

O ENEM como política de avaliação: efeitos na educação básica e na produção de sujeitos

ENEM as evaluation policy: effects on basic education and subject production

Paula Del Ponte Rocha¹

Maira Ferreira²

Resumo: Neste artigo procuramos mostrar produções acadêmicas, em teses e dissertações, sobre o tema *avaliações em larga escala*, em especial o Enem, objeto central do estudo que estamos realizando. Buscamos conhecer estudos que tivessem proximidade com esta pesquisa, que visa analisar discursos sobre o ENEM, que circulam em documentos oficiais e nas mídias, procurando ver como esses operam e legitimam os resultados do Enem, como indicativo de qualidade (de instituições e de sujeitos), e como “o” caminho de oportunidades que deve ser percorrido para o alcance de um futuro com sucesso. Buscamos na BDTD a partir dos descritores: Avaliações em larga escala; Exame Nacional do Ensino Médio e ENEM e encontramos, pela leitura dos títulos 176 trabalhos (139 dissertações e 37 teses), com a análise dos resumos refinamos para 24 resultados e na leitura do trabalho completo chegamos a 11 produções (4 teses e 7 dissertações). Após colocar em diálogo as produções os referenciais teóricos que tratam sobre os temas tratados, apontamos que a educação deixou de ser uma preocupação apenas de educadores ou estudantes, e ganhou espaço em diversos setores, principalmente do setor econômico, pois tornou-se um negócio que movimenta o mercado educacional brasileiro. Por fim destacamos a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização dos sujeitos*, articulada a elementos como justiça e equidade (social, educacional e avaliativa), de modo a pensar em políticas de colaboração e cooperação para o sucesso dos processos educativos desenvolvidos pelas instituições.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; Exame Nacional do Ensino Médio; Revisão da Literatura.

Abstract: In this article, we seek to show academic productions, in theses and dissertations, on the subject of large-scale evaluations, especially Enem, the central object of the study we are conducting. We sought to know studies that were close to this research, which aims to analyze discourses about ENEM, which circulate in official documents and in the media, seeking to see how they operate and legitimize the results of ENEM, as an indication of quality (institutions and subjects). , and as “the” path of opportunity that must be traveled to achieve a successful future. We searched the BDTD from the descriptors: Large-scale evaluations; National Exam of High School and ENEM and we found, by reading the titles 176 papers (139 dissertations and 37 theses), with the analysis of abstracts we refined to 24 results and reading the complete work we reached 11 productions (4 theses and 7 dissertations) .After putting in dialogue the productions and the theoretical references that deal with the topics addressed, we point out that education is no longer a concern only of educators or students, and has gained space in various sectors, especially the economic sector, because it has become a business that moves the Brazilian educational market. Finally, we emphasize the need for a broader reflection on the evaluation, accountability and accountability of the subjects, articulated with elements such as justice and equity (social, educational and evaluative), in order to think about policies of collaboration and cooperation for the success of the educational processes developed by the institutions.

Keywords: Large Scale Evaluation; High School National Exam; Literature Review.

1 Doutoranda em Educação em Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação em Ciências, pelo mesmo Programa. Email: pauladelaponte@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, vinculada ao Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Introdução

Por mais que a escrita de uma pesquisa acadêmica seja um exercício individual, não a elaboramos sozinhos, pois, tanto a escrita, quanto a análise dos dados é fruto de diversas vozes, ditos, escritos constituintes de diversas materialidades que, no caso das avaliações em larga escala, operam no discurso oficial (governamental), mas também em outros discursos, sendo um deles o discurso midiático. Ao reunir trabalhos que tratam sobre o tema, procuramos ver o entrecruzamento dos discursos oficiais, midiáticos, entre outros, articulados aos discursos científicos que produzem conhecimentos pela pesquisa acadêmica.

Na pesquisa em produções acadêmicas acerca das avaliações em larga escala, buscamos mostrar como essas produções referem seus objetivos e resultados, considerando a importância das pesquisas realizadas sobre o papel do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como política de currículo e de avaliação no Brasil.

A busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2000 a 2017. A pesquisa não visou alcançar a totalidade de estudos realizados sobre o tema em questão ou esgotar as possibilidades de buscas, mas, sim, acompanhar o que foi produzido no meio acadêmico, sobre o ENEM, de modo a reunir elementos que nos permitam compreender os discursos que dão centralidade ao exame como uma das iniciativas da Política Pública educacional brasileira.

A busca foi feita através da combinação entre palavras-chave, que resultaram nos seguintes descritores: Avaliações em larga escala; Exame Nacional do Ensino Médio; e ENEM. Ao realizamos a busca, alguns resultados apareceram repetidos, pois Exame Nacional do Ensino Médio e ENEM, por vezes, apontavam para o mesmo trabalho, vimos, também, que a sigla “ENEM”, remeteu a resultados de pesquisas envolvendo um evento intitulado Encontro Nacional de Educação Matemática. Mesmo assim, conseguimos encontrar alguns trabalhos relacionados com a pesquisa que estamos realizando, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1: Resultados encontrados na busca na BDTD.

DESCRITOR	TOTAL DE RESULTADOS	RESULTADOS POR MODALIDADE
Avaliações em larga escala	117	Dissertações: 85
		Teses: 32
Exame Nacional do Ensino Médio	206	Dissertações: 146
		Teses: 60
ENEM	433	Dissertações: 315
		Teses: 118

Fonte: Produzido pelas autoras a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após a leitura dos títulos e resumos das produções encontradas inicialmente, refinamos a busca para 176 trabalhos (139 dissertações e 37 teses). Em nova leitura, desta vez, procurando ver aproximações com o estudo sobre os discursos que constituem o ENEM como política educacional que indica a qualidade na educação por meio de *rankings*, fizemos um novo recorte. Chegando a 24 trabalhos, os quais foram lidos e passaram por novo refinamento, sempre procurando ver aproximações com o nosso tema e objeto de pesquisa. Chegamos a uma segunda seleção, nela contem 11 produções (4 teses e 7 dissertações) que serão apresentadas e discutidas neste texto (Quadro 1).

