direitos, conflitos sociais e instituições públicas em exames educacionais oferece uma oportunidade para investigar como temas da vida coletiva podem ser convertidos em objetos de ensino. Essa oportunidade, contudo, não autoriza identificar automaticamente desempenho em prova e formação cidadã. O domínio de alternativas de múltipla escolha e a compreensão histórica das relações que produzem direitos são operações diferentes, ainda que possam dialogar em atividades escolares.

O Exame Nacional do Ensino Médio, instituído em 1998 e reformulado a partir de 2009, reúne situações-problema que mobilizam conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos. Ao fazê-lo, pode apresentar conflitos sobre trabalho, participação política, igualdade, território e direitos. O exame não é currículo completo nem substitui a atividade pedagógica; sua influência social, entretanto, justifica examinar criticamente os usos de seus enunciados na escola (Brasil, 1998; Lopes e López, 2010).

A pesquisa que fundamenta o presente artigo já identificou, em 720 itens de Ciências Humanas das edições regulares de 2009 a 2024, 83 questões com pertinência jurídico-normativa. O levantamento constitui um antecedente documental, e não um resultado inédito deste texto. Aqui, a indagação é distinta: sob quais condições questões que mobilizam direitos e cidadania podem

contribuir para uma atividade pedagógica crítica, para além do treinamento voltado à seleção de respostas?

O objetivo geral é discutir condições teóricas e metodológicas para a utilização formativa de questões de Ciências Humanas do ENEM que tematizam relações juridicamente reguladas. Especificamente, busca-se distinguir avaliação de ensino; propor critérios de seleção de itens; estruturar uma sequência de mediação docente; e explicitar limites de uma proposta ainda não testada em contexto escolar.

A relevância do problema relaciona-se ao lugar da cidadania na formação escolar e à necessidade de tratar direitos como produções históricas, não como vocabulário isolado. Ao colocar o conflito social no centro da atividade didática, torna-se possível examinar a distância entre reconhecimento formal de direitos e condições concretas de sua efetivação. A escola pode contribuir para essa compreensão sem reduzir a educação jurídica à memorização de normas.

Na análise das políticas curriculares, Lopes (2005) evidencia a importância de considerar a recontextualização e o hibridismo dos discursos educacionais. Essa perspectiva contribui para distinguir a presença de uma temática em um instrumento avaliativo de sua apropriação pedagógica na escola. A contextualização, por sua vez, não constitui procedimento neutro: Lopes (2002) discute suas relações com as finalidades atribuídas ao ensino médio, o que exige interrogar os conhecimentos selecionados e as condições de sua efetiva aprendizagem.

O estudo dialoga com a discussão sobre seleção de conhecimentos, recontextualização e função social da escola. Bernstein (2000) permite compreender que conhecimentos sofrem deslocamentos quando circulam entre campos especializados, currículos e dispositivos avaliativos. Saviani (2011), por sua vez, fundamenta a importância da apropriação de conhecimentos sistematizados e da mediação docente no processo de formação.

Não se pretende demonstrar causalidade entre itens do ENEM e práticas de ensino efetivamente realizadas, tampouco afirmar que os estudantes adquiriram

conhecimento jurídico por responder às provas. O artigo apresenta uma proposta analítica e didática a ser posteriormente examinada em pesquisas empíricas.

METODOLOGIA

A investigação possui natureza qualitativa, documental e teórico-propositiva. O material de referência consiste nas provas oficiais de Ciências Humanas e suas Tecnologias das edições regulares do ENEM entre 2009 e 2024, disponíveis no repositório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O recorte temporal acompanha a reorganização do exame em áreas do conhecimento a partir de 2009.

O levantamento anterior compreendeu 16 edições e 720 itens, dos quais 83 foram classificados como juridicamente pertinentes. Esses números são apresentados para caracterizar a base documental e não são tratados como nova descoberta. Não se reproduzem neste trabalho as etapas de revisão de escopo, seus registros bibliográficos ou a classificação quantitativa de modalidades de apropriação jurídica, reservadas ao manuscrito de origem.

