

A Evolução do Enem no Brasil: da avaliação diagnóstica ao exame de alto impacto (1998-2018)

The Evolution of Enem in Brazil: from diagnostic assessment to high stakes exam (1998-2018)

La evolución del Enem en Brasil: de la evaluación diagnóstica al examen de alto impacto (1998-2018)

Rodrigo Marques  

Ronildo Stieg  

Jean Carlos Freitas Gama  

Wagner dos Santos  

Resumo

O artigo objetiva compreender os processos de constituição histórica do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro como uma proposta de política pública educacional, com base no debate sobre avaliações *low* e *high stakes*. De natureza qualitativa, configura-se como uma análise crítico-documental, utilizando como fontes portarias, pareceres, resoluções, diretrizes e decretos que regulamentam o Enem. Os resultados evidenciam que o Enem, criado no ano de 1998, constitui-se em uma política educacional que se aproxima dos exames padronizados internacionais, fundamentando-se em uma concepção de educação por competências. Conclui-se que em seu processo histórico o Enem tem servido como mecanismo de produção de metadados sobre a qualidade da educação brasileira, certificação de conclusão do ensino médio e seleção de estudantes em universidades públicas e privadas do Brasil.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Ensino Médio; Exame Nacional do Ensino Médio; Brasil.

Abstract

The article aims to understand the processes of the historical constitution of the Brazilian National High School Examination as a proposal for public educational policy, based on the debate on low and high stakes assessments. Qualitative in nature, it is configured as a critical-documentary analysis, and its sources are: ordinances, opinions, resolutions, guidelines, and decrees that regulate Enem. The results show that Enem, created in 1998, constitutes an educational policy that is close to international standardized exams, based on a concept of competency-based education. It concludes that in its historical process, Enem has served as a mechanism for producing metadata on the quality of Brazilian education, certification of high school completion, and selection of students at public and private universities in Brazil.

Keywords: Large-scale assessment; High school; National High School Examination; Brazil.

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender los procesos de constitución histórica del Examen Nacional de Enseñanza Secundaria de Brasil como propuesta de política educativa pública, a partir del debate sobre las evaluaciones de alto y bajo riesgo. De carácter cualitativo, se configura como un análisis crítico-documental y sus fuentes son: ordenanzas, dictámenes, resoluciones, lineamientos y decretos que regulan el Enem. Los resultados muestran que el Enem, creado en 1998, constituye una política educativa cercana a los exámenes estandarizados internacionales, basada en un concepto de educación por competencias. Concluye que en su proceso histórico el Enem ha servido como

mecanismo de producción de metadatos sobre la calidad de la educación brasileña, certificación de finalización de estudios secundarios y selección de estudiantes de universidades públicas y privadas de Brasil.

Palabras clave: Evaluación a gran escala; Escuela secundaria; Examen Nacional de Enseñanza Secundaria; Brasil.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de constituir-se como uma avaliação de desempenho dos estudantes de escolas públicas e privadas do ensino médio brasileiro. Desde 2009, agregou outra função: selecionar estudantes de todo o País para ingressarem em instituições federais, estaduais, municipais e privadas de ensino superior. Para tanto, as notas obtidas no Enem passaram a ser utilizadas como critério para participação em programas que visam intermediar a inserção dos jovens em universidades públicas ou auxiliá-los no pagamento das mensalidades em instituições privadas. Dentre esses programas, destacam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, destinado a financiar cursos de graduação de estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior não gratuitas; o Programa Universidade para Todos (Prouni), que desde 2004, oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior; e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) no ano de 2010, que, em suas disposições gerais, atribui ao programa a seleção de vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior.

Em âmbito internacional, essas avaliações educacionais em larga escala (exames padronizados) possuem diferentes nomenclaturas e usos, sendo consideradas ferramentas avaliativas por órgãos governamentais, com o intuito de balizar e orientar suas ações educativas (Marques; Stieg; Santos, 2020). Esse debate pode ser observado em Gipps (1998), ao analisar como os resultados obtidos nesses exames se tornam o principal indicador para a elaboração dos currículos escolares na Inglaterra e no País de Gales; Lavasseurs (2005), ao compreender os dados dos exames como instrumento para a coordenação pedagógica de todos os níveis do sistema educativo, como a sala de aula, a escola e a própria região em que as instituições de ensino francesas estão inseridas; e Uczak (2014), ao investigar os processos de construção de um banco de dados com informações quantitativas desses exames, a fim de criar padrões avaliativos do sistema educacional do Chile e, assim, compará-los com exames internacionais.

No Brasil, os impactos dessas avaliações no cenário político educacional têm sido objeto de pesquisa para diferentes investigadores dentre eles: Sudbrack e Cocco (2014), que consideram a avaliação em larga escala como indutora de qualificação educacional; Bauer; Alavarse e Oliveira (2015), que analisaram as principais críticas e ponderações sobre as avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional, com o objetivo de sistematizar o debate em torno de suas potencialidades; e Toffoli *et al.* (2016), que compreenderam as principais teorias presentes nas avaliações em larga

escala, com a intenção de fornecer subsídios para a interpretação dos conceitos envolvidos nesses processos.