Quadro 1: Produções selecionadas para análise.

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	AUTOR (ANO)	TESES	AUTOR (ANO)
Qualidade na educação e rankings	2	Camelo (2010) Presotti (2012)	2	Emerique (2007) Travitzki (2013)
Responsabilização dos sujeitos	1	Di Nallo (2011)	2	Marçal (2014) Menegão (2015)
Enem como política de avaliação	4	Fernandes (2013) Galeazzi (2013) Miollo (2001) Moura (2014)		

Fonte: Produzido pelas autoras a partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Observamos que, considerando o tempo de realização do ENEM, no recorte que fizemos, encontramos apenas duas produções no início dos anos de 2000, já, a partir de 2010, encontramos nove produções mostrando a produtividade do objeto de estudo ENEM, como Política Pública educacional brasileira.

Embora, as onze produções selecionadas nesta revisão bibliográfica tratem sobre o tema ENEM e, de certa forma, se aproximem do estudo que estamos desenvolvendo, nenhuma contempla o mesmo objetivo de analisar discursos que circulam em documentos oficiais e nas mídias, procurando ver como esses operam e legitimam os resultados do ENEM, como indicativo de qualidade (de instituições e de sujeitos). No entanto, reconhecemos que as produções têm, cada uma, relação com pelo menos uma etapa da análise que estamos empreendendo, seja sobre o indicativo de qualidade das instituições a partir do ENEM ou sobre as representações do Exame em materiais publicitários, ou, ainda, sobre questões relacionadas à avaliação como uma Política Pública para educação. Apresentamos, a seguir, as produções, fazendo a interlocução dos resultados dos trabalhos com os discursos que estamos investigando acerca da política educacional do ENEM e com a literatura da área.

Avaliações em larga escala, accountability e qualidade em educação

Vivemos em uma época na qual o anúncio de busca pela qualidade na educação surge em diferentes instâncias, deixando de estar restrito ao discurso pedagógico e passando a fazer parte de outros discursos, como o econômico, o político, o midiático, entre outros.

O espaço ocupado em diferentes instâncias do social pela educação e pela busca de qualidade em educação não se deu de um dia para o outro, mas através de condições de possibilidade que o tornaram possível entre outros. Um maior acesso ao ensino superior, um assunto recorrente nas famílias, de diferentes classes sociais, que, por vezes, são capturadas pelos anúncios das instituições de ensino, que divulgam e valorizam os resultados (positivos) obtidos por meio de exames de avaliação em larga escala, como é o caso do ENEM.

A busca e o reconhecimento da qualidade educacional foram tratados por Emerique (2007), Travitzki, (2013), Menegão (2015), que apontaram a dificuldade em conceituar essa qualidade, pois o termo estaria voltado a diferentes questões, sendo uma delas os interesses do mercado com produção e divulgação de resultados e de *rankings*, o que acabou promovendo competição entre as instituições. Nesse sentido, tal como argumentamos em nossa pesquisa, os resultados do ENEM são apresentados como indicativos de qualidade das instituições escolares, cuja meta seria possibilitar igualdade de oportunidades aos estudantes.

O fato é que, como aponta Menegão (2015, p. 18), nas últimas décadas, há “um deslocamento dos aspectos social e cultural da educação em favor da racionalidade de função econômica, tornando mais difícil assegurar a educação como direito social”, ao mesmo tempo em que são apontados “responsáveis” pelo (não) sucesso nos resultados esperados, com as políticas de responsabilização (inspiradas no modelo inglês *accountability*) legitimadas a partir de critérios padronizados (TRAVITZKI, 2013).

Marçal (2014), em tese sobre a avaliação dos professores de Geografia e dos gestores sobre a repercussão do ENEM como política pública de avaliação na organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores, refere que não estamos vivendo um “modismo” na avaliação, mas “vivenciando a sistematização e a estruturação das avaliações sistêmicas, como um dos principais eixos das políticas educacionais” (MARÇAL, 2014, p. 187), e dessa maneira reforçando a lógica de prestação de contas de sistemas de *accountability*.

Accountability é um conceito que começou a ser utilizado pelo setor empresarial, na administração de empresas e no setor público, como “processo de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos que permitam ao cidadão controlar o exercício do poder concedido aos seus representantes” (ROCHA, 2011).

Em educação, o conceito *accountability* começou a ser referenciado e implementado de forma crescente após a publicação do relatório *A Nation at Risk* (A Nação está em risco)[tradução literal], documento da educação americana, que contribuiu para um diagnóstico dos diferentes níveis de ensino, estabelecendo metas sobre as áreas de conhecimento, tempo letivo e salários dos professores, entre outras. Antes da década de 1980, o termo *accountability* não era muito ouvido nos debates sobre educação, nem considerado como meio decisivo para melhorar o desempenho das escolas e dos sistemas. A partir dos anos 1990, a política de *school accountability* (SA) ganhou força compreendendo, em linhas gerais,

- (i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) divulgação dos resultados dos testes por escola; (iv) adoção como objetivo explícito de política, a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes e (v) responsabilização dos professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos (ANDRADE, 2008, p. 433).