A unidade de reflexão do presente artigo é a situação didática possível a partir de um item de avaliação. Em vez de atribuir ao item, por si só, um efeito formativo, investigam-se operações que um professor poderia realizar para transformá-lo em objeto de estudo: identificação de problema social, contextualização, explicitação de conceitos, confronto de interpretações e síntese argumentativa.

Foram definidos quatro critérios orientadores para selecionar questões em um futuro planejamento didático: pertinência de um conflito envolvendo direitos ou instituições; possibilidade de contextualização histórica; necessidade de conhecimentos que ultrapassem pistas textuais; e abertura para problematizar a relação entre norma jurídica e realidade social. Esses critérios são propostos neste artigo e não devem ser confundidos com categorias já validadas por aplicação em sala.

A discussão das competências no currículo é apoiada em Lopes (2001) e Macedo (2002), sem pressupor equivalência entre competência avaliada e formação crítica. Para a compreensão do exame como dispositivo que participa das políticas curriculares, recorre-se a López (2007), Zanchet (2002) e Pinto, Letichevsky e Gomes (2003). As contribuições são mobilizadas como referenciais interpretativos, e não como comprovação empírica de efeitos do ENEM sobre aulas específicas.

A discussão utiliza referências sobre avaliação, currículo e Pedagogia Histórico-Crítica. A articulação dos conceitos constitui interpretação dos autores, sem pretensão de atribuir aos referenciais um protocolo único de ensino com questões do ENEM. Os passos didáticos adiante são uma construção propositiva inspirada no movimento entre prática social, problematização, instrumentalização e síntese (Saviani, 2011).

Como limites, destacam-se a ausência de observação de aulas, entrevistas, aplicação de atividades e aferição de aprendizagem. A proposta não contém dados pessoais nem experimentação com participantes. A necessidade de apreciação ética deverá ser reavaliada caso se realize etapa empírica futura com estudantes ou professores.

O procedimento de análise adotou uma lógica de coerência interna: cada eixo didático foi confrontado com o problema de pesquisa e com a exigência de não equiparar presença temática na prova a apropriação efetiva de conhecimentos. Essa precaução orienta tanto os resultados propositivos quanto a conclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste artigo são de natureza analítico-propositiva. Sua contribuição principal consiste na organização de critérios para que o professor utilize questões do ENEM como fontes de problemas de conhecimento, e não como modelos suficientes de formação. A existência de itens que abordam direitos torna possível o trabalho didático, mas não comprova a realização desse trabalho.

Um primeiro eixo diz respeito à cidadania como relação histórica. Quando um enunciado apresenta uma reivindicação coletiva, a discussão pode ultrapassar a identificação do direito correspondente e indagar quais grupos o reivindicaram, quais interesses se opuseram a seu reconhecimento e quais obstáculos permanecem para sua efetivação. A pergunta pedagógica desloca-se de “qual é a alternativa correta?” para “que processo social torna inteligível essa alternativa?”.

Um segundo eixo refere-se aos direitos sociais e ao trabalho. Situações sobre proteção social, desigualdade e condições laborais permitem articular a dimensão normativa a transformações econômicas e políticas. É necessário evitar a apresentação dos direitos como concessões atemporais: a análise histórica evidencia disputas, mudanças institucionais e tensões entre proteção jurídica e experiência cotidiana.

O terceiro eixo envolve participação política e instituições. Questões que mobilizam representação, democracia, movimentos sociais ou organização do Estado podem servir à distinção entre regras institucionais e exercício substantivo da cidadania. A leitura crítica deve mostrar como diferentes formas de participação se relacionam com estruturas de poder, sem confundir explicação histórica com preferência partidária.

O quarto eixo trata da regulação de conflitos territoriais, ambientais e culturais. A análise de um problema coletivo pode integrar conhecimentos de geografia, história e sociologia com noções de direitos, deveres e instituições. Nesses casos, a mediação docente deve preservar a complexidade do conflito e impedir que a solução se reduza à repetição abstrata de um dispositivo legal.