Em diálogo com os autores, uma hipótese levantada neste estudo é que o Enem surgiu como um exame padronizado, caracterizado como *low stake* (sem efeitos ou com efeitos fracos), cujo objetivo era produzir metadados para orientar as políticas educacionais. Em seus processos históricos, tornou-se um exame do tipo *high stake* (alto risco) (Cizek, 2001), no qual assumiu a função de certificar, impactando o processo de seleção e aprovação de estudantes nas universidades públicas e privadas do Brasil. Nesse caso, o Enem é o principal exame padronizado para a fase final da educação básica e seu resultado também é considerado um critério para a seleção de estudantes em programas de financiamento estudantil (Souza; Stamatto, 2014).

A avaliação da situação atual e dos desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais, como é o caso do Enem, destaca duas questões centrais que orientam nossa análise: quais foram os desdobramentos gerados ao longo da história da implementação de uma política educacional de avaliação para o ensino médio, particularmente em relação ao Enem? Quais fatores determinantes estão envolvidos no processo de implementação, continuidade e consolidação dessa política educacional como um exame de alto impacto?

Diante dessas indagações, o objetivo deste artigo é compreender os processos históricos de constituição do Enem, com base no debate sobre os impactos que seus resultados têm produzido ao longo de sua existência (Cizek, 2001). Para tanto, estruturou-se esta pesquisa nos tópicos: introdução, marco teórico, metodologia, resultados e discussão, este último dividido em três categorias que foram produzidas a posteriori de análise das fontes. Por fim, retomam-se as principais questões abordadas e as lacunas indicando, com isso, a necessidade de estudos futuros.

Marco Teórico

Segundo Álvarez-López e Matarranz (2020), as avaliações educacionais de larga escala têm ganhado destaque em diversos países, sendo utilizadas para avaliar os alunos e classificar os países em termos de resultados educacionais e, em alguns casos, gerar certificações estudantis. Parte disso se deve aos impactos que elas exercem dentro de determinado sistema educativo, podendo variar de *low stake* (baixo impacto) a *high stake* (alto impacto) dependendo dos interesses que fundamentam cada exame (Cizek, 2001).

Se o resultado de uma avaliação de larga escala for importante para o aluno que a realiza, ela será considerada de alto impacto; caso contrário, se caracterizará como um exame de baixo impacto. Avaliações do tipo *high stake*, de acordo com Akyol, Krishna e Wang (2018), tendem a motivar o esforço por parte do aluno, sabendo que poderá se beneficiar da nota para alcançar a certificação e acesso a outros níveis de ensino. No entanto, na medida em que os alunos têm acesso diferenciado aos contributos que afetam os resultados nessas avaliações (condição social e econômica), as classificações resultantes podem fornecer uma imagem tendenciosa do desempenho. De acordo com os

autores, o problema das avaliações do tipo *low stakes* é que muitas vezes os alunos não as levam muito a sério, refletindo pouco as suas reais capacidades (Akyol; Krishna; Wang, 2018).

Contreras e Torres (2023) e Vanlommel e Schildkamp (2019) alegam que o alinhamento das avaliações educacionais de larga escala tem se configurado como instrumentos de controle na definição da qualidade das práticas de ensino, aprendizagem e na determinação de perfis de estudantes que estejam em conformidade com as atuais políticas educacionais neoliberais, cujo foco é medir o desempenho dos alunos em relação a determinados conteúdos curriculares.

Para Madaus, Russell e Higgins (2009), uma avaliação de natureza *high stake* é assim considerada quando seus resultados são usados para tomar decisões importantes que podem afetar estudantes, professores, administradores, comunidades, escolas e distritos. Em termos específicos, seus riscos comumente fazem parte de políticas educacionais mais amplas na medida em que essas avaliações têm sua pontuação vinculada a estratégias de promoção estudantil, certificação quanto à conclusão do ensino médio, regular o ingresso em cursos de ensino superior (Ferrer, 2006), e em alguns casos, têm seus resultados utilizados para gerar premiações financeiras aos professores e toda equipe escolar, gerando com isso, a competição entre escolas de um mesmo sistema educativo com o discurso de melhorar a qualidade da educação (Orfield; Wald, 2000).

Especificamente no Brasil, onde o campo de pesquisa está em contínua expansão, essa abordagem se destaca como uma aliada para fortalecer análises críticas e promover um aprimoramento constante no cenário educacional. A sua aplicação permite uma exploração aprofundada das trajetórias do Enem enquanto política de avaliação e trazer informações sobre o sistema educativo brasileiro.

Metodologia

De natureza qualitativa, esta pesquisa adota a análise crítico-documental como perspectiva teórico-metodológica. Para Bloch (2001), as fontes constituem-se como documentos produzidos por sujeitos históricos, deixando vestígios sobre sua atuação no tempo, quando, em determinado momento, buscaram se constituir como autoridades no contexto das políticas educacionais direcionadas à avaliação do ensino médio. Desse modo, foi necessário compreender as circunstâncias nas quais as fontes foram produzidas, e de que forma elas estavam articuladas a diferentes temas relacionados com o objeto de estudo na época em que foram produzidas.