É importante ressaltar que, para ser considerada uma política de *school accountability*, não é necessário que contemple todas essas características. Andrade (2008) cita que, nos anos 1990, foi implantado no Brasil, um sistema de avaliação nacional dos ensinos fundamental e médio, baseado nos pontos (i) e (ii) estabelecendo o que seria desejável que os alunos soubessem em cada ano escolar. Assim, a instituição de uma avaliação de conhecimentos de Português e Matemática, para uma amostra representativa de alunos dos ensinos fundamental e médio, foi o ponto de partida para as ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Também, o ENEM foi citado pelo autor, uma vez que, ao final dos anos de 1990, o Exame passou a avaliar o perfil de saída dos egressos do ensino médio, sendo opcional aos estudantes participarem de tal nivelamento. Em 2005, foi criada pelo Governo Federal a Prova Brasil, sendo ela, voltada apenas para os estudantes do ensino fundamental, cuja principal diferença em relação ao SAEB foi ser aplicada à totalidade dos estudantes matriculados em escolas públicas urbanas. De acordo com Andrade,

- apenas em 2006, o governo federal incorporou o ponto (iii) da política de SA, ou seja, passou a divulgar os resultados por escola, tanto da Prova Brasil quanto do ENEM. Não foram adotados os pontos (iv) e (v) da política de SA: estipular a melhoria no desempenho dos alunos como objetivo da política educacional e responsabilização [dos professores pelos resultados] (ANDRADE, 2008, p. 446).

Entretanto, mesmo não havendo a adoção “explícita” dos pontos (iv) e (v), entendemos, assim como algumas produções acadêmicas analisadas, a política de *accountability* na avaliação do ENEM, uma vez que esse direciona às instituições para metas a serem alcançadas, implicando a responsabilização dos professores sobre os resultados de desempenho dos estudantes.

Andrade (2008, p. 446) considera a possibilidade de haver uma “política de SA mais agressiva”, baseada em experiências americanas, que promovem a adoção de “um mecanismo de incentivos no qual professores/diretores sejam considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos e sejam remunerados de acordo com este” (ANDRADE, 2008, p. 446), e compara essa remuneração por desempenho a uma competição “desigual”, pois “escolas cujo alunato tenha um perfil socioeconômico mais favorecido tendem a levar vantagem na disputa pelo prêmio, à revelia do verdadeiro esforço dos professores/diretores” (ANDRADE, 2008, p. 449) de escolas, cujos alunos têm piores condições socioeconômicas. Considera, ainda, que os professores teriam dificuldade em melhorar ou manter a remuneração estando o salário atrelado à melhoria no desempenho dos alunos (ANDRADE, 2008).

Embora, ainda, não seja uma prática vincular o salário dos professores ao resultado de desempenho em avaliações, essa tem sido uma intenção aventada em anúncios de Políticas Públicas educacionais, ao colocar na ordem do discurso a educação como deficitária. Para Foucault (2014, p. 35), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo”, pois mesmo que nem todas as regiões do discurso sejam abertas e penetráveis, outras são postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala, o que autoriza, nesse caso, a existência de um olhar mercantilista para a educação.

Por estarem autorizados a *falar* sobre os problemas e soluções para a educação, a cobrança em torno dos resultados é recorrente em diferentes espaços e por diferentes sujeitos. Para Maroy e Voisin (2013), a “*new accountability*” reforça a ideia de que, atualmente, não deve haver prestação de contas apenas sobre os recursos, meios ou sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas sobretudo, sobre os sistemas de ensino e seus resultados. As autoras consideram que nas avaliações externas, não são somente os resultados dos alunos que são medidos, mas, por meio deles, o desempenho dos estabelecimentos e do sistema educacional, e incluiríamos, especialmente, do trabalho dos professores. Mas, o que os professores teriam a falar sobre essa questão?

Algumas pesquisas (MARÇAL, 2014; MENEGÃO, 2015; DI NALLO, 2011) trazem a percepção dos profissionais da Educação em relação à classificação decorrente dos resultados de avaliações em larga escala como as do ENEM, de que interferem nas relações interpessoais e na identidade da escola, dos professores e dos estudantes. Marçal (2014) e Menegão (2015) afirmam que a responsabilização dos professores pelos resultados, pode dificultar ações mais ativas, reflexivas, coletivas e autônomas acerca do seu próprio trabalho e das finalidades da educação, que seriam mais produtivas para a formação dos alunos, do que participar da corrida por posições em algum *ranking*.

Nesse sentido, Marçal (2014) considera que, no Brasil, o Exame atua como um regulador da ação docente, mais circunscrito ao modelo de avaliação, e menos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, tomando essa Política Pública educacional, aplicada na educação básica, como parte de um contexto permeado de iniciativas educacionais de delineamento mercantil e neoliberal” (p. 187).

Ao referir o papel do Exame nas escolas particulares, Moura (2014, p. 93) considera que nestas, talvez, o “ENEM tenha produzido mais ecos aos professores no que tange às práticas curriculares, uma vez que

a sobrevivência no mercado, certamente, estaria vinculada à venda de serviços garantidores da aprovação nos vestibulares”, que, na atualidade, são traduzidos pelo ENEM. A responsabilização colocada no professor em preparar seus alunos para os exames, em função dos resultados, pode fazer com que sejam vistos como desqualificados, despreparados ou descomprometidos. Por isso, para Menegão (2015), os professores passam

pelo “susto” de verem os resultados de seu trabalho, por meio das notas dos alunos nos testes, figurarem com desempenho abaixo do esperado nos *rankings*. O “assustar”, nesse caso, como pensam os elaboradores da política de avaliação e alguns sujeitos serviria como mecanismo para o professor rever seu papel e tomar uma atitude mais “séria” e “comprometida” para com os alunos (MENEGÃO, 2015, p. 243).

