

## Exame Nacional do Ensino Médio: análise dos usos e objetivos do exame

Exame Nacional do Ensino Médio: analysis of the exam's uses and objectives

*Exame Nacional do Ensino Médio: análisis de los usos y objetivos del examen*

Deise Lopes Souza – UNIFESP

Maria Angélica Pedra Minhoto – UNIFESP

### RESUMO

Com base em resultados de pesquisa voltada à análise dos usos e objetivos do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), este artigo discute o papel desse Exame no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação, seus possíveis impactos sociais e seu uso como instrumento de acesso ao Ensino Superior. Para tanto, analisou bibliografia e documentos oficiais e realizou entrevistas sobre o ENEM. Dentre os resultados, destacam-se as contradições relacionadas ao uso da nota do Exame, principalmente, no que toca ao acesso ao Ensino Superior, colocando em questão se o ENEM, de fato, favorece a democratização de vagas em universidades públicas federais, historicamente muito concorridas.

**Palavras-chave:** ENEM; Ensino Superior; política educacional.

### ABSTRACT

Based on research results that aimed at analyzing the uses and objectives of the Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), this article discusses the Exam's role within the National Assessment System, its possible social impacts and its use as an instrument of access to Higher Education. To this end, bibliographic and official documents were analyzed and interviews about ENEM were made. Among the results, we highlight the contradictions related to the use of the Exam's grade, mainly to access Higher Education, questioning whether ENEM, in fact, favors the democratization of vacancies in federal public universities, historically very disputed.

**Keywords:** ENEM; Higher education; educational policy.

### RESUMEN

Con base en los resultados de una investigación dirigida a analizar los usos y objetivos del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), este artículo examina el papel del Examen dentro del Sistema Nacional de Evaluación, sus posibles impactos sociales y su uso como instrumento de acceso a la Enseñanza Superior. Para ello, analizó bibliografía y documentos oficiales y realizó entrevistas sobre ENEM. Entre los resultados, destacamos las contradicciones relacionadas con el uso de lo grado alcanzado en examen, principalmente con respecto al acceso a la Enseñanza Superior, cuestionando si ENEM, de hecho, favorece la democratización de las vacantes en las universidades públicas federales, históricamente muy buscadas.

**Palabras-clave:** ENEM; Enseñanza Superior; política educativa.

## Introdução

Nas últimas décadas, tem sido possível verificar, no Brasil, uma valorização crescente do Sistema Nacional de Avaliação (SNA) no âmbito das políticas educacionais, principalmente, desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Paulatinamente, os testes padronizados em larga escala passaram a figurar, quase que de forma unânime, para as administrações públicas, como instrumentos essenciais para induzir, aferir e equalizar a oferta educacional de qualidade no país.

Entretanto, considerando que a União não é diretamente responsável pelo oferecimento da Educação Básica (EB) – a competência, nesse sentido, é dos estados e municípios –, a implementação do SNA tem-se caracterizado como meio de controle sobre esse nível de ensino, como já mostraram, entre outros, os trabalhos de Gomes Neto e Rosenberg (1995), Bonamino (2002), Sousa (2003), Bonamino, Bessa e Franco (2004), Freitas (2004), Werle (2011). Os exames externos, como indicadores de qualidade da educação, acabam por estabelecer prioridades ao que deve ser ensinado às crianças e aos jovens nas unidades escolares, colocando-se como uma espécie de instrumento de ‘gestão à distância’ dos sistemas de ensino (ver entre outros: AMARO, 2013; DITTRICH 2010; JACOBSEN e MORI 2010; MENEGÃO, 2016; MINHOTO, 2017; SOUSA, 2003), via aferição do desempenho dos participantes, considerado como “produto dos sistemas educacionais” (PESTANA, 1998 p.67). Ao propor um sistema nacional de avaliação, o governo federal reforça seu papel articulador de políticas públicas para a educação, na medida em que impõe diretrizes curriculares e estimula, por meio das avaliações externas junto aos estados e municípios, a concretização de tais diretrizes.

É preciso lembrar que as avaliações em larga escala não medem apenas o grau de consecução de objetivos educacionais previamente definidos, elas podem, também, induzir novos objetivos ao integrarem em suas provas conhecimentos, competências e habilidades não necessariamente presentes no currículo vigente nas escolas e redes de ensino (BONAMINO e FRANCO, 1999). Esse parece ter sido o caso do ENEM em suas primeiras edições. A realização do exame deu início a uma política de intervenção e controle do governo federal em relação à etapa final da EB, atribuindo-lhe um papel diferenciado no SNA (LOCCO, 2005; CARNAVAL, 2014).

Quando foi criado, em 1998, o ENEM dispunha de uma matriz de competências e habilidades própria, não decorrente do que se realizava nas escolas de Ensino Médio (EM), naquele momento, mas afinada com os pressupostos da reforma estabelecida no ano seguinte, com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999a). Inicialmente, a responsabilidade pela

*performance* no exame foi atribuída a cada participante e não propriamente às redes de ensino. Entretanto, em seu desenvolvimento – especialmente quando o exame foi adotado de forma ampla para o ingresso no Ensino Superior (ES) –, o ENEM produziu impacto no currículo das unidades escolares e redes de ensino e, assim, passou a apresentar elevado potencial para padronizar os conteúdos presentes na etapa final da EB (MAGGIO, 2006; SOUZA, 2014).