Assumiram-se como fontes um conjunto de documentos que fundamentam o uso do Enem como procedimento de avaliação do desempenho das competências e habilidades de estudantes no final do ensino médio. Para mapeamento dos documentos, definiu-se como período inicial o ano criação do Enem (1998) e como período final, estabeleceu-se o ano de 2018, pois ele compreende o último ano em que houve a publicação de um documento regulatório relacionado ao exame. Além disso, a partir de

2009, identificaram-se mudanças em relação às finalidades do exame (denominado novo Enem), no qual lhe foi atribuído o papel de selecionar estudantes para ingressar em Instituições de Ensino Superior, por meio da participação em programas do Governo Federal, como Prouni, Sisu e Fies.

Desse modo, mapearam-se os documentos que fornecem sustentação ao Enem no *website* do Ministério de Educação (MEC), considerando a articulação, direta e/ou indireta, destes com o exame. Na Tabela 1, apresentam-se os documentos analisados neste estudo:

Tabela 1 — Documentos que regulamentam o Enem

Documento normativo	Redação/Objetivo	Ano de publicação
Portaria MEC nº 438	Institui o Enem	1998
Parecer CEB/CNE nº 15/98	Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs)	1998
Relatório Final MEC/Inep/Enem	Dados sobre a primeira edição do Enem	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Estabelecem um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta	2000
Documento Básico do Enem	Proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), estabelece o Enem como ferramenta avaliativa para os alunos concluintes e egressos desse nível de ensino	2002
Lei nº 11.096	Institui o Programa Universidade para Todos	2005
Fundamentação teórica do Enem	Eixos teóricos que estruturam o Enem e sua articulação com as áreas de conhecimento contempladas na reforma do ensino médio	2005
Decreto nº 5.493	Regulamenta o Prouni	2005
Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), Lei nº 6.094	É um conjunto de programas que visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos	2008
Portaria MEC nº 109	Institui o novo Enem	2009
Matriz de Referência do Enem (documento base)	Apresenta os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento	2009
Decreto nº 7.824	Dispõe sobre o Sisu, que estabelece a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino	2012
Base Nacional Comum Curricular	Integra a Política Nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal	2017
Decreto nº 9.432	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica	2018

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Para elaboração da Tabela 1, organizaram-se as fontes de acordo com a natureza dos documentos, conforme consta em sua publicação; o seu nome e número; a redação e o seu objetivo, segundo apresentado nas referidas fontes e ano de sua publicação.

Resultados e discussão

Ao considerar esses documentos como aqueles que tornam efetiva a promulgação do Enem como a escrita da história, deve-se considerar, de acordo com Bloch (2001), que eles foram produzidos por indivíduos que deixam vestígios de sua atuação ao longo do tempo, permitindo fazer indagações e problematizações relacionadas ao contexto da política pública de avaliação da etapa final do ensino médio da educação básica, trazendo à tona novos significados e pontos de vista.

O Enem como avaliação diagnóstica do sistema educacional (1998-2003)

No contexto da década de 1990, compreende-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) como aquela que contribuiu para a criação de políticas com o intuito de reorganizar o cenário educacional brasileiro. Impulsionado pela classificação do Brasil como um dos nove países com os piores índices educacionais do mundo, o MEC implementou um conjunto de políticas que tinham como objetivo seguir as recomendações dos organismos multilaterais para a educação, como o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 1995a), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000).

Para Sudbrack e Cocco (2014), foi nesse momento que a avaliação em larga escala da educação básica brasileira passou a ser encarada como uma oportunidade para aferir resultados dos investimentos feitos na área educacional, bem como desenvolver mecanismos de controle e regulação, estruturando-se, portanto, de forma cada vez mais sólida, capitalizando suas influências sobre o cotidiano das escolas, sobre os profissionais que nelas atuam e principalmente na vida dos estudantes.

Nesse cenário, determinados documentos ofereceram suporte para que o Enem se tornasse a principal avaliação do ensino médio brasileiro: a) a Portaria MEC nº 438/1998, que institui o Enem (Brasil, 1998a); b) o Parecer CEB/CNE nº 15/1998, criador das DCNEMs (Brasil, 1998b); c) a Diretriz MEC/Inep de 1998, que apresenta o relatório final decorrente da realização do primeiro Enem (Brasil, 1998c); e d) o Documento Básico do Enem de 2002, elaborado para fundamentar o que estava promulgado nos pareceres e nas diretrizes anteriores (Brasil, 2002).

Dentre os objetivos atribuídos ao Enem na Portaria nº 438 de sua criação (Brasil, 1998a, p. 1), elencam-se aqueles que permitem compreender os projetos formativos que lhes oferecem sustentação:

- I. conferir ao cidadão parâmetros para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

- II. fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- III. constituir-se como modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;
- IV. avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

O Art. 2º da Portaria nº 438 define o Enem como uma prova composta por questões de múltipla escolha e por uma redação, realizada com o intuito de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental e médio, consideradas “[...] imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania” (Brasil, 1998a, p. 1).

