

(NOVO) ENEM: UM ESTUDO SOBRE OS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS QUE BALIZARAM A REFORMULAÇÃO DO EXAME

Deise Lopes de Souza¹

RESUMO

Em 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi reformulado com vistas a ampliar sua função de instrumento de acesso ao Ensino Superior nos âmbitos público e privado. Este artigo, analisa a reorganização estrutural e metodológica do exame, buscando compreender seus pressupostos políticos e educacionais, além de sua concepção de conhecimento e formação. Com aporte teórico de autores da Teoria Crítica da Sociedade, foi realizada uma pesquisa documental que utilizou como fonte os relatórios pedagógicos, a legislação de referência e os itens das provas das versões original e reformulada do exame. Verificou-se que, apesar das consideráveis alterações, no que se refere à estrutura e aos procedimentos metodológicos de elaboração, aplicação e correção da prova, a reformulação não rompeu com os principais pressupostos políticos e educacionais que balizaram a criação do Enem. Já a reorganização da Matriz de Referência assentou-se em uma concepção instrumental de conhecimento, priorizando e ampliando a aferição de habilidades e competências procedimentais do pensamento. Constatamos que, embora algumas questões apresentem potencial de favorecer a análise reflexiva sobre a sociedade contemporânea, os itens avaliativos testam, sobretudo, o domínio instrumental de leitura, interpretação e cálculo que o participante possui.

Palavras-chave: Enem, Política educacional, Avaliação externa, Teoria Crítica da Sociedade, Concepção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um dos principais instrumentos de avaliação externa às unidades escolares e redes de ensino utilizados, atualmente, pela sociedade e pelo cenário político educacional. Instituído pelo governo federal em 1998, inicialmente como uma política de monitoramento das redes públicas e das instituições privadas de ensino, o exame consolidou-se ao longo dos anos. Foi ganhando destaque devido aos seus diversos objetivos, pois constituía-se: como avaliação de desempenho individual para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania; como referência para a autoavaliação; como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o mundo do trabalho; e como

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, deise.lopes@unifesp.br.

modalidade alternativa ou complementar de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1999).

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizaram um amplo movimento de reformulação estrutural do Enem, prevista em seus objetivos oficiais, visando que os participantes do certame pudessem fazer uso de sua nota como forma de ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 1998). Na ocasião, promoveu-se mudanças significativas no exame, partindo de seus objetivos, os quais ganharam novas possibilidades, passando pela estrutura da prova, a qual teve ampliada sua Matriz de Referência, até o procedimento de aplicação e cálculo da proficiência das provas. Tais modificações constituíram um novo modelo de exame, o qual não pode ser tomado como um desdobramento do primeiro, apesar da similaridade entre as finalidades de ambos (cf. TRAVITZKI, 2013; CARNAVAL, 2014).

Essas reformulações surtiram um grande efeito social. Atualmente, é possível afirmar que o Novo Enem tem cumprido de maneira efetiva a função de permitir o Ensino Superior, o que ampliou o interesse na participação do exame. Entretanto, pesquisas (PACHECO, 2013; OLIVEIRA, 2016) demonstram que a mera instituição de um instrumento único de seleção, apesar de necessária, não bastaria para democratizar o ingresso aos cursos de graduação – sobretudo em âmbito público –, pois se faz necessária também a criação de condições de acesso e permanência no Ensino Superior, principalmente, daqueles que são oriundos das camadas mais pobres da sociedade.

Buscando compreender quais foram os pressupostos políticos, metodológicos e procedimentais que balizaram a reorganização estrutural do Enem em 2009, e verificar quais as concepções de conhecimento e formação subjacentes ao exame reformulado, realizou-se uma pesquisa analítica dos documentos que demarcaram sua reorganização. Tendo os autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, especialmente aqueles que tratam da ideologia da racionalidade tecnológica, como chave teórica da interpretação de procedimentos, métodos investigativos, análises e discussões realizadas, a pesquisa buscou compreender as raízes dos fenômenos estudados, assim como seus desdobramentos históricos, além de defender a necessidade de se pensar criticamente sobre o desenvolvimento da sociedade.

A Teoria Crítica da Sociedade, assentada no campo da produção de conhecimento e orientada por juízos de valores que direcionam o esforço intelectual,

pauta-se pelo entendimento de que a vida humana é digna de ser vivida e pelo estudo das possibilidades e meios para melhorá-la. Segundo Marcuse (1973), para identificar e definir os meios de um ótimo desenvolvimento social é preciso distanciar-se dos fatos dados (convertidos em verdades inquestionáveis na sociedade industrial), e analisá-los à luz de suas possibilidades e alternativas históricas. Desse modo, converte-se em crítica uma investigação científica que não se restringe em apenas “descrever e examinar as instituições e os processos sociais” (HORKHEIMER; ADORNO, 1978, p. 32), mas que, sobretudo, busca confrontar a essência dos fenômenos estudados, enxergando-os para além daquilo que aparentam.