Apesar de o acesso ao ES figurar entre os objetivos do exame e de o ENEM ter sido utilizado com esse propósito, por algumas instituições, desde a sua institucionalização, as ações para concretizar tal objetivo precisaram ser aperfeiçoadas, ao longo do tempo, visto que muitos dos pressupostos iniciais do exame não convergiam para ele. O ENEM sofreu profunda reformulação em 2009 e se consolidou como instrumento de seleção para o ES público e privado, o que lhe tem conferido maior reconhecimento social, acentuando, ainda mais, seu potencial de impacto sobre aquilo que é ensinado no EM. Atualmente, o ENEM figura como um dos principais recursos utilizados no cenário político educacional, para avaliar a qualidade da escolarização básica e das instituições de EM e como critério de acesso ao ES.

Este artigo tem como propósito analisar os usos e objetivos do ENEM, debatendo, especificamente: a) os propósitos declarados e alguns impactos sociais do exame e b) sua utilização como instrumento de acesso ao ES. Para tanto, realizou análise de documentos oficiais e resultados de pesquisas sobre o ENEM. Como referência teórica, adotou os estudos realizados por autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, principalmente, as considerações de Hebert Marcuse sobre a ideologia da racionalidade tecnológica (1973; 1999). Segundo Marcuse (1973), vivemos em uma sociedade organizada sob a primazia da grande indústria que, por meio da tecnologia, definida pelo autor como conhecimento científico aplicado (1999), preserva e amplia, a todas as esferas da vida social, o modo industrial de produção por meio da elaboração de instrumentos de controle das escolhas e ações dos indivíduos, promovendo um pensamento unidimensional e a padronização do todo.

A perspectiva analítica dos efeitos do ENEM que aqui se apresenta não é, evidentemente, a única possível. Trabalhos como os de Lopes e Lopez (2010), Maceno e Guimarães (2013), Ritter (2015), entre outros, analisam esses efeitos do ponto de vista das políticas curriculares, privilegiando o estudo dos sentidos e significados atribuídos ao exame pelos sujeitos nas escolas, identificando que tais sentidos e significados são, muitas vezes, ambivalentes. Destacam que o que se estabelece nas instituições educativas não está vinculado, exclusivamente, ao discurso produzido pelo Estado ou pelas agências governamentais. Essa perspectiva abre espaço para a análise das reinterpretações das políticas, destacando a heterogeneidade de sentidos que ganham em diferentes contextos. Ainda que essas

análises mostrem facetas distintas das que são aqui apresentadas, este artigo opta por circunscrever o diálogo com a literatura que compreende o ENEM como política de avaliação de alto impacto, tendo em vista que define o futuro educacional de parte dos jovens brasileiros e, com isso, exerce um alto grau de indução das práticas e conteúdos presentes nas escolas, reforçando as finalidades e o sentido atribuídos ao ENEM nos discursos oficiais. Além disso, tem o propósito de analisar o exame no âmbito do SNA, a partir de seus objetivos e sua utilização como instrumento de acesso ao ES.

Assim, neste trabalho, o ENEM é analisado como uma “expressão da tecnologia educacional contemporânea e decorrência histórica da sociedade edificada sobre a primazia da grande indústria” (SASS, MINHOTO, 2011 p.68), e, portanto, compreendido como um aparato tecnológico que visa à padronização e ao controle dos indivíduos. Para cumprir com seus objetivos, o texto organiza-se em três tópicos: os propósitos declarados e alguns impactos sociais do ENEM; O ENEM como instrumento de acesso ao Ensino Superior; e considerações finais, apresentados na sequência.

## Os propósitos declarados e alguns impactos sociais do ENEM

O ENEM é um exame de abrangência nacional que ocorre anualmente, desde 1998, ano de sua primeira edição. Criado em consonância com as prescrições da LDB (BRASIL, 1996), o exame apresentava, inicialmente, quatro objetivos: 1) avaliar o desempenho individual dos estudantes ou egressos ao final da escolarização básica; 2) referenciar sua autoavaliação; 3) viabilizar acesso ao mundo do trabalho; e 4) viabilizar acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ES (BRASIL, 1998). Tais objetivos declarados não se mostravam diretamente relacionados ao trabalho do professor e à organização escolar, ainda mais se considerado o caráter optativo de participação e a definição do exame como uma avaliação de desempenho individual, de responsabilidade circunscrita aos alunos e não às escolas ou redes de ensino.

Entretanto, a partir do segundo ano de realização do ENEM, os relatórios pedagógicos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) passaram a referenciar o exame como um poderoso indutor de mudanças no sentido de favorecer a implantação da reforma curricular do EM. Apesar de os objetivos declarados, inicialmente, apontarem para outras direções, é possível afirmar que o ENEM ensejou uma clara intenção de induzir, controlar e administrar aquilo que deveria ser ensinado na etapa final da escolarização básica. O exame logo se estabeleceu como um dos principais instrumentos de avaliação, servindo de parâmetro para aferir não apenas o desempenho dos participantes, concluintes e egressos do EM, como também das unidades escolares e de seus professores. Como exemplo dos mecanismos utilizados para estabelecer o controle de instituições e de indivíduos

que nelas atuam, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou, pela primeira vez, no ano de 2006, as médias das escolas no ENEM. As notas foram apresentadas como um ranking de competência das unidades escolares e, conseqüentemente, como indício da qualidade de oferta do ensino ministrado.