A análise da Portaria MEC nº 438 (Brasil, 1998a) permite indicar a circulação de dois projetos formativos que ofereciam as bases para o Enem, especialmente no final da década de 1990. O primeiro está relacionado ao ensino propedêutico, que buscava levar o estudante a um nível mais avançado de aprendizagem, caracterizando-se por ser do tipo preparatório e por atuar como a porta de entrada para o ensino superior. O segundo, por sua vez, estava focado no ensino profissionalizante, intitulado de educação profissional pela LDB nº 9.394/1996, fundamentado em uma concepção na qual o ensino médio integra-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O seu objetivo era conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva “[...] em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

Mesmo direcionando o Enem para fins não classificatórios e atribuindo-lhe a função de aprimoramento do ensino médio, a Portaria nº 438 acabou por favorecer a compreensão de que essa etapa da educação básica estava correlacionada com o ensino profissionalizante (pós-médio) e com o ensino superior, o que foi reforçado pelo Relatório Final do Enem (Brasil, 1998c), ao justificar o exame como uma avaliação alternativa de acesso às diferentes modalidades de ensino. Nesse caso, a intenção do MEC também era organizar um método que avaliasse a educação no país e, assim, aprimorar as políticas educacionais direcionadas à rede pública de ensino.

Outra especificidade desta primeira fase de realização do Enem refere-se ao número de variáveis utilizadas no questionário de caracterização dos participantes, oferecendo ao Inep dados relativos ao sexo, idade, cor, instrução dos pais, nível socioeconômico e expectativas de futuro, com o objetivo de traçar um perfil dos participantes (Brasil, 1998c). Apesar de não ter o propósito de utilizar esses dados como critério para classificação de estudantes em processos de concessão de benefícios, a Portaria nº 438 reconheceu, dentre os seus objetivos, a criação de um ranqueamento que permitiria a elaboração de: “[...] um boletim de resultados, contendo informações globais do examinado [com o objetivo de] identificar sua posição relativa ao total de participantes” (Brasil, 1998a, p. 1).

Com base nesses achados, identificou-se que a primeira edição do Enem, em 1998, se tratava de um projeto piloto de avaliação diagnóstica (senso educacional). Caracterizado como *low stake* (sem efeitos ou com efeitos fracos) (Bauer; Alavarase; Oliveira, 2015, p. 1371), o seu objetivo era “[...] produzir metadados que viriam a servir de base para conhecer o público no que se refere aos seus interesses com relação ao que

era fornecido pelo sistema educacional de ensino e, a partir disso, realizar o desenvolvimento de novas diretrizes e atribuir novas funções para o exame”. Sob esse aspecto, as políticas que regem as diretrizes do exame em sua primeira fase, a Portaria nº 438 (Brasil, 1998a) e as DCNEMs (Brasil, 1998b), convergem no sentido de compreender o exame como uma ferramenta para produção de dados a serem utilizados para fins de diagnóstico do sistema educacional, como os níveis de aprendizado dos alunos e a qualificação dos professores.

Assim, ao analisar a primeira fase do Enem em articulação com o seu impacto (considerando-se de maneira ampla, desde seu surgimento), compreende-se que a Portaria nº 438 (Brasil, 1998a) foi a primeira produção de texto do Sistema Nacional de Avaliação que se pretendia implantar. Ou seja, houve a proposição de uma avaliação iniciada a partir da influência dos organismos multilaterais em âmbito macro (Banco Mundial, 1996), impactando o contexto da prática (micro), com o intuito de gerar efeitos e novas estratégias políticas que concretizassem o projeto educacional daquele período (alinhamento do macro com o micro).

Nesse contexto, o Enem foi se configurando como uma avaliação, que para Uczak (2014) é, ao mesmo tempo, conteúdo das reformas educacionais, sobretudo quando recomendada para acompanhar a qualidade da educação, e instrumental, para indicar a necessidade de reformas na gestão, no financiamento, na formação de professores e demais setores da sociedade. Porém, sem gerar nenhum tipo de responsabilização direta na vida de professores e estudantes.

O Enem como instrumento seletivo do Estado (2004-2008)

A primeira mudança no Enem ocorreu no ano de 2001. Apesar de não ter alterado sua estrutura, o Governo concedeu isenção de taxa de inscrição para os estudantes da rede pública de ensino. Um reflexo dessa mudança foi o aumento considerável no número de inscritos, de 390 mil participantes no ano de 2000, para mais de 1,6 milhão em 2001. Um crescimento de mais de 400% de um ano para o outro.

Nesse período, a criação do Prouni por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096 (Brasil, 2005), também contribuiu para a consolidação do Enem como política educacional. O programa apresenta como objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, gerando a necessidade de o Governo decidir como seriam feitas as distribuições dessas bolsas para os estudantes. De acordo com o Parecer nº 670/97 (Brasil, 1997b), os cursos sequenciais são considerados de nível superior, mas não têm o caráter de graduação. Neles se busca uma formação específica em um dado campo do saber e não em uma área de conhecimento e suas habilitações.

Desse modo, percebe-se que houve uma mudança na política de avaliação do ensino médio, à medida que se apresentam a necessidade de novas estratégias para consolidá-la, incluindo o Sistema de Avaliação Educacional. Isso evidencia o caráter

contínuo das políticas educacionais e de avaliação, materializada nas reconfigurações feitas em relação ao Enem.

Para manter a equidade nesse processo, a nota do Enem passou a ser utilizada como critério de classificação de estudantes que pretendessem participar dos processos seletivos do Prouni. Essa nova função exigiu mudanças no Enem a partir de 2004, caracterizando o início de sua segunda fase, quando passa a funcionar como instrumento seletivo do Estado. Essa vinculação do Prouni à nota obtida no Enem alavancou a procura e a participação dos estudantes no exame, de um milhão e meio em 2004 para três milhões em 2005, além do aumento de parcerias entre as instituições privadas que aderiram ao programa visando à isenção de tributos, evidenciando o alcance da política educacional, contribuindo para sua consolidação.