Não sabemos se é estratégia dos elaboradores da prova em questão do “assustar” os professores, e não é isso que buscamos analisar em nossa pesquisa, mas sim mostrar que os discursos dão visibilidade às políticas educacionais que são colocadas no ENEM, assim como já ocorreu em outros tempos com relação aos vestibulares, “a” oportunidade de futuro aos jovens, produzindo tanto alunos de sucesso/insucesso, como professores comprometidos/descomprometidos ou qualificados/desqualificados. No caso da pesquisa de Menegão (2015), os professores interpelados pela divulgação dos *rankings* acabam por alterar sua prática pedagógica, numa tentativa de melhorar sua imagem. Assim, além dos professores, os estudantes também “padecem as mazelas da meritocracia, são vistos como pouco esforçados, preguiçosos, desinteressados, ou como coitados, vítimas das condições socioeconômicas, culturais e sociais, para os quais o remédio ideal é o apoio/reforço e treino, muito treino” (MENEGÃO, 2015, p. 243). Mesmo sabendo do papel do Estado e dos professores em promover a aprendizagem dos estudantes, entendemos, tal como Di Nallo (2011), que a avaliação em larga escala não deveria pautar-se apenas em parâmetros numéricos, mas que seus resultados deveriam ser interpretados considerando o contexto, o perfil dos alunos e da comunidade escolar, o perfil dos professores, a estrutura física da escola e os materiais didáticos disponíveis, além dos aspectos da gestão da escola, o que possibilitaria compreender outros fatores relacionados ao desempenho dos alunos.

No entanto, parece instituído que o importante é mensurar e codificar resultados para, a partir disso, prever consequências em função desses resultados, reduzindo o processo educativo aos dados quantitativos de uma avaliação, dando condições de possibilidade de fazer emergir um Estado-avaliador (FOUCAULT, 2000), que concentraria seu papel de controle e gestão nos resultados das avaliações. Para Afonso (2009, p. 18),

nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (AFONSO, 2009, p. 18).

O autor destaca que, em Portugal, embora, ainda não exista um sistema de *accountability*, os exames nacionais estandardizados se constituem como controle do Estado-avaliador. Além disso, os *rankings* das escolas, podem ser considerados como sendo uma forma de *accountability*, de iniciativa da sociedade civil e do mercado e impulsionada pelos meios de comunicação.

No caso do Brasil, podemos dizer que, também, não existe um sistema de *accountability*, e, embora, as políticas educacionais respondam sobre o mesmo sistema educativo, essas ainda são desarticuladas. No entanto, há formas de *accountability*, quando considerado que as instituições, seus alunos e professores respondem à “fiscalização” feita por diferentes setores da sociedade.

Sujeitos de sucesso e de fracasso como um dos efeitos de resultados de avaliações e de rankings institucionais

Nosso olhar para as avaliações em larga escala e a divulgação dos *rankings* produzidos a partir de seus resultados, não busca a origem dessa divulgação, mas, sim, ver as mudanças e transformações que tornam os *rankings*, e seus números, produtores de marcas de qualidade para sujeitos e instituições educacionais.

A qualidade educacional pode ser encontrada na literatura com diversos nomes. Para Emerique (2007), é traduzida como efeito-escola e considera as diferentes abordagens do conhecimento dadas pelas instituições de ensino, as quais colocam em jogo a seleção de conteúdos e a formação do cidadão, entre outros. Para tal, podem possibilitar aos alunos experiências múltiplas, enriquecidas com inúmeras atividades extracurriculares. Percebemos, assim, diferentes elementos considerados na busca pela qualidade educacional, e esses passam pela forma do como os sistemas gerenciam suas instituições de ensino, em função dos indicadores apontados pelos resultados de políticas de avaliação em larga escala.

Se para as instituições de ensino a noção de qualidade é ampla, isso também ocorre para os alunos e suas famílias. Emerique (2007), considera que o efeito-escola classifica as escolas como “‘escola fraca’, ‘escola que não dá base para o aluno’, ‘escola que todo mundo passa de ano’, ou como ‘escola forte’, ‘escola que dá base’, ‘escola puxada’, ‘escola que prepara’, dentre outras expressões” (EMERIQUE, 2007 p. 76). Classificações como essas podem trazer reconhecimento ou discriminação social aos alunos, pois “estudar em uma escola de prestígio, agrega prestígio; estudar em uma escola estigmatizada agrega estigma aos seus usuários” (EMERIQUE, 2007, p. 76).

No caso de escolas da rede privada, a classificação ocorre, ainda, em relação aos que podem pagar e os que não podem, reforçando a imagem institucional do que seria a boa ou a má escola, que passa pela forma como é falada, sendo os *rankings* uma forma peculiar de ser “falada” e “escolhida” “pelo conjunto de alunos e famílias que a escola reúne formando um corpo social” (EMERIQUE, 2007, p. 81).

Nesse sentido, a imagem social da escola tem papel importante para atrair ou repelir alunos, sendo sua composição social, o resultado do campo de escolhas dos usuários, cuja composição desses fatores pode aumentar o efeito-escola, ou seja, a noção de qualidade educacional.

No que se refere ao ENEM, concordamos com Emerique (2007), quando considera que o Exame se tornou uma referência para a escolha das escolas, em função dessa noção de qualidade educacional. Em 2006, de acordo com o INEP, uma forma de aumentar a transparência dos resultados e possibilitar a comparação das instituições (TRAVITZKI, 2013), as médias das escolas foram disponibilizadas no *site* do INEP³, o que pode ter sido utilizado pelas famílias para fazerem a escolha das escolas para matricular os filhos (EMERIQUE, 2007).