Apesar de a estratégia de divulgação do ranking institucional ter sido adotada em 2006, a avaliação do “desempenho das escolas” tornou-se objetivo declarado do exame somente em 2009 (BRASIL, 2009a) deslocando, também, para as instituições de ensino, a responsabilidade pelo desempenho na prova, até então atribuída somente ao aluno, e indicando tanto professores quanto a gestão educacional como coadjuvantes das competências, das habilidades e dos conhecimentos apresentados pelos participantes.

Cumprir destacar que, mesmo tendo sido excluída dos objetivos oficiais do ENEM, em 2010 (BRASIL, 2010a), a avaliação do desempenho das unidades escolares continuou a ser promovida de maneira implícita, uma vez que os resultados das escolas continuaram a ser divulgados pelo MEC e utilizados pela grande mídia e pela sociedade para classificar as instituições de ensino. O ranking do ENEM, amplamente divulgado, impõe juízo de valor às unidades escolares, associando qualidade da educação ao desempenho no exame, fomentando não apenas a competição entre as escolas, mas, principalmente, a mercantilização da educação, induzindo, como consequência, o ajustamento das redes de ensino e unidades escolares àquilo que é aferido no exame.

Em 2009, visando estabelecer, definitivamente, o ENEM como um instrumento de acesso ao ES, o MEC e o INEP promoveram mudanças significativas no exame, que marcaram desde seus objetivos, até sua estrutura e logística. Em suas 11 edições iniciais (1998 a 2008), o ENEM teve uma matriz de referência composta por cinco competências e 21 habilidades, utilizada como base para a formulação dos itens da prova – que, por princípio, deveriam ser interdisciplinares e contextualizados, em oposição aos itens que tradicionalmente compunham os instrumentos de seleção, caracterizados pela fragmentação das áreas de conhecimento e pela memorização.

Com a reforma do ENEM, sua matriz de referência foi alterada e se organizou em quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; e 4) Matemática e suas Tecnologias. Para dar conta da ampliação da matriz, a aplicação do exame também foi modificada. Ao invés de 63 questões de múltipla escolha e uma redação, aplicadas em um dia de prova, o ENEM passou a ter quatro provas objetivas, uma para cada área do conhecimento presente na nova matriz, com 45 questões cada, além de uma redação, aplicadas em dois dias distintos.

Adicionalmente, foi modificada a forma de correção e atribuição de notas da prova com a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) como base para o cálculo da proficiência dos participantes. A TRI, segundo Pasquali e Primi (2003), é uma teoria de traço latente que “se refere a uma família de modelos matemáticos que relaciona variáveis observáveis (itens de um teste, por exemplo) e traços hipotéticos não observáveis ou aptidões, estes responsáveis pelo aparecimento das variáveis observáveis” (p.102). A TRI pode ser compreendida como uma base de cálculo que mensura as características não observáveis dos indivíduos por meio da aferição de habilidades relacionadas ao traço latente. Em consequência de sua adoção, a nota da prova objetiva do ENEM não decorre mais de uma nota global. Com isso, a partir de 2009, são divulgadas cinco notas que correspondem às respectivas áreas de conhecimento da prova mais a redação.

Sobre as mudanças realizadas em 2009, o MEC destacou que a proposta teve 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” (BRASIL, 2009c). Com isso, o objetivo de induzir mudanças no currículo do EM, por meio daquilo que é requisitado pelo ENEM, foi oficializado.

Em pesquisa de campo, Souza (2014) já havia verificado, em quatro escolas de uma rede pública da região metropolitana de São Paulo, que o ENEM influenciava a rotina e as atividades escolares desenvolvidas, ao assumir, como principal função, o acesso ao ES público e privado. Na ocasião, os entrevistados destacaram que, por representar possibilidade mais ampla de ingresso na universidade, principalmente, em âmbito público, o ENEM estava tendo cada vez mais espaço nas escolas, dando base para simulados, materiais didáticos e práticas pedagógicas, que consideravam o que é exigido pela matriz de referência do certame. O estudo verificou que essa forte presença do ENEM nas escolas ocorria, principalmente, em épocas próximas à realização do certame, quando eram destacadas ações de preparação intensiva dos estudantes. Nas escolas em que essa prática era mais intensificada, os professores adotavam, em sala de aula, os cadernos de prova e os temas de redação do ENEM, de anos progressos, para “treinar” os alunos, ou seja, as provas eram utilizadas como material didático nas aulas, servindo como instrumento de estudo e, principalmente, memorização dos conteúdos das edições anteriores do exame.

O treino para realização do ENEM, associado à memorização daquilo que pode cair na prova, relaciona-se à visão dos professores do EM sobre as avaliações em geral, que, de acordo com Maggio (2006), restringem-se a instrumentos de verificação do nível de conhecimento dos alunos, ou são considerados meios de certificar se houve ou não aprendizado e quanto. Ao estimular a preparação específica para a realização de uma prova, a unidade escolar e os educadores

parecem entender que estão propiciando o bom desempenho do aluno e promovendo aprendizado efetivo de conteúdos.

Nessa perspectiva, as avaliações são tomadas como aferidoras de conhecimentos e o desempenho do aluno nas provas externas é tido como espelho da eficiência da instituição escolar na transmissão desses conhecimentos. Contudo, é uma experiência que favorece o exercício de um processo educativo baseado na memorização e não na reflexão sobre o que está sendo ensinado e aprendido e, com isso, os meios para se obter um bom resultado tornam-se mais importantes do que os fins da educação.