Para Toffoli *et al.* (2016), o conceito de equidade associado às avaliações em larga escala refere-se à possibilidade de garantir aos participantes oportunidades iguais. Para tanto, os autores advogam para a necessidade de serem utilizados instrumentos apropriados para os vários grupos que serão “testados”.

É possível identificar, nessa segunda fase do Enem, mudanças em relação aos usos dos metadados. Se, em sua primeira fase, o exame tinha características de *low stake* (levantamento de dados), agora ele passou a certificar e classificar os estudantes visando a obtenção de vagas nas Instituições de Ensino Superior, configurando-se como uma avaliação *high stakes* (Orfield; Wald, 2000), por apresentar um alto impacto na vida de estudantes, na medida em que o resultado no Enem passou a ser determinante para o acesso de cursos que indicam certas médias de pontuação para matrícula.

Embora a criação do Prouni tenha favorecido a ampliação do acesso dos estudantes ao ensino superior, não se pode desconsiderar que a transferência de recursos para as instituições privadas ocorreu e ocorre em detrimento da necessidade de reestruturação e investimento no ensino superior público (Novaes; Oliveira; Gonçalves, 2022). Tais políticas evidenciam um processo de desinvestimento no ensino das universidades públicas, ao mesmo tempo em que a oferta de vagas é ampliada no setor privado, acentuando um processo de desigualdade na distribuição dos bens educacionais (Souza; Meneses, 2014). Assim, identifica-se que outros sujeitos passam a sofrer de impactos nessa fase do exame. Se na primeira fase, quando iniciou a constituição do Sistema de Avaliação Educacional, a forma como o Enem era proposto tinha influência predominantemente de organismos multilaterais (macro), na segunda fase, os sujeitos do âmbito interno (micro) passam a ser agentes de tensionamento, é o caso das Instituições de Ensino Superior privadas.

Outra mudança na segunda fase do exame foi a primeira divulgação das notas médias e do desempenho das escolas brasileiras no Enem, que ocorreu entre os anos de 2005 e 2015. Em 2016, o próprio Inep suspendeu a veiculação desses dados em função da “[...] inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais que buscavam ranquear as escolas” (Brasil, 2018, p. 1).

Nesse sentido, o uso dos resultados do Enem como meio para implementação do Prouni contribuiu para o emprego que dele é feito na atualidade. Nesse contexto, as mudanças ocorridas no Enem entre 2004 e 2008 são impulsionadas por uma política que elevou a competitividade entre os estabelecimentos de ensino e os seus estudantes, em um sistema educacional desigual, como é o caso do Brasil.

O novo Enem como exame unificado de alto impacto (2009-2018)

A criação do Sisu, no ano de 2010, contribuiu para uma nova reformulação do Enem, que passou a ter como principal objetivo possibilitar que Instituições de Ensino Superior públicas aceitassem os resultados do exame como critério para os estudantes ingressarem no ensino superior. Assim, o Sisu permitiu que os estudantes fizessem uso das notas do Enem para escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior participantes. Nesse sistema, o estudante define também se deseja disputar as vagas de ampla concorrência, as vagas reservadas para cotistas ou destinadas às demais políticas afirmativas das instituições. Com a organização do Sisu, o Enem tornou-se um exame unificado, isto é, os estudantes passaram a ter a oportunidade de utilizar seus resultados como critério para ingresso em mais de uma Instituição de Ensino Superior no país, desde que isso seja permitido.

Essa nova fase do exame, denominada novo Enem, foi criada pela Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (Brasil, 2009a), fundamentando-se em três documentos principais: a) proposta apresentada pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); b) representação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); e c) Matriz de Referência do Enem 2009.

Com base na proposta do MEC à Andifes, a Matriz de Referência do Enem 2009 foi elaborada com a redação do Comitê de Governança do novo Enem, por meio das representações do MEC reunidas em 14 de maio de 2009. Dentre seus princípios, indicam-se:

1. Que o novo Enem, no formato proposto pelo MEC/Inep, é um importante instrumento de reestruturação do ensino médio;
2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do exame aos concluintes do ensino médio em um futuro próximo;
3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do ensino médio e em seus exames – Enem e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), respeitando o itinerário formativo dos estudantes matriculados nesta etapa da educação básica (Brasil, 2009b, p. 1).

Embora o novo Enem tenha como finalidade democratizar o acesso dos estudantes às vagas em universidades públicas de diferentes regiões do país, é possível indagar: essas políticas de reestruturação do Enem têm impactado, de fato, o ensino médio? As fontes evidenciam que toda a reformulação do Enem tem focado, sobretudo, em reformas curriculares no âmbito da educação básica, silenciando o debate sobre a desigualdade social entre os jovens brasileiros e a sua dificuldade em acessar e permanecer na educação escolarizada. Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), alimentar

o poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria, a partir de indicadores ancorados nesses exames. Esses processos podem apresentar um sentido diverso do pretendido, causando uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais em alunos que porventura apresentem perspectivas de melhores resultados.