Travitzki (2013) aponta que uma dificuldade para que o ENEM possa ser considerado como um indicador de qualidade na educação básica é o fato de ser “amostral, voluntário, e a taxa de participação das escolas é normalmente pequena, o que gera efeitos de seleção de amostra que distorcem os resultados” (TRAVITZKI, 2013, p. 258), e defende que a avaliação da qualidade do Ensino Médio deveria ser feita como a avaliação dos cursos de Ensino Superior ou pela comparação de escolas de mesmo nível socioeconômico.

3 Nas edições anteriores, eram apresentadas médias municipais, estaduais, regionais e nacionais; por modalidades de ensino; localidades urbanas ou rurais; e dependências administrativas (privada, federal, estadual e municipal), cuja divulgação de resultados resguardava a identidade de escolas e alunos.

O autor alerta para o risco de avaliar as escolas considerando apenas resultados em testes individuais, tomando como base a análise quantitativa de *rankings*, considerando que a amostra de escolas não seria representativa para uma discussão sobre qualidade no ensino, já que as instituições com melhores posições podem apresentar indicadores superiores de infraestrutura, quando comparadas ao total de escolas. Nesse sentido, recomenda que a interpretação de resultados estatísticos e as interpretações sobre o efeito-escola, para mensurar qualidade educacional, devem ser realizadas com cautela (TRAVITZKI, 2013).

Ainda sobre a análise estatística realizada por Travitzki (2013), é apontado que, no máximo, 21% das diferenças entre as médias das escolas no *ranking* pode ser atribuída a elas mesmas, pois o valor restante seria explicado pelas diferentes condições de contexto das instituições, como o nível socioeconômico das famílias, a cor da pele dos alunos, a dependência administrativa, o estado a que pertencem, etc.

Em análise de aspectos relacionados à economia, em investigação sobre o ENEM, Camelo (2010) argumenta que a teoria econômica prevê que avaliações como essa podem servir como mecanismo de incentivo à melhoria do aprendizado, pois “afetariam positivamente o esforço e a motivação ao estudo devido às consequências que o bom desempenho no exame pode lhes trazer” (CAMELO, 2010, p. 68). Assim, na visão da economia, os Exames poderiam “melhorar a qualidade do ensino oferecido, pela pressão exercida por pais e estudantes” (CAMELO, 2010, p. 68).

Em sua pesquisa, o autor analisou, a partir de métodos econométricos, a divulgação das notas médias do ENEM por escola e concluiu que a publicação dos resultados do ENEM não teria afetado o desempenho dos estudantes nas disciplinas analisadas (Matemática e Português), nem teria tido efeitos na alocação dos recursos nas escolas. Além disso, a divulgação dos resultados não teria importância suficiente para ser um instrumento de mobilização de pais e alunos.

Independente de diferentes pontos de vista sobre o ENEM, Marçal (2014) considera que avaliações como esta estão se consolidando no cenário educacional brasileiro, sendo adotada pelos governos em diferentes níveis da federação. Mas para a autora, o ENEM é visto como um possível instrumento indicador de mudança educacional, tanto pela legitimidade dada ao Exame nas esferas governamentais, como pela visibilidade dada pelas mídias. Para Emerique (2007), informações com o ranqueamento de escolas de maior desempenho, diferenciando o resultado de escolas da rede pública e privada, contribui para a classificação da educação em municípios e estados.

Para Travitzki (2013), a perda ou ganho de posições no *ranking* não é benéfico ao sistema educacional, pois, além da classificação apresentar limites do ponto de vista estatístico, cria um sistema de competitividade, fazendo com que os jornalistas busquem descobrir nas melhores posições do *ranking*, o segredo da eficiência e da *qualidade* (EMERIQUE, 2007), como se contivessem, a partir do sucesso no ENEM, uma fórmula para melhorar a educação brasileira.

Todas essas considerações são indicativos do que o ENEM passou a representar para a educação brasileira, sendo tomado como um indicador de qualidade, legitimado como “termômetro da qualidade” e “medida de qualidade”, confirmando o entendimento de que o Exame é representado como o principal indicador nacional de qualidade do ensino médio” (PRESOTTI, 2012, p. 119), a partir de publicações que possibilitam a identificação de “escolas campeãs”, as quais são apresentadas como exemplo de sucesso a ser seguido para o alcance dessa posição no “campeonato”.

Isso leva as escolas a usarem seu posicionamento no *ranking*, ora para fazer propaganda do seu ensino, ora para justificar maus resultados, pois o fato de não estar entre as melhores funciona como uma antipropaganda que depõe contra a qualidade do ensino prometida (EMERIQUE, 2007). Em função disso tudo, o ENEM passou a ter, também, a finalidade de funcionar como um novo sistema de classificação de instituições, que outrora eram classificadas pelo número de aprovados nos considerados elitistas vestibulares, por representarem a diferença social de acesso à universidade.

Sobre a publicização dos resultados das avaliações do ENEM, alguns pesquisadores (PRESOTTI, 2012; MARÇAL, 2014; MENEGÃO, 2015) reforçam que o ranqueamento atua como uma forma de pressão entre os gestores e professores, distorcendo o foco do trabalho pedagógico, regulando o ensino e definindo os objetivos e a função da escola de “fora para dentro”, ou seja, os técnicos das agências financiadoras é que definem a função da escola e, portanto, o que seria qualidade na educação, bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la” (MARÇAL, 2014, p. 184).

Diante disso, Menegão (2015) reforça a necessidade de buscar compreender o como os professores relacionam as avaliações em larga escala com o currículo escolar, propondo discutir e analisar o como os sujeitos se posicionam sobre o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas. No caso da pesquisa realizada por essa autora, a discussão centra-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas também traz elementos de outros indicadores (como o ENEM), e discute “os impactos causados pela avaliação externa em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no IDEB” (MENEGÃO, 2015, p. 1).