Minhoto (2017) confirmou hipótese de que as primeiras edições do ENEM tinham como propósito promover modificações no cotidiano escolar. Segundo a autora, as primeiras edições do ENEM privilegiavam conteúdos procedimentais, com ênfase na aferição de competências e habilidades, baseadas na interdisciplinaridade e na contextualização de situações-problema. No entanto, verificou que esses elementos inovadores não foram suficientes para concretizar uma nova práxis educacional, efetivamente, capaz de formar indivíduos autônomos, críticos e criativos, tendo em vista a crescente ausência de tensão entre as práticas pedagógicas e as demandas da racionalidade tecnológica. A autora concluiu que o exame fomentava muito mais a função adaptativa da educação, ao invés de resistência, distanciamento e consciência crítica dos indivíduos.

No caso de Souza (2014), a autora considerou que os processos educacionais não deveriam pautar-se, somente, na simples preparação para o bom desempenho em provas padronizadas, já que formar jovens, unicamente, para resposta ao item correto é converter os princípios da educação em simples apreensão de técnica de realização de exames. Destaca, em acordo com as análises de Adorno (1995), que esse tipo de formação, voltada apenas para a assimilação da técnica, transforma os indivíduos em bons realizadores de tarefas obstando o envolvimento crítico de raciocínio ou de oposição àquilo que lhes for ordenado.

Souza (2014) pondera que não é tarefa fácil romper com a lógica perversa acima apontada e compreende que seria preciso estabelecer, como meta irrevogável, uma educação assentada em ideais de emancipação, voltada, principalmente, para o desenvolvimento da consciência crítica. Contudo, segundo Adorno (1995), uma educação que não compreende a necessidade de adaptação dos homens ao mundo é ideológica e impotente, assim como, pautá-la unicamente na formação de pessoas bem ajustadas à situação vigente é, igualmente, questionável. O autor alerta que “desde o início, existe na educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no momento, mas certamente não podemos nos desviar dela” (ADORNO, 1995 p.142 e 143).

Nesse caso, compreende-se que o ENEM, ao estender seu objetivo à ampliação de acesso a cursos do ES, tem impulsionado mudanças no currículo e na

organização escolar, agindo como instrumento político de interferência no EM, advogando a favor de uma formação voltada à instrumentalização do pensamento e ao saber fazer, em detrimento de uma formação crítica, essencial para o exercício da cidadania. Preservar os conhecimentos produzidos e socialmente valorizados promove a reflexão sobre a racionalidade contemporânea e oferece bases e direção a uma sociedade justa e democrática.

## O ENEM como Instrumento de Acesso ao Ensino Superior

Desde a sua primeira edição, em 1998, quando duas Instituições de Ensino Superior (IES) consideraram os resultados obtidos no exame em seus processos de seleção, o uso da média obtida pelo candidato foi, progressivamente, estabelecendo-se como critério de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e aos superiores, em âmbito público ou privado (BRASIL, 1999b). Ganhou maior destaque, em 2005, quando foi lançado o Programa Universidade Para Todos - ProUni - (BRASIL, 2005) - no qual são oferecidas bolsas de estudo, em IES do âmbito privado, para candidatos selecionados por meio da nota obtida no ENEM - e se consolidou a partir de 2009, quando o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM (BRASIL, 2009a), que, além de alterar a composição, organização e duração das provas, oficializou o exame como forma de seleção unificada para os processos seletivos das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IPFES). Estas instituições tiveram autonomia para optar entre quatro possibilidades de utilização do Novo ENEM em seus processos seletivos: como fase única; como primeira fase, combinando o exame com o vestibular da instituição; e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (MINHOTO, 2011).

Para realizar o processo seletivo unificado, o MEC instituiu o Sistema de Seleção Unificado - SiSU (BRASIL, 2010b), plataforma gerenciadora da seleção de candidatos às vagas disponibilizadas pelas instituições públicas de ES que aderiram, integral ou parcialmente, ao ENEM em seus processos seletivos. Trata-se de uma plataforma virtual que monitora e executa o processo seletivo, disponibilizando as vagas e realizando a seleção dos candidatos através das notas obtidas no ENEM. A Tabela 1 mostra a evolução da adesão ao SiSU, considerando a primeira fase do programa, nos seus primeiros cinco anos de realização:

**Tabela 1:** Evolução da adesão ao SiSU 2010/ 2018

	Edições SiSU					
	2010	2011	2012	2013	2014	2018
N. Instituições	51	83	95	101	115	129
Evolução IES – base 100	100	163	186	198	225	252
Vagas	47.913	83.125	108.552	129.319	171.756	239.601



<b>Evolução Vagas – base 100</b>	100	173	227	270	358	500
<b>Candidatos</b>	793.910	1.080.194	1.757.399	1.949.958	2.559.987	2.117.908
<b>Evolução Candidatos – base 100</b>	100	136	221	246	323	267
<b>Relação candidato/vaga</b>	17	13	16	15	14	08

Fonte: G1 Educação: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades.ghtml>