Nesse sentido, além de o novo Enem ser a principal política do Sistema de Avaliação Educacional do ensino médio brasileiro, a partir dele há uma maior influência na organização dessa etapa de ensino, principalmente no que diz respeito ao currículo. Compreende-se que os efeitos das outras fases do Enem tencionaram a sua reestruturação, resultando nas mudanças que culminaram no novo Enem, o qual, por sua vez, contribuiu como um dos motivos da reforma do ensino médio mais recente (Lei nº 13.415/2017 e Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio).

A alteração para um novo modelo de Enem também foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta, entre suas estratégias, a universalização do Enem fundamentado na matriz de referência do conteúdo curricular para o ensino médio. Nesse caso, reiteram-se o silenciamento dos organizadores do exame no que se refere à reorganização do sistema educacional, que vai muito além de uma elaboração progressiva de conteúdos, mediada por habilidades e competências a serem desenvolvidas no interior dos componentes curriculares. Sob esse aspecto, optou-se por apresentar as diferenças ocorridas entre o modelo do Enem utilizado até o ano de 2008 e aquele realizado a partir de 2009, com o intuito de captarmos como os seus processos históricos conferem (des)continuidades ao sistema educacional brasileiro.

Para tanto, elaborou-se a Tabela 2 com base nas informações obtidas em dois documentos: na Portaria MEC nº 438/1998, que instituiu o Enem e se manteve inalterado até o ano de 2008; e na Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2009b), que estabeleceu o novo modelo para o exame fundamentado na interdisciplinaridade e em eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento:

Tabela 2 — Mudanças ocorridas na estrutura do Enem de 1998 a 2009

Formato	Enem de 1998 a 2008	Novo Enem 2009 em diante
	63 questões de múltipla escolha e uma Redação	180 questões de múltipla escolha e uma Redação
Disciplinas cobradas	Português, Geografia, História, Biologia, Matemática, Física, Química e Redação	Áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo Redação); Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias
Características do exame	Explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico; avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens	Interdisciplinaridade e contextualização permanecem em alta, com ênfase nos conteúdos das áreas do conhecimento

Utilização do resultado	Resultado do exame como alternativa ou complemento da nota de vestibulares	Resultado do exame como nota integral do vestibular
-------------------------	--	---

Fonte: elaboração dos autores (2023).

Até o ano de 2008, o Enem tinha como principal referência uma estrutura curricular baseada na interdisciplinaridade e na contextualização. Com a criação do programa Ensino Médio Inovador (EMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, foi estabelecida a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O MEC, ao entender que o currículo do ensino médio estava muito ampliado, de natureza enciclopédica e prejudicando a aprendizagem, unificou as disciplinas em quatro blocos, denominados áreas de conhecimento:

- a) Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna para Populações Indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física);
- b) Matemática;
- c) Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química);
- d) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia).

A elaboração das questões do Enem de acordo com as áreas do conhecimento até o ano de 2008 era justificada pela necessidade de aproximação do exame com as Diretrizes Curriculares Nacionais, sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Na Matriz de Referência do Enem (Brasil, 2009b), foram mantidos os cinco eixos cognitivos que se apresentavam até então (antes nomeados de competências), mas com um diferencial: a proposição de quatro áreas do conhecimento em que foram indicadas competências por área e 30 habilidades. A referida matriz preconiza o ensino integrado dos componentes curriculares, estabelecendo a articulação entre o conhecimento científico, a tecnologia e os saberes produzidos no cotidiano.

Entende-se que a constituição do Sistema de Avaliação Educacional brasileiro influenciou a reforma dos currículos, sobretudo no ensino médio, para adequá-los à nova abordagem de avaliação em processo de implantação. Essa terceira fase do Enem se caracterizava como parte da política curricular em vigor, entretanto, à medida que a concepção de currículo foi se reconfigurando, o Enem também se configurou como uma política de avaliação, de modo que ambas passaram a se retroalimentar em um único projeto educacional.

A permanência dos cinco eixos cognitivos e a nova composição em áreas do conhecimento não apresentam mudanças significativas. De fato, a grande mudança que se pode observar, principalmente na estrutura do exame após o ano de 2008, foi a entrada dos componentes curriculares: Artes, Educação Física, Filosofia, Literatura, Língua Estrangeira e Sociologia. Juntamente com a entrada desses componentes nas diretrizes do exame, a necessidade de relacionar as competências com as áreas do conhecimento reforçou a interdisciplinaridade evidenciada pela Portaria MEC nº 438 (Brasil, 1998a). Marques *et al.* (2020), além de identificar que, no novo Enem, os

conteúdos são abordados de modo contextualizado, também perceberam a articulação entre os diferentes componentes curriculares em uma mesma questão do exame.