A matriz de leitura didática proposta possui cinco perguntas articuladas: qual prática social está representada; qual contradição ou conflito emerge; que conhecimentos sistematizados são necessários; quais limites existem no recorte do item; e que síntese argumentativa o estudante pode produzir. Não se trata de instrumento de pontuação ou de classificação estatística, mas de apoio ao planejamento.

Na primeira operação, a identificação da prática social, o professor situa o tema em experiências e processos históricos. O ponto de partida não deve ser interpretado como mera coleta de opiniões: é necessário reconhecer que os estudantes possuem conhecimentos heterogêneos e que a tarefa escolar é ampliá-los por meio de conceitos e evidências.

Na segunda operação, a problematização, o enunciado é confrontado com perguntas que revelem sua seletividade. Todo item de avaliação precisa reduzir um objeto complexo a um problema respondível em tempo limitado. Essa característica não constitui, isoladamente, defeito do exame; torna-se, porém, uma limitação quando o item é tomado como descrição suficiente da realidade.

Na terceira operação, a instrumentalização, são introduzidos conhecimentos históricos, políticos e jurídicos pertinentes. Textos normativos, documentos históricos, estatísticas e produções acadêmicas podem ampliar a compreensão do problema. A seleção desses materiais deve obedecer ao conteúdo efetivamente trabalhado, ao nível escolar e às condições da turma.

Na quarta operação, o confronto de interpretações, os estudantes analisam a relação entre a resposta esperada na prova e argumentos mais abrangentes. É possível reconhecer que uma alternativa é adequada aos critérios avaliativos sem concluir que ela esgota o debate. O professor distingue precisão conceitual, evidência e juízo valorativo.

Na quinta operação, a síntese, os estudantes produzem explicações próprias, fundamentadas nos conhecimentos mobilizados. A síntese pode assumir a forma de texto argumentativo, debate orientado, mapa conceitual ou análise comparativa de fontes. Sua qualidade dependerá de critérios explícitos de avaliação, não apenas da correção de um gabarito.

Para ilustrar a aplicação sem atribuir conteúdos não verificados a questões específicas, imagine-se a seleção de um item cujo enunciado envolva a ampliação de direitos políticos. A atividade inicial identifica os sujeitos históricos e o contexto; a problematização indaga quem foi incluído ou excluído; a instrumentalização recupera marcos históricos e institucionais; a síntese avalia

as relações entre direito formal e participação concreta. Esse exemplo é hipotético e não constitui transcrição de uma questão do corpus.

Em outro exemplo didático, uma questão sobre conflitos socioambientais pode ser usada para discutir o alcance e os limites da regulação estatal. A aula não deve limitar-se a identificar o órgão competente ou a regra aplicável; pode investigar interesses coletivos, evidências ambientais e desigualdade na distribuição de riscos. Também aqui se descreve uma possibilidade de planejamento, e não um resultado observado.

A tensão entre avaliação e formação também pode ser compreendida à luz de Ball (2003), cuja análise da performatividade permite problematizar a centralidade dos resultados mensuráveis nas práticas educacionais. A aproximação é analítica: não se afirma que o uso didático de questões do ENEM produza, necessariamente, os efeitos descritos pelo autor. Mainardes (2006), ao apresentar a abordagem do ciclo de políticas, reforça a importância de não reduzir a política educacional a uma determinação linear de suas práticas.

A proposta apresenta uma tensão importante: utilizar um exame nacional como fonte didática pode reforçar a centralidade da própria avaliação na organização curricular. A resposta a esse risco não é excluir seus materiais, mas subordiná-los a objetivos de ensino que ultrapassem a preparação para a prova. O conteúdo escolar não pode ser reduzido ao conjunto de habilidades mais frequentemente avaliadas.

As reflexões de Bernstein (2000) ajudam a compreender por que a transposição de um tema para um item de prova modifica seus contextos de apresentação e seus modos de legitimação. Uma situação social torna-se um problema delimitado, com informações selecionadas e resposta prevista. O trabalho docente pode explicitar esse processo e reabrir questões que o formato avaliativo necessariamente comprime.