Verifica-se, na Tabela 1, a enormidade dos números e a pujança do sistema. O número de instituições que aderiu ao SiSU mais que dobrou, partindo de 51 instituições, em 2010, para 129, em 2018. Já a oferta de vagas triplicou, partindo de 47.913 disponíveis, em 2010, para 239.601, em 2018. Ambos os dados mostram a evolução da adesão ao SiSU por parte das instituições públicas de ES e profissionalizantes. Nota-se, também, o aumento dos candidatos, de 793.910, em 2010, para 2.117.908, somente na primeira fase de 2018, o que representa uma elevação de mais de 250%, apesar da queda em relação aos 2.559.987 candidatos, em 2014. No que se refere à relação entre candidato e vaga, há uma constante entre 2010 e 2014 (na casa dos 15 candidatos por vaga), enquanto a edição de 2018 apresenta uma redução, chegando a oito inscritos para cada vaga disponibilizada. Contudo, mesmo com essa variação do sistema, em que se verifica adesão crescente das instituições públicas e diminuição da quantidade de inscritos, o sistema continua a revelar demanda reprimida de acesso ao ES.

Ao analisar os dados de ingresso na Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH – UNIFESP), ante a adoção do ENEM como etapa obrigatória de seleção para ingresso em todos os cursos de graduação oferecidos pela instituição<sup>1</sup>, Souza (2014) verificou que o SiSU, apesar das facilidades e comodidades que proporciona, gera uma ideia contraditória de oportunidade, pois, se, por um lado, há a possibilidade de concorrer a milhares de vagas por meio de um único acesso ao sistema – para além do benefício de não precisar sair de casa para efetuar opções de concorrência –, por outro, a maneira como o SiSu se organiza, com a progressiva atualização da nota de corte, leva os candidatos a substituírem seus interesses iniciais, abraçando a contraditória oportunidade de cursar uma graduação em áreas de baixo, ou nenhum interesse, em troca do ingresso no valorizado curso superior público.

Na ocasião, a pesquisa constatou grande contraste nas taxas de desistência de alunos na EFLCH – Unifesp, principalmente entre os ingressantes a partir de 2010,

<sup>1</sup> Opção realizada a partir do processo seletivo de 2010, quando duas modalidades de seleção foram adotadas: o SiSU e o Sistema Misto. Para os cursos que aderiram ao SiSU, o processo seletivo deu-se em fase única, com base exclusivamente no ENEM; para os cursos que aderiram ao Misto, as provas objetivas do ENEM foram consideradas como primeira fase do processo, compondo a nota final com peso de um terço. Atualmente, o SiSu é a única modalidade de seleção utilizada pela EFLCH – UNIFESP.

primeiro ano de adesão ao SiSU, pela instituição, em comparação com aqueles que ingressaram até 2009, por meio de um sistema de seleção próprio, operacionalizado pela Fundação Vunesp.

De acordo como os dados obtidos, entre ingressantes em 2009, oriundos de cidades diversas de Guarulhos (onde a EFLCH – Unifesp está sediada), 45% desistiram do curso em que estavam matriculados. Em 2010, o índice subiu para 50%, crescendo, progressivamente, para 51% e 52% em 2011 e 2012, respectivamente. Interessante destacar que, em 2014, ano de realização da pesquisa, 24% dos ingressantes desistiram do curso no decorrer do ano letivo, não completando nem o primeiro ano na graduação. Tais dados suscitaram, principalmente, duas hipóteses explicativas do alto nível de abandono dos cursos: 1) a necessidade de viabilizar a permanência estudantil como forma de real inserção no ES; e 2) a existência de indecisos entre os ingressantes, que desistiram do curso por falta de identificação com o objeto de estudo e/ou por ingresso em outros processos seletivos em cursos/instituições de maior interesse.

Ambos os casos convergem para o fato de que, dentre os discentes da instituição pesquisada, há um índice persistente de ingressantes que desistem do curso escolhido em algum momento da trajetória acadêmica. Contudo, a última hipótese do estudo pauta-se na análise da organização do SiSU, na qual o candidato pode “navegar” pelas páginas dos cursos e pelos bancos de vagas em âmbito nacional, verificando a nota de corte necessária para o ingresso em diferentes cursos de graduação e modificando suas opções de candidatura, no período de inscrição, quantas vezes achar necessário, a fim de garantir o acesso ao ES. Tal método de inscrição favorece o ingresso em carreiras que não, necessariamente, convergem com as expectativas dos candidatos, pois o SiSU, como já destacado, ao ser amplamente promovido como uma ferramenta que facilita e promove o ingresso no ES, acaba disseminando a ideia de que o candidato é o único responsável por não ingressar cursos de graduação ofertados pelo sistema.

No que toca à evasão, em pesquisa recente, Melo (2017) verificou que, após a implementação do SiSu, a nota do ENEM tem sido fator determinante na escolha do curso de graduação, em detrimento do interesse do candidato pelo campo de estudo pleiteado, o que tem favorecido os casos de evasão. Há uma imposição, por assim dizer, àqueles que realizaram o ENEM, de se incluírem no ES, em virtude do que passa a ser percebido como “verdadeiras oportunidades” de acesso em renomadas instituições públicas, por meio da gama variada de vagas disponíveis na plataforma, ainda que não sejam da preferência ou de áreas de afinidade do candidato. As “facilidades do sistema” acabam por induzir a percepção de que o ES público de excelência está disponível a todos, desde que queiram. Contudo, essa lógica contraditória criada em torno do SiSU submete o candidato a um cálculo cujo fator primordial não é o seu interesse ou aptidão, mas a nota obtida no ENEM, em face das

notas de corte dos inúmeros cursos e da competição crescente entre candidatos que pleiteiam igualmente as “verdadeiras oportunidades”, levando muitos a desistirem de suas opções primárias.