A crítica da autora está centrada na defesa de que a qualidade educacional deveria ser considerada a partir do “acesso, permanência e aprendizagem significativa e sólida em múltiplas dimensões para todos e para cada um dos estudantes, seja qual for suas condições socioeconômicas e culturais” (MENEGÃO, 2015, p. 13). Para cumprir esses papéis e sua função social, a escola dependeria das Políticas Públicas e da gestão em termos mais gerais, e de órgãos orientadores para tais políticas.

Percebemos até aqui que: as políticas de avaliação têm efeitos diretos nas práticas cotidianas dos professores que, por sua vez, estariam passando por uma avaliação indireta, considerando que a sua avaliação de desempenho está associada aos resultados dos estudantes. Nesse sentido, a imagem das instituições de ensino associadas ao “sucesso” ou ao “fracasso” pela publicação de *rankings* diz respeito a todos que fazem parte delas: professores, alunos, comunidade escolar e sistemas de ensino.

Para Popkewitz (2011), historicamente, os números tinham a função de registro e medição das populações, cujos resultados ficavam disponíveis ao mercado, com a função de padronizar as populações. Com a inclusão dos números nas questões sociais, esses passaram a ser utilizados a serviço de noções de transparência, em diversos setores da sociedade, sendo que, no caso da educação, dados quantitativos passavam a dizer mais sobre a necessidade de mudanças nas escolas e na comunidade escolar, dando visibilidade aos desempenhos e resultados das escolas “através de gráficos e fluxogramas apresentados como fatores estatísticos para medir a mudança” (POPKEWITZ, 2011, p. 172).

Para o autor, os números passaram a ser considerados em discursos que validam campos do conhecimento, como, por exemplo, as ciências sociais, para as quais os números teriam a função de reduzir a incerteza em processos de mudanças, que iam além de questões de economia e governo, tornando-se, com o passar do tempo, atores nos processos de mudança, como parte de ações de planejamento, avaliação e elaboração de políticas incorporados às práticas sociais.

O que reforça nosso argumento de que a divulgação de resultados e a produção do ranqueamento de instituições de ensino são produzidas em discursos que operam para a legitimação das práticas de avaliação em larga escala, como sendo um instrumento de mobilização para a melhoria da qualidade da educação, possibilitando a reedição de enunciados que a coloca como “a” oportunidade para um futuro melhor. Para Foucault (2015), os discursos são acolhidos em seu acontecimento, ao ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, escondido, no jogo da sua instância, sem que seja necessário um regresso à origem.

Para Popkewitz (2011), as comparações internacionais de estudantes fazem parte da nova indústria contemporânea da educação, citando o Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) como exemplo de relação entre organismos internacionais e a institucionalização da classificação de alunos por meio das avaliações externas, o que se coaduna com os argumentos que apontamos neste estudo. Para esse autor, o Programa da OCDE “encarna um tema missionário sobre o progresso e a criação de uma vida melhor” (POPKEWITZ, 2011, p. 176), pois avalia através da leitura, matemática e ciências, aplicação de habilidades nas situações da vida cotidiana que se creem relacionadas às habilidades básicas do mercado de trabalho, sendo, ainda, relacionadas às capacidades e qualidades da aprendizagem a serem desenvolvidas ao longo da vida.

Popkewitz (2011) analisa e discute a avaliação de desempenho dos alunos pelo PISA e os dados coletados sobre os fatores estudantis, familiares e institucionais, argumentando que as diferenças nos desempenhos incorporam uma tese cultural específica sobre os modos de vida, que acaba criando estudantes de sucesso e de fracasso. Entende que essa posição de sujeito é divulgada internacionalmente com o *ranking* produzido a partir do PISA, posicionando globalmente o estudante e a nação através da identificação de países com maiores e menores desempenhos globais. Tais indicadores de qualidade, para o autor, falam sobre tipos particulares de pessoas, cujas equivalências comparativas por meio de números classificam habilidades práticas e situações da vida cotidiana.

Ainda para o autor, do mesmo modo que um tipo de estudante é “fabricado”, também o é um dado tipo de professor, o *professor eficaz* (*effective teacher*), que se torna um ator de mudanças, com características que o identificam com o que se espera dele. Nesse sentido, os números dão forma a uma tese cultural sobre quem é e como deve ser o professor, em função dos resultados dos testes e exames padronizados. Em nosso estudo, pensamos nos números presentes nos *rankings*, relacionados às avaliações em larga escala, como atuantes na vida dos envolvidos no processo educacional, concordando com Popkewitz (2011) que propõe que tais números ordenam, classificam e fabricam sujeitos. Assim, esse autor considera que a noção de produção de tipos de pessoas incorpora os princípios da vida como “sistemas” que posicionam estrategicamente os sujeitos para o mercado, no qual se faz necessário que mantenham-se em posição de sucesso em contraposição a situações de fracasso.

A produção de visibilidade para o ENEM como instrumento de democratização do ensino

O ENEM pode ser visto, tanto como uma política de avaliação, quanto como uma política curricular, considerando que os currículos escolares, cada vez mais, estão sendo organizados em função das questões das provas do Exame. Mas, para Moura (2014), se a avaliação não tem relação com o Projeto Pedagógico (PP) da escola, dificilmente vai atender aos objetivos previstos no projeto da escola, o que reduziria o papel e a importância do mesmo.