Em relação à cidadania, Ball (1998) oferece subsídios para interrogar seus significados em contextos de globalização e política educacional. Essa contribuição não substitui a fundamentação histórico-crítica adotada no presente estudo; antes, permite explicitar que a cidadania, como categoria formativa, pode

ser apropriada por projetos educacionais distintos e requer delimitação conceitual.

Em perspectiva complementar, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece fundamento para distinguir familiaridade temática de apropriação do conhecimento. O fato de um estudante reconhecer a expressão “direitos humanos”, por exemplo, não demonstra que compreenda sua formação histórica, seus fundamentos, seus conflitos e seus mecanismos de proteção. O ensino exige mediações capazes de ultrapassar o reconhecimento lexical (Saviani, 2011).

Essa distinção permite interpretar com prudência o levantamento documental antecedente. A presença de 83 itens juridicamente pertinentes entre 720 questões informa que temas vinculados ao Direito comparecem ao exame; não informa o que foi ensinado nas escolas, o que os candidatos aprenderam ou que concepções de cidadania foram efetivamente apropriadas. Qualquer inferência sobre efeitos pedagógicos dependeria de outra estratégia de pesquisa.

Ao considerar os usos escolares possíveis, importa ainda evitar a fragmentação do conhecimento. A articulação interdisciplinar não equivale a reunir palavras de diferentes disciplinas em uma mesma atividade. Requer uma pergunta de investigação, conceitos relevantes e relações explícitas entre dimensões históricas, espaciais, políticas e normativas.

A matriz também favorece uma avaliação formativa mais consistente. Em vez de medir somente o acerto da resposta, o professor pode examinar se o estudante contextualiza o conflito, identifica sujeitos e instituições, utiliza evidências e formula uma explicação coerente. Esses critérios permanecem propositivos e demandam adaptação a objetivos curriculares concretos.

Outro cuidado diz respeito à diversidade de experiências dos estudantes. Questões de direitos e cidadania podem envolver situações sensíveis e desigualdades vividas. A mediação exige respeito, fundamentação e cuidado com a exposição de experiências pessoais, evitando transformar o debate em exigência de testemunhos individuais.

A contribuição do artigo, portanto, não é apresentar uma nova contagem de itens ou uma nova taxonomia da incidência jurídica no ENEM. Consiste em formular um modo de apropriação didática de materiais avaliativos, com critérios explícitos, limites definidos e possibilidade de posterior investigação empírica.

Uma agenda de pesquisa futura poderá selecionar um conjunto delimitado de itens, construir planos de aula, realizar intervenção autorizada e examinar produções dos estudantes antes e depois das atividades. Apenas então será possível discutir, com evidências empíricas, em que medida a matriz proposta contribui para aprendizagens conceituais e argumentativas.

A aplicação futura deverá considerar diferenças entre escolas, disponibilidade de materiais, tempo de aula e formação docente. Sem essas condições, uma sequência metodologicamente plausível pode permanecer inexequível. A proposição aqui apresentada não pretende funcionar como receita universal, mas como referência para decisões pedagógicas contextualizadas.

A seleção de uma questão deve começar por uma justificativa curricular. Não basta que o enunciado mencione uma lei ou um direito: é necessário identificar qual conhecimento será ensinado e qual problema permite organizar a aula. Uma questão sobre participação política, por exemplo, pode ser pertinente ao estudo da ampliação histórica da cidadania, mas inadequada se utilizada apenas para decorar nomes de instituições. O planejamento deve formular objetivos observáveis, como comparar processos históricos, explicar a relação entre sujeitos coletivos e mudanças institucionais e interpretar fontes com critérios explícitos. Essa delimitação protege a atividade contra a tendência de tomar a temática geral do enunciado como se fosse um conteúdo suficientemente definido.