O sistema acena, continuamente, com oportunidades diversas de ingresso na universidade pública, mostrando as diferentes notas de corte, que costumam ser menores nos cursos menos valorizados. Sofrendo a pressão social da obrigação de aproveitar a oportunidade, o candidato é empurrado para aquilo que não deseja, renunciando às suas escolhas prioritárias em troca de inclusão no ES, conduzido, portanto, a um equívoco que, em futuro próximo, poderá acarretar a desistência ou a infelicidade de frequentar o curso escolhido, como revelado por Melo (2017). A autora identificou, em 60% dos participantes de sua pesquisa – ingressantes entre os anos de 2014 e 2016, no curso de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) –, a intenção de não terminar o curso para o qual foram selecionados.

Se, por um lado, o SiSU amplia as comodidades, aumenta a eficiência do trabalho de inscrição, viabiliza a simultaneidade de milhões de candidaturas a diferentes cursos e IPFES do país e tem o custo de realização reduzido – atrelado a um único exame, gratuito para concluintes da rede pública e com isenção de taxa para declarados de baixa renda –, de outro, desloca muitos candidatos de seus interesses iniciais, já que, não raro, o futuro sonhado acaba não se traduzindo em realidade, situação que coloca em xeque o argumento de que promove, amplamente, a democratização do acesso ao ES vinculado ao ENEM.

Ainda sobre o argumento da democratização do ES pelo ENEM e o SiSU, destaca-se, aqui, junto com Giglio e Minhoto (2019), que a ampliação do acesso e a diversificação do perfil dos estudantes são, de fato, uma realidade na Unifesp e demais IFES. Porém as autoras mostram que a democratização se deve, fundamentalmente, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) e, posteriormente, à Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012)<sup>2</sup>.

No que toca ao potencial de democratização pela reserva de vagas, em vista da expansão, concluem que:

(...) ainda que imprescindível, certamente, apenas a política de cotas não foi e nem será suficiente para democratizar de fato o acesso à formação de qualidade da universidade pública e ajudar a promover as condições para a superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes no Brasil. Tal como ocorreu até o momento na Unifesp, o caminho mais consistente para o ES é o da expansão do número de carreiras e vagas em instituições públicas. (GIGLIO e MINHOTO, 2019, p. 19).

<sup>2</sup> Alterada pela Lei Nº 13.409/2016. (BRASIL,2016)

Apesar das contradições apontadas, o ENEM vem alçando prestígio na sociedade por sua característica de promover a ampliação do acesso ao ES, em contraposição aos outros instrumentos de seleção, tidos como, intrinsecamente, excludentes, o que tem sido amplamente divulgado e corroborado pela grande mídia (LABOISSIÈRE, 2014; PAIM, 2014). A democracia associada ao ENEM fundamenta-se, principalmente, na comparação com os tradicionais exames vestibulares que, de acordo com Felipe (2004, p.113), possuem como objetivo declarado, desde sua instituição, em 1911, a “classificação e seleção de concluintes e egressos da educação básica que se apresentem como mais aptos para, assim considerados, participarem com sucesso do ciclo de educação superior”. Tais preceitos não diferem, no geral, daqueles promovidos pelo ENEM, que busca aferir, de acordo com o MEC, o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que dominam a produção moderna e conhecimento da forma contemporânea de linguagem” (BRASIL, 2010a, p.71), viabilizando “a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” (p.72).

Assim, tanto o exame vestibular quanto o ENEM podem ser definidos como processos que priorizam o mérito daqueles que apresentam bom desempenho nas provas e conseguem, por meio de suas notas, galgar a continuidade nos estudos. Assim, as possibilidades de acesso ficam individualizadas e a responsabilidade é atribuída, a cada sujeito, por seu sucesso ou fracasso, isentando o Estado, a política e a própria organização da sociedade pelas lacunas e falhas que o sistema possui. O que difere o ENEM do vestibular, nesse caso, é a possibilidade de concorrer a vagas disponibilizadas por diversas instituições, públicas ou privadas, de diferentes regiões do país, através da realização de um único exame, o que reduz dispêndios, tempo e logística para todos os envolvidos.

Ao redor do ENEM foi-se estabelecendo, paulatinamente, uma imagem de provedor de acesso de jovens das camadas populares ao ES -historicamente, considerado acessível apenas aos oriundos dos grupos dominantes da sociedade. Com isso, o exame contribui para a disseminação de uma imagem de igualdade de oportunidades para todos, sugerindo que, ao realizar a prova e obter a pontuação mínima, todos os indivíduos poderiam acessar as IES em âmbito público ou privado. Para isso foi preciso que os tradicionais exames vestibulares fossem associados, midiática e politicamente, à imagem de exclusão para os candidatos de origem pobre.