Durante boa parte da realização da avaliação do ENEM, esta possibilitou a obtenção de certificação⁴ para a conclusão do Ensino Médio, além de possibilitar o ingresso na universidade, o que lhe conferia um valor extremamente alto, uma vez que “uma pessoa de 18 anos que nunca frequentou a escola e não possui grandes recursos financeiros poderia estar, graças ao ENEM, em uma boa faculdade aos 19 anos, dependendo de sua nota no exame” (TRAVITZKI, 2013, p. 252), levando a sociedade a ver o Exame como uma possível forma de democratização da educação num país desigual como o Brasil.

Com relação às (des)igualdades nos sistemas públicos de ensino, Emerique (2007) percebeu, durante sua pesquisa sobre o ensino no município do Rio de Janeiro, que o anúncio de minimizar as desigualdades educacionais passava por:

introdução da política de cotas sociais em colégio público de ensino médio, convênios entre instâncias administrativas estaduais e federais, parceria entre a esfera pública e a privada; parceria entre a esfera privada e organização da sociedade civil (Colégios Privados E, G e H com a ONG “patrocinadora de bons alunos”) - experiências que têm como princípio dar acesso aos alunos com menores vantagens sociais a uma melhor oferta escolar (escolas de qualidade) (EMERIQUE, 2007, p. 255).

Mas, para essa autora (p. 255), isso não caracterizaria a promoção de igualdade de oportunidades, mas uma tentativa de “‘justiça escolar’ onde a meritocracia estaria aliada à equidade (desigualdade justa)”, pois a “justiça” ocorreria com a seleção de alunos, de segmentos sociais variados. Segundo a autora, a qualidade do ensino é uma ideia/valor que não considera o privilégio prévio de determinadas instituições terem um alunado altamente mobilizado para os estudos, e que “a ideia de qualidade do ensino é pautada no resultado e não no processo que leva a esse resultado”.

Aliada ao anúncio de democratização do ensino e possibilidade de ingresso no Ensino Superior pelo ENEM é preciso analisar o que gestores e professores de instituições de Ensino Superior dizem sobre o Exame (MIOLLO, 2001; FERNANDES, 2013), em diferentes períodos.

Os resultados da pesquisa de Miollo (2001) com gestores/professores apontam que houve modos diferentes de uso do ENEM para o ingresso no Ensino Superior, sendo que em algumas instituições, o Exame era utilizado como processo único de acesso ao Ensino Superior, enquanto em outras era complementar ao vestibular. Entre as respostas dos entrevistados, alguns se manifestaram dizendo que o processo deveria ter sido testado para ver se seria melhor do que o vestibular, mas outros consideraram “uma alternativa válida, oportuna, democrática, com crescimento dos interessados nessa modalidade” (MIOLLO, 2001 p. 107).

Em 2018, o número de IES utilizando o ENEM como processo seletivo para ingresso chegou a 95 instituições, passando de 1.319 cursos, no início dos anos de 2000, para 3.327 cursos, com mais de um milhão de candidatos concorrendo a pouco mais de 10.000 vagas (MORENO, 2018), no Ensino Superior. Em meio às repercussões do ENEM como política de democratização da educação, Fernandes (2013) destaca que entre as metas no Plano de Desenvolvimento da Educação de 2008 (PDE) está a inclusão social pela educação, devendo estar acessível, inclusive, em regiões mais distantes do país.

A pesquisa de Fernandes (2013) aponta a preocupação da Universidade Pública com o perfil do novo público selecionado pelo Sisu, pois havia dúvida se o “novo ENEM” conseguiria diferenciar os candidatos

4 A partir da edição de 2017 a certificação para o Ensino Médio passou a ser realizada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para fazer o Exame é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do Ensino Fundamental; ou ter, no mínimo, 18 anos completos para quem busca a certificação do Ensino Médio.

que apresentavam os conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes pela universidade (Universidade Federal de Lavras) para selecionar os ingressantes de seus cursos de graduação” (FERNANDES, 2013, p. 53). Outra preocupação dizia respeito ao formato do Exame, já que o vestibular desta universidade possuía questões discursivas e o ENEM apenas questões objetivas. Além disso,

os gestores da universidade procuraram se certificar que, ao deixar de elaborar o vestibular tradicional e adotá-lo, a instituição continuaria atingindo o seu objetivo de selecionar de forma satisfatória os ingressantes, conseguindo também reduzir custos, além de aumentar o repasse dos recursos (FERNANDES, 2013 p. 81).

Fernandes (2013) considera, ainda, que embora houvesse popularização do acesso ao Ensino Superior, com aumento de alunos procedentes de instituições públicas de ensino, o Exame “não seleciona adequadamente os ingressantes, pois permite a entrada de alunos que apresentam um rendimento acadêmico inferior, quando comparados ao antigo sistema de seleção” (FERNANDES, 2013, p. 81).

Frente a essas considerações, podemos fazer algumas reflexões com relação ao processo de democratização ao acesso no Ensino Superior anunciado por meio do ENEM. Embora estejamos apontando estudos em diferentes universidades e sistemas de ensino, a implantação do ENEM (Sisu) como porta de entrada para o Ensino Superior, pode ser também um processo que discrimina o estudante, seja porque não se preparou suficientemente para o Exame, seja após o *sucesso* do ingresso, por não se enquadrar no perfil de aluno que a instituição esperava.

Nesse sentido, sendo a Educação Básica obrigatória e universal, são estabelecidos controles sociais para que os estudantes usufruam o direito à esta educação, o que implica considerar também o ENEM constituído em “um dispositivo de controle social e de avaliação institucional” (GALEAZZI, 2013, p. 112), uma vez que políticas educacionais como essa,

funcionam como dispositivos de governo, de modo que incorporam demandas e propósitos regidos pela configuração de sujeito tipificada como necessária em determinada sociedade. Nesse sentido, “a partir das contribuições de Foucault, pode-se entender por governo a possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros; o que é imanente às relações de poder” (GASPAROTTO, 2010, p. 66).