Nesse sentido, ao se fundamentar no diálogo entre as quatro áreas do conhecimento, o Enem constitui-se como uma tentativa de expressar a realidade das escolas e dos alunos do ensino médio brasileiro, aprimorando inclusive os conhecimentos a serem abordados nas edições seguintes. Desse modo, também se atribui ao Enem o papel de orientador da evolução e do aprofundamento dos conteúdos trabalhados no ensino médio, perspectivando certa harmonia entre a educação básica e os processos de avaliação e seleção para ingresso na educação superior. Com as novas diretrizes estabelecidas para o novo Enem, existe uma tentativa de consolidação e fortalecimento na forma de avaliar os estudantes, orientando os processos de aprendizado que são esperados no ensino médio, pautados por habilidades consideradas essenciais para estudantes nessa etapa de ensino.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi compreender os processos históricos de constituição do Exame Nacional do Ensino Médio brasileiro, com base no debate sobre os impactos gerados por essa política de avaliação. Nesse caso, o processo inicial de elaboração das políticas de avaliação do ensino médio ocorreu mediante a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, cujo objetivo foi instituir o Enem como instrumento de avaliação de desempenho dos alunos. Nos 24 anos de realização do Enem, identificam-se três fases distintas pelas quais o exame passou, impulsionadas pela necessidade de adequação às demandas educacionais que surgiram paulatinamente no contexto brasileiro.

Em sua primeira fase, entre 1998 e 2003, o Enem assumiu um caráter fundamentalmente avaliativo do ensino médio e o seu uso como possibilidade de acesso ao ensino superior era restrito a algumas instituições federais. Na segunda fase, a partir de 2004, o Enem passou a funcionar como instrumento seletivo para a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas (Prouni). E, na terceira fase, a partir de 2009, o exame sofreu mudanças quanto aos objetivos (fortalecimento do caráter interdisciplinar) e à organização das provas (divididas em quatro áreas de conhecimento e em dois dias de aplicação).

A primeira fase do Enem (*low stake*) surge a partir da Portaria do MEC nº 438/1998, instituindo o Enem como instrumento representante da política de avaliação brasileira, compromisso firmado internacionalmente pelo País na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990. Em seguida, o Enem passou a ser utilizado como instrumento seletivo para concessão de bolsas em Instituição de Ensino Superior privadas (*high stake*). Todavia, com base nesses efeitos, houve a necessidade de modificar os objetivos e a organização do exame, algo que se caracteriza tanto como estratégia política como reformulação textual, com o advento da Matriz de Referência do Enem (2009) que institui essas alterações.

Nesse contexto, além das recomendações dos organismos multilaterais, surgiram leis internas que fizeram parte desse processo, como a Lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995b) que instituiu o Exame Nacional de Cursos (provão), início da política de avaliação, que também teve influência nas exigências desses organismos. Entre os objetivos dessa lei, destacam-se: conferir ao cidadão parâmetros para a autoavaliação; criar referência nacional para os egressos; fornecer subsídios para as diferentes modalidades de acesso à educação superior; e promover certificação na etapa de conclusão do ensino médio.

Assim, compreender esse processo ajuda a entendê-lo como uma ferramenta, principalmente para a criação de um banco de dados comparativo que subsidiaria a construção de um currículo comum por intermédio da avaliação do desempenho dos estudantes brasileiros (Boneti; Oliveira, 2013). Ele buscava aferir o desenvolvimento de competências fundamentais dos estudantes, funcionando como um exame diagnóstico, objetivo da proposta inicial do Enem.

Percebe-se que os processos de aplicação e desenvolvimento das políticas públicas de avaliação não seguem um padrão de implementação, como é o caso da criação do Enem a partir da LDB nº 9.394/1996. A aplicação do exame entrou em vigor em 1998, visando à análise do ensino médio em todo o território brasileiro. Após o primeiro ano de aplicação do exame, surgiu o Documento Básico do Enem (Brasil, 1999), enfatizando seus objetivos, seu modelo de aplicação, as formas de avaliar o desempenho das competências fundamentais e se adequando às tendências internacionais de avaliação da educação básica (Rangel; Mocarzel; Pimenta, 2016).

As novas demandas que foram atreladas ao exame, como a formação com base nas competências e habilidades, as políticas educativas do Prouni e o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) resultaram na elaboração da fundamentação teórica do Enem (Brasil, 2005). Tal fundamentação se caracteriza como uma continuidade da política de avaliação iniciada na década de 1990, sobretudo por sua organização nos eixos: a) competências e habilidades; b) situação-problema como avaliação; c) interdisciplinaridade e contextualização. Esse movimento evidencia que o caráter retroalimentador da política avaliativa que foi mantido a partir dos mesmos objetivos que lhe originaram, inclusive por meio do aprofundamento da concepção de educação que fundamentava o Enem.

De modo geral, constatou-se uma tendência envolvendo o Enem, em que a política avaliativa está sujeita à interpretação e recriação, por meio da elaboração de mecanismos intermediados e amparados em textos legais (leis, pareceres, decretos, resoluções e diretrizes) para dar suporte, no sentido de justificar uma determinada política educacional, estando ou não sobre intenso debate e análise crítica por seus consumidores finais.

Entende-se, ao analisar a política educacional avaliativa do Enem, a sua rede complexa de processos históricos que paulatinamente se altera, modificando e se ajustando de acordo com as novas exigências ou com a retomada de antigas demandas permeadas pelas relações de força que se fazem valer em diferentes contextos políticos, de ordem econômica, social ou educacional. Ou seja, ao mesmo tempo em que o Enem

se localiza como uma avaliação de baixo impacto (*low stake*), também é um exame de alto impacto (*high stake*) para a constituição de outras políticas educacionais, consequentemente (re)significa e gera seus efeitos na educação de maneira ampla e complexa seja pelos resultados que gera ou pelos efeitos que os mesmos podem ter na vida de professores e estudantes. Além disso, enquanto mecanismo de estratégia política, o Enem é utilizado para reorganizar e estabelecer metas para a educação, como observado no caso do PNE.