A gestão regulada dos fluxos de acesso dos jovens das camadas populares, pela plataforma do SiSU, promove, simultaneamente, a hiper-seleção e a massificação em diferentes carreiras e IES e, com isso, oculta, apenas parcialmente, os velhos propósitos seletivos e excludentes dessa trajetória de formação. Ao invés de promover o princípio da igualdade de acesso e oportunidade, nota-se o acirramento

de um processo de segmentação horizontal no ES (RINGER, 1989; ALMEIDA e ERNICA, 2015), pois, ao passo que frações de candidatos provenientes de classes médias e da elite continuam a acessar as vagas e instituições mais concorridas, jovens, também de classes médias, mas, principalmente, os das classes populares, quando chegam à universidade, ingressam no sistema pela via dos cursos menos valorizados.

O ENEM, ao se apoiar em uma imagem de instrumento democrático e igualitário de possibilidades de acesso à formação que, outrora, era associada apenas às elites, tem sido utilizado como aparato político de supressão da oposição crítica à gestão regulada dos fluxos de acesso, que, por meio de tecnologia<sup>3</sup>, tem controlado e direcionado os indivíduos de maneira a promover sua ideologia e preservar interesses dominantes.

Seguindo o alerta de Marcuse (1973), entende-se que o funcionamento da sociedade contemporânea, organizada sob a égide dos imperativos econômicos e da racionalidade tecnológica, cria meios cada vez mais eficazes de esvaziar a crítica e a oposição, principalmente, por meio da difusão de uma imagem parcial e, supostamente, equalizadora das discrepâncias sociais. Uma sociedade que estimula a competição entre os sujeitos e os empreendimentos individuais, em todas as esferas da atividade humana, não pode alimentar liberdade de pensamento, de palavra e de consciência. À medida que o padrão de vida cresce e há uma aparente diminuição das desigualdades, o potencial de resistência ao conformismo abrandar-se e a crítica ao sistema esvazia-se, pois a oposição e a não aceitação acabam gerando desvantagens político-econômicas aos indivíduos e ameaçam o funcionamento “suave” do todo.

## Considerações finais

A breve análise aqui empreendida destacou que o ENEM, ao ter como principal propósito o acesso ao ES, ganha prestígio na sociedade, principalmente, por ter sua imagem associada à democratização da etapa educacional mais seletiva e, historicamente, voltada apenas aos quadros da elite nacional. Como um aparato capaz de viabilizar oportunidades a todos os indivíduos que buscam bolsas de estudo (ProUni), financiamento estudantil (Fies) ou acesso às instituições públicas federais (SiSU), o exame coloca-se como via fundamental de acesso das classes populares aos cursos de graduação, em contraposição aos demais processos seletivos. Tal posição tem efeitos, também, sobre a educação básica, visto que, por meio dos elementos que compõem a matriz de referência do ENEM e dos temas tratados na prova, o exame promove controle daquilo que é ensinado no EM, definindo parte importante de seus conteúdos e métodos. Em outros termos, se para

<sup>3</sup> Definida por Marcuse (1999) como conhecimento científico aplicado.

acessar o ensino superior é preciso ser bem-sucedido no ENEM, haverá constante clamor social para que as unidades escolares ofereçam formação pautada naquilo que o exame exige.

Adicionalmente, a análise mostrou que o SiSU apresenta contradições no que concerne à possibilidade de ingresso no ES, visto que as taxas de concorrência entre os cursos não se distribuem equilibradamente e, com a possibilidade de simular interesse e concorrer de fato a qualquer vaga durante o processo seletivo, muitos candidatos acabam migrando para cursos que não são de sua escolha *a priori*, mas se apresentam como, momentaneamente, viáveis. Muitos candidatos abraçam essa oportunidade contraditória. Em alguns casos, é possível constatar evasão logo no início do curso de graduação, em outros, os jovens acabam renunciando àquilo que lhes era prioritário para dispor do diploma universitário, item valorizado em nossa sociedade atual.

Por fim, este estudo contribui e corrobora com a necessidade do campo das políticas de avaliação de avançar sobre a análise dos efeitos do estabelecimento do ENEM, de seus usos e objetivos e sobre as modificações que promove no cotidiano do trabalho docente, na organização escolar e nas perspectivas dos alunos quanto à continuidade dos estudos.

## Referências

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação 3ª Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1995. 190p.

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Educação e Sociedade* v. 36, n. 130, pp. 63-83, março, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015139672>. Acesso: 24/09/2018.

AMARO, I. Avaliação Externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 24, n. 54, pp. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245420131901>. Acesso: 24/09/2018.

BONAMINO, Alicia. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192p.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Cresso (Org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Loyola, 2004. 152p.

BONAMINO, Alícia.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, pp.101-132, nov.1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>. Acesso: 24/09/2018

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Brasil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 13/04/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 de junho de 1998. Seção 1, p.05. Brasil, 1998 Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/1998&jornal=1&pagina=5>. Acesso: 30/05/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a. 4v.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Documento Básico. Brasil, 1999b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio++ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>. Acesso: 15/06/2017.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm) Acesso: 24/09/2018

BRASIL. Decreto Federal n. 6.096, de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso: 04/04/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n.º 109 de 27 de maio de 2009. Estabelece as normas e objetivos para a edição 2009 do ENEM e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de junho de 2009. Seção 1, Página 14. Brasil, 2009a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/06/2009&jornal=1&pagina=14.pdf>. Acesso: 30/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 462 de 27 de maio de 2009. Promulga mudanças nos usos e objetivos do Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 de maio de 2009. Seção 1, Página 54. Brasil, 2009b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=54>. Acesso: 20/06/2017.