O exame contém alternativas planejadas para discriminar respostas, ao passo que uma situação de ensino pode admitir hipóteses provisórias e reformulações. Por isso, é recomendável que a correção do item seja apenas uma etapa intermediária. Depois de identificar a alternativa adequada, a turma pode analisar por que as demais opções não respondem à pergunta proposta, que pressupostos sustentam o gabarito e que aspectos da realidade foram deixados

fora do enunciado. A atividade não busca relativizar a correção técnica da prova, mas compreender as condições de produção de uma resposta. O estudante aprende, assim, a diferenciar o conhecimento necessário à resolução do item do conhecimento necessário à explicação mais ampla do fenômeno.

No eixo dos direitos sociais, uma atividade pode articular diferentes temporalidades: a formação histórica de uma reivindicação, seu eventual reconhecimento jurídico e os desafios contemporâneos de concretização. A comparação evita a narrativa de progresso automático, segundo a qual toda previsão normativa produziria imediatamente igualdade material. A análise pode considerar mudanças na organização do trabalho, na atuação estatal e nas formas de mobilização coletiva. Documentos selecionados pelo professor, como excertos normativos e fontes históricas, devem ser apresentados com contextualização e perguntas de leitura. A interdisciplinaridade ganha densidade quando cada documento cumpre uma função argumentativa e quando os estudantes conseguem explicar por que as fontes são pertinentes ao problema estudado.

Na discussão sobre participação democrática, é igualmente importante distinguir instituições, procedimentos e experiências de participação. Um item que trate de representação política pode suscitar perguntas sobre acesso ao voto, participação de grupos historicamente excluídos e mudanças nas formas de organização coletiva. O professor pode comparar documentos de diferentes períodos para mostrar que categorias como cidadão, eleitor e representante não possuem conteúdos imutáveis. A análise precisa evitar anacronismos e reconhecer que as condições históricas limitam os sentidos disponíveis a cada época. O resultado esperado não é adesão a uma opinião predeterminada, mas capacidade de sustentar interpretações com evidências, conceitos e contextualização.

O tratamento de questões territoriais e ambientais demanda atenção à escala de análise. Um conflito localizado pode relacionar-se a decisões nacionais, transformações econômicas e normas de diferentes níveis. A leitura exclusivamente jurídica pode apagar aspectos geográficos e sociais; a leitura

exclusivamente descritiva, por sua vez, pode deixar de perceber a importância das instituições e dos mecanismos de regulação. O planejamento pode pedir aos estudantes que identifiquem atores envolvidos, recursos em disputa, escalas territoriais e formas de decisão. A síntese deve explicitar relações entre esses elementos e não apenas enumerá-los. Assim, o item do exame torna-se ponto de partida para um estudo que preserva a complexidade do objeto.

A proposta também exige atenção à linguagem. Enunciados avaliativos frequentemente condensam acontecimentos em pequenos textos, mapas, gráficos ou excertos. A compreensão de um termo como igualdade, liberdade ou proteção depende do contexto em que ele é empregado. Uma atividade formativa pode solicitar que os estudantes identifiquem o sentido do conceito no documento, comparem seu uso em outra fonte e justifiquem eventuais diferenças. Essa operação reduz o risco de tratar palavras de forte valor público como conceitos autoevidentes. A precisão vocabular é relevante, mas deve estar ligada à interpretação de relações históricas e não a uma lista descontextualizada de definições.

Para o acompanhamento das aprendizagens, propõe-se um registro de produção inicial e final, sem atribuir a esse procedimento um efeito comprovado. Antes da atividade, o estudante pode escrever uma explicação breve para o problema apresentado; depois da leitura orientada e do trabalho conceitual, pode revisar sua resposta, indicando quais evidências ou conceitos modificaram sua interpretação. A comparação permite ao professor observar indícios de ampliação argumentativa e identificar dificuldades persistentes. Não se deve, entretanto, confundir uma melhora textual pontual com prova definitiva de formação cidadã. Tal conclusão exigiria desenho de pesquisa específico e acompanhamento adequado.