A partir da teorização de Foucault, tomamos o controle das práticas sociais, não como algo dado *a priori*, mas constituído socialmente em, e por meio de, relações de poder, de modo que “a vontade do poder, portanto, orienta a direção das atividades que objetivam produzir sujeitos de um determinado tipo” (GALEAZZI, 2013, p. 112-113). A relação estabelecida entre *sucesso* e ENEM indica o quanto o Exame pode produzir marcas nos sujeitos que “fracassam”, por (des)considerar as oportunidades (ou falta de oportunidades) dos estudantes ao longo de sua educação escolar. Podemos pensar nesses sujeitos, para além dos alunos, vendo, também, os professores nessa relação de sucesso e fracasso, pois o resultado obtido pelos estudantes “ecoa” nos professores, funcionando [a avaliação] como mecanismo de “controle social da escola, pois com base em seus resultados, o jovem passa a cobrar um melhor desempenho da mesma” (GALEAZZI, 2013, p. 113).

Nesse sentido, tal como Galeazzi (2013), nosso olhar para o ENEM, em um viés foucaultiano, foi produtivo para pensarmos nas condições de possibilidade que dão ao Exame legitimidade para produzir e caracterizar sujeitos e instituições de ensino.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos algumas produções referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio procurando mostrar diferentes discursos que instituem o ENEM como importante política educacional, bem como auxiliam a construir a argumentação de que o Exame é capaz de produzir marcas de *sucesso/fracasso* nos estudantes, sem considerar as oportunidades (ou falta de oportunidades) desses sujeitos ao longo da sua educação escolar. Tais discursos apontam que, embora os desempenhos individuais dos estudantes possam ser vistos como medida de produtividade e qualidade, esses também dão visibilidade ao “fracasso”, expondo e fragilizando escolas, estudantes e professores, responsabilizando os docentes pelos índices alcançados.

Dialogamos com essas produções, argumentando que a educação deixou de ser uma preocupação apenas de educadores ou estudantes, e ganhou espaço em diversos setores, principalmente do setor econômico, pois tornou-se um negócio que movimenta o mercado educacional brasileiro. Nesse mercado, diferentes organizações e instâncias do social, como, por exemplo, as mídias, validam *rankings* que instituem significados às avaliações em larga escala, às instituições e aos sujeitos que as frequentam.

Nesse sentido, a “promessa” de sucesso a ser alcançado no Exame coloca asas nas escolas e os estudantes como merecedores, ou não merecedores, dos resultados das avaliações, independente de suas condições sociais ou das condições estruturais das instituições. Diante disso, professores e estudantes se mobilizam para ter sucesso nas provas do ENEM, sendo “necessário”, para isso, alcançar as metas estipuladas pelas políticas educacionais, passando a responder à “fiscalização” que culmina na responsabilização, discutida neste texto, a partir do conceito de *accountability*.

Diante dessas considerações, apontamos a necessidade de reflexão sobre o espaço tomado pelo ENEM desde a sua mudança de finalidade, quando tornou-se o “vestibular nacional”, com testes padronizados mobilizando a sociedade e os responsáveis pelo aprimoramento da qualidade escolar, com efeitos sobre a prática cotidiana dos professores, a sua autonomia e a autonomia das instituições de ensino, destacando que apenas o Exame não deve pautar as políticas educacionais, especialmente as políticas de currículo, uma vez que há fatores de diferentes naturezas envolvidos no cenário educacional.

Destacamos, por último, a necessidade de que uma reflexão mais ampla sobre a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização dos sujeitos*, esteja articulada a elementos como justiça e equidade (social, educacional e avaliativa), transparência, direito à informação, participação e cidadania, de modo a pensar em políticas de colaboração e cooperação para o sucesso dos processos educativos desenvolvidos pelas instituições.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], 13, p. 13-29, 2009.

ANDRADE, E. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, São Paulo, n. 28, p. 445-453 julho-setembro de 2008.

CAMELO, R. S. **Exames curriculares e resultados educacionais**: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio, 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

- DI NALLO, R. C. Z. **Avaliação externa: instrumento de controle ou inclusão?**, 2011, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- EMERIQUE, R. B. **Imagens da qualidade de ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação.** 2007. 271 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- FERNANDES, A. M. **Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo ENEM na Universidade Federal de Lavras**, 2013, 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- GALEAZZI, C. **As políticas educacionais em construção no ENEM: uma abordagem da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias.** 2013. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GASPAROTTO, J. S. **Entre morros, composteiras e lixeiras: labirintos pedagógicos nas abordagens de Educação Ambiental.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MARÇAL, M. P. V. **ENEM e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica.** 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2014.
- MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, 34, p. 881-901 jul-set. 2013.
- MENEGÃO, R. C. S. G.ta de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores.** 2015. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- MIOLO, N. R. P. **O ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior de santa Catarina.** 2001. 127 f., Dissertação (Mestre em Administração). Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.
- MORENO, A. C. Sisu cresce quatro vezes em sete anos e concentra quase metade das vagas públicas em universidades. **G1 Educação**. 23 jan. 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades.ghtml>>. Acesso em: 15 mar. 2019
- MOURA, J. H. C. de. **A integração curricular no ENEM: o caso das Ciências da Natureza.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- POPKEWITZ, T. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, M. A.; KOTTHOFF, H-G.; COWEN R. (Ed.). **PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- PRESOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja – 1998-2011.** 2012, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- ROCHA, A. C. Accountability na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília 14, p. 82-97, maio/agosto de 2011.
- TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar.** 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.