BRASIL. Portal do MEC. Novo ENEM [2009]. Brasil, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13318&option=comcontent&view=article>. Acesso:15/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 807 de 18 de junho de 2010a. Regulamenta objetivos e diretrizes para o Exame Nacional do Ensino Médio revogando decretos anteriores. Diário Oficial da União, 21 de junho de 2010. Seção 1, p. 71-72. Brasil, 2010a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2010&jornal=1&pagina=71>. Acesso: 30/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 02 de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamente o Sistema de Seleção Unificado. Diário Oficial da União, 27 de janeiro de 2010, Brasília, DF. Seção 1, p.80-81. Brasil, 2010b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/01/2010&jornal=1&pagina=80&totalArquivos=160>. Acesso: 30/05/2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29/08/2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso: 04/04/2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28/12/2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29/08/2012. Brasil, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso: 04/04/2019.

CARNAVAL, Marilya Mariany. O Exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998 – 2012). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

DITTRICH, Douglas Danilo. Impactos da Política Educacional do Município de Curitiba-PR sobre a melhoria do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2010. 290f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FELIPE, Jesse Pereira. O Enem como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares. 2004. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade* v. 25, n. 86, pp. 133-170, abr. 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313718008>. Acesso: 07/06/2019

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Avaliação das políticas de expansão e de reserva de vagas na rede federal de ensino superior: Unifesp em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 13, n. 24, pp.01-23, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/65988/39049>. Acesso: 29/07/2020.



GOMES NETO, João B. ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do Ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*. Brasília, v. 15, n. 66, pp. 13-28, jun. 1995.

JACOBSEN, Cristina Cerezuela; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Prova Brasil e desempenho em língua portuguesa: um estudo com escolas paranaenses. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 38, pp. 80-91, junho, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639691>. Acesso: 07/06/2019

LABOISSIÈRE, Paula. ENEM dá acesso ao Ensino Superior de forma democrática. *Revista Exame On-line*, Brasil, 13 de jan. de 2014. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/enem-da-acesso-ao-ensino-superior-de-forma-democratica/>. Acesso: 24/09/2018

LOCCO, Leila de Almeida de. Políticas Públicas de Avaliação: o Enem e a escola de ensino médio. 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 89-110, Abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010246982010000100005>. Acesso: 30/07/2020.

MACENO, Nicole Glock.; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Compreensões e significados sobre o Novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas: um estudo para o estado do Paraná. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.13, n.2, pp. 27-48, Maio-Agosto 2013. Disponível em: <https://tst08.lcc.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4260>. Acesso: 30/07/2020.

MARCUSE, Hebert. *A ideologia da sociedade industrial*, 4ª Edição, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973. 237p.

MARCUSE, Hebert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*, São Paulo: Unesp, 1999. pp. 71-104.

MAGGIO, Isabel Placida. As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, Kesia Cristine. Escolha de curso e evasão universitária: análises a partir do Sistema de Seleção Unificada. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MENEGÃO, Rita de Cassia Silva Godói. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, pp. 641-656, set-dez/2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>. Acesso: 10/08/2018.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. *Institucionalização do ENEM em perspectiva Crítica*. Apris Editora, Curitiba, 2017. 163p.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. N° 5, Janeiro – Junho, 2009 p. 27–36 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/viewFile/17350/14305>. Acesso: 24/09/2018.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, Ângelo, GOUVEIA, Andréia, TAVARES, Taís. (orgs). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2011, p. 149-176.

PAIM, José Henrique. ENEM e SiSu democratizaram acesso ao Ensino Superior. UOL Notícias, Brasil, 02 de jul. de 2014. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opinia/coluna/2014/07/02/enem-e-sisu-democratizaram-acesso-ao-ensino-superior.htm>; Acesso: 24/09/2018.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Avaliação psicológica*. Porto Alegre, v.2, n.2, pp.99-110, dez. 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167704712003000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712003000200002). Acesso: 29/06/2019

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n. 191, jan./abr, pp.65–73, 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1044/1018>. Acesso: 29/12/2017.

RINGER, Fritz. On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920. In: MULLER, Detlef. *et. al. The rise of the modern Educational System: structural change and social reproduction 1870–1920*. Paris/Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme/University of Cambridge Press, 1989. pp. 53-87.

RITTER, Jaqueline. Processos de recontextualização das compreensões da educação para o século XXI em políticas públicas e práticas educacionais: sentidos e significados para a formação de competências. 2015. 292f. Tese (e Doutorado em Educação nas Ciências), Departamento de Humanidades e Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

SASS, Odair, MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.17, n.33, pp.63-81, jan./jun. 2011.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, pp. 175-190, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200009>. Acesso: 24/08/2018.

SOUZA, Deise Lopes de. Os usos e objetivos do Enem na avaliação de jovens e educadores da rede de ensino de Guarulhos. 2014. 136p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, pp. 769-792, out - dez. 2011.

Recebido em: 02/03/2020.

Aceito em: 13/08/2020.

### **Deise Lopes de Souza**

Professora da Rede Municipal de São Paulo e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Pesquisadora vinculada ao Grupo de pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Sistema Nacional de Avaliação, Política Educacional e Educação Básica. Contato: [dks.lopes@hotmail.com](mailto:dks.lopes@hotmail.com)

### **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), atualmente, é professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo. Líder do Grupo de pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas e Instituições Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional e sistema nacional de avaliação. Contato: [mminhoto@unifesp.br](mailto:mminhoto@unifesp.br)