Uma limitação prática consiste na pressão exercida por calendários, conteúdos extensos e expectativas de desempenho em exames seletivos. A proposta não ignora essas condições. Em situações de tempo restrito, o professor pode trabalhar com uma única questão e duas fontes complementares, desde que o objetivo conceitual permaneça claro. Em projetos mais longos, diferentes itens

podem compor uma sequência histórica sobre um mesmo problema. O princípio comum é subordinar a escolha do material à finalidade de ensino, e não selecionar o objetivo porque determinado item parece frequente em provas. Essa inversão de prioridades é decisiva para evitar que a avaliação externa substitua o planejamento curricular.

A contribuição potencial do percurso proposto deve ser entendida como hipótese pedagógica plausível, não como resultado experimental. Para investigá-la, uma etapa futura precisaria definir participantes, critérios de seleção de questões, instrumentos de produção de dados e procedimentos de análise. Também seria importante registrar decisões docentes e dificuldades dos estudantes, pois os efeitos de uma atividade não podem ser deduzidos apenas do plano escrito. A comparação de produções escolares, observações de aula e entrevistas poderia esclarecer como os conceitos são apropriados, contestados ou reinterpretados. Até que essa etapa seja realizada, a validade da proposta permanece no plano de sua coerência teórica e de sua transparência metodológica.

Uma precaução final diz respeito ao estatuto dos próprios materiais de avaliação. As provas oficiais constituem documentos públicos e podem ser analisadas quanto aos conteúdos e às formas de apresentação, mas sua circulação na escola ocorre em condições distintas da aplicação original. Durante o exame, o candidato responde individualmente, sob limite de tempo e sem consulta; na atividade pedagógica, a colaboração, a pesquisa e o debate podem ser recursos legítimos. Reconhecer essa diferença impede a reprodução mecânica do contexto seletivo. Em uma aula, o professor pode deliberadamente suspender o gabarito inicial, organizar perguntas de investigação e solicitar a confrontação de documentos. Posteriormente, pode retornar à formulação original e discutir quais conhecimentos eram suficientes para responder e quais foram necessários para aprofundar o problema. Esse movimento preserva o valor do documento avaliativo como fonte de análise, mas recusa que seus limites operacionais definam o horizonte de formação escolar. Também explicita a diferença entre competência para responder à prova e compreensão crítica de um fenômeno social.

CONCLUSÃO

O artigo discutiu condições para a utilização formativa de questões de Ciências Humanas do ENEM relacionadas a direitos e cidadania. O deslocamento analítico adotado permitiu tratar os itens como materiais possíveis de mediação docente, e não como evidências automáticas de aprendizagem jurídica ou formação cidadã.

A principal contribuição é uma matriz de leitura didática articulada a um percurso de problematização, instrumentalização e síntese. A proposta destaca a necessidade de contextualizar historicamente os conflitos, explicitar conhecimentos sistematizados e distinguir a lógica da resposta avaliativa da compreensão crítica das relações sociais.

Os dados documentais anteriormente produzidos serviram apenas para delimitar o universo temático da discussão. Não se reivindica neste texto uma nova revisão de escopo, uma nova classificação quantitativa do exame ou a validação empírica da sequência sugerida.

Conclui-se que questões do ENEM podem contribuir para atividades de ensino sobre direitos e cidadania quando subordinadas a objetivos formativos amplos. O potencial educativo depende da mediação pedagógica e de condições concretas de trabalho escolar, devendo ser examinado futuramente em situações de ensino observáveis.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e gabaritos: Exame Nacional do Ensino Médio - Enem**. Brasília, DF: Inep, 2020. Atualizado em: 3 jul. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 102-E, p. 5, 1 jun. 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100005.

LÓPEZ, Silvia Braña. **O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada**. 2007. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PINTO, Fátima Cunha F.; LETICHEVSKY, Ana Carolina; GOMES, Simone Caputo. O Enem em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. **Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-282, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

ZANCHET, Beatriz. A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 6, n. 11, p. 137-154, dez. 2002.