Essa diversidade de achados no contexto macro da política educacional avaliativa (Enem) foi possível obter um panorama dos seus diferentes processos históricos. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de estudos futuros que analisem, também, em sua conjuntura micro (exame), principalmente no que se refere às disputas de caráter curricular e hierarquização de determinadas áreas do conhecimento e conteúdos disciplinares, em detrimento de outras como a Educação Física, Artes e Filosofia e Sociologia e que têm provocado sentimento de insegurança e discussões sobre a permanência ou não desses componentes curriculares no currículo do ensino médio.

Referências

AKYOL, S. P.; KRISHNA, K.; WANG, J. *Taking PISA seriously: how accurate are low stakes exams?* Cambridge: NBER Working Paper, 2018.

ÁLVAREZ-LÓPEZ, G.; MATARRANZ, M. Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense Educación*, v. 31, n. 1, p. 83-93, 2020.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1996.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONETI, L. W.; OLIVEIRA, G. M. de. Enem: análise do desempenho escolar nas edições de 2009 a 2013. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 371-386, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v24i2.7420>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996 a 1999. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Microdados do Enem por Escola são divulgados pela primeira vez*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/microdados-do-enem-por-escola-sao-divulgados-pela-primeira-vez>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Enem: documento básico*. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Básico do Enem*. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Brasília: Inep/MEC. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Final do Exame Nacional do Ensino Médio 1998*. Brasília: Inep/MEC. 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Brasília: Inep/MEC. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 670/97. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 109, de 11 de fevereiro de 2009. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 fev. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos: (1993-2003)*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Portaria, MEC nº. 438, de 28 de maio de 1998. *Institui o Exame Nacional do Ensino Médio-Enem*. Brasília: MEC, 1998a.

CIZEK, G. J. More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement, Issues and Practice*, v. 20, n. 4, p. 19-28, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x>

CONTRERAS, J.; TORRES, Á. Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. *Educación & Pesquisa* v. 49, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451es>.

FERRER, G. *Educational assessment systems in Latin-American*. Washington: Preal, 2006.

GIPPS, C. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, M. C. (coord.). *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p. 123-135.

LAVASSEUR, J. Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. In: ALMEIDA, F. J. (org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, R.; STIEG, R.; PAULA, S. C.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, W. Educación física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. *Calidad en la Educación*, n. 53, p. 113-146, dic. 2020.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. dos. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. *Revista Meta: Avaliação*, v. 12, n. 34, p. 1-27, mar. 2020. ISSN 2175-2753. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2342>.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: Information Age, 2009.

NOVAES, M. A. B.; OLIVEIRA, R. V.; GONÇALVES, R. M. P. As isenções fiscais do Prouni: chamariz para o setor privado da educação superior no Brasil. *Revista Cocar*, Belém, v. 17, n. 35, p. 1-20, 2022.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. *The Nation*, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

RANGEL, M.; MOCARZEL, M. S. M. V.; PIMENTA, M. F. B. A trajetória das competências e habilidades em educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016.

SOUZA, K. L. G. M.; STAMATTO, M. I. S. O espaço das disciplinas na reconfiguração curricular do ensino médio brasileiro: o Enem e a História. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 235-250, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v21i2.4299>.

SOUZA, M. R. A.; MENESES, M. Programa Universidade para Todos (Prouni): quem ganha o quê, como e quando? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 609-634, jul./set. 2014.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

TOFFOLI, S. F.; ANDRADE, D. F.; BORNIA, A. C.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016.

UCZAK, L. H. *O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732>. Acesso em: 09 mar. 2023.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VANLOMMEL, K.; SCHILDKAMP, K. How do teachers make sense of data in the context of high stakes decision making? *American Educational Research Journal*, v. 56, n. 3, p. 792-821, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>

Rodrigo Marques

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil. Mestre e Graduado em Educação Física pela mesma instituição. Atualmente é professor da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-ES. Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Suas principais linhas de pesquisa são: políticas de avaliação; Educação Física.

Ronildo Stieg

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil. Mestre e Graduado em Educação Física pela mesma instituição. Atualmente é Pós-Doutorando em Educação bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes - Edital Profix nº 2022, Protocolo nº 51005.788.17880.23082022) vinculado ao PPGE/UFES. Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Suas principais linhas de pesquisa são: avaliação educacional; políticas de avaliação; currículo e formação de professores.

Jean Carlos Freitas Gama

Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil. Mestre e Graduado em Educação Física pela mesma instituição. Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Suas principais linhas de pesquisa são: Formação para o esporte; políticas de avaliação; Programa de Educação Tutorial - PET.

Wagner dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) - Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Educação Física pela UFES. Professor do curso de graduação e pós-graduação em Educação e Educação Física (UFES). Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Atualmente é Diretor de Pós-Graduação (PRPPG/UFES). Suas principais linhas de pesquisa são: avaliação educacional; formação de professores; currículo e políticas educacionais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq - Nível 2.