Sob orientação da Teoria Crítica, o Enem pode ser considerado como um instrumento tecnológico de controle decorrente de um processo histórico de “aplicação deliberada das ciências voltadas para preservar e ampliar a todas as esferas da vida social o modo industrial de produção” (SASS; MINHOTO, 2011, p. 68). O exame, como parte de uma política ampla que visa o monitoramento de redes e unidades escolares mediante aplicação de avaliações de larga escala, deve ser compreendido nas diferentes dimensões de sua elaboração, pois serve a uma sociedade na qual, “o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas oscilações, habilidade e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais” (MARCUSE, 1973, p. 18). Nesse sentido, este estudo volta-se para a análise da reformulação do Enem considerando os princípios ideológicos, políticos e tecnológicos que fundamentaram as mudanças estruturais e procedimentais que modelam o exame desde 2009.

METODOLOGIA

Com aporte da Teoria Crítica da Sociedade, esta pesquisa considerou a primazia do objeto e suas relações para determinar o método e os procedimentos necessários, tendo em vista que para realizar uma investigação científica é preciso refletir “exatamente como ela deve ser conduzida para ter sentido; que haja uma posição crítica em relação aos próprios procedimentos; que estes sejam adequadamente pensados; e que não se pesquise e não se reflita intempestivamente sem objetivo” (ADORNO, 2007, p. 184-5). Este estudo analisou documentos relativos à reformulação do Enem de modo a verificar pressupostos e argumentos políticos e educacionais que balizaram as

mudanças realizadas no exame em 2009, ponderando acerca das habilidades e competências que compõem a nova Matriz de Referência e os Itens Avaliativos da prova reformulada, assim como as concepções de conhecimento e formação subjacentes ao novo Enem.

Para tanto, os procedimentos de pesquisa foram divididos em coleta e análise dos dados. Num primeiro momento foram selecionadas as fontes documentais da pesquisa por meio de um levantamento de documentos publicados e arquivados nas páginas da internet do Inep, do MEC e da Imprensa Oficial, onde foi realizada uma busca das seguintes palavras-chave: Enem; Exame Nacional do Ensino Médio; Novo Enem; Relatório Pedagógico; Matriz de Referência; Provas e Gabaritos.

No banco de documentos públicos disponível na página do Inep, foram localizados todos os documentos referentes ao Enem, tais como relatórios pedagógicos, provas, gabaritos e notas técnicas, publicados desde a criação do exame em 1998. No portal do MEC, levantou-se informações, notícias e declarações oficiais do Ministério da Educação sobre a reformulação do Enem e os usos dados à nota do exame. No acervo da Imprensa Oficial, foram encontradas as publicações no Diário Oficial da União sobre o Enem e sua reformulação: decretos, portarias normativas e editais. Considerando o objetivo da pesquisa, foram arroladas fontes produzidas e/ou divulgadas no período de reformulação do Enem, a saber 2008/2009, assim como os documentos relativos às duas primeiras edições posteriores à reformulação (2009-2010). A título de comparação, foram acolhidos, também, os registros referentes ao período de elaboração do Enem (1998-1999). Para a composição do *corpus* de pesquisa, a coleta de informações nos documentos se deu por meio da leitura de conteúdo.

De modo a atingir os objetivos da investigação, a análise dos dados foi dividida em três eixos norteadores, a saber: 1) análise comparativa entre os dois modelos de Enem, confrontando os pressupostos políticos e metodológicos que balizam o Enem original e o reformulado; 2) análise da Matriz de Referência do Novo Enem, observando criticamente as habilidades e competências que foram escolhidas para compor a Nova Matriz de Referência do exame; e 3) análise de itens das provas, pautando-se, especialmente, nas questões apresentadas no Relatório Pedagógico 2009/2010, pois são itens de alta representatividade de sua estrutura. Feita a leitura do conteúdo de itens que compõem as provas, observou-se sua estrutura e o que o exame tem exigido como necessário para um bom desempenho.

O procedimento de análise desenvolveu-se pautado, principalmente, nas contribuições de Herbert Marcuse sobre processo histórico de organização da sociedade nos moldes industriais e sobre as implicações do avanço tecnológico convertido em instrumentos de controle e de padronização dos indivíduos. Foram considerados, também, os estudos de Max Horkheimer sobre a instrumentalização da razão e as análises de Theodor W. Adorno sobre as implicações para a formação humana de uma educação voltada somente para o ajustamento dos indivíduos às demandas imediatas da sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando foi criado em 1998, o Enem tinha inicialmente quatro objetivos: 1) avaliar o desempenho individual do estudante ou egresso ao final da escolarização básica; 2) referenciar a autoavaliação de estudantes e egressos dessa etapa de ensino; 3) viabilizar acesso ao mundo do trabalho e 4) viabilizar acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 1998). Tais objetivos indicavam que a proposta do exame, aparentemente, não se relacionava diretamente ao trabalho do professor e à organização escolar, uma vez que sua definição como uma avaliação de desempenho individual atribuía a responsabilidade pelos resultados aos participantes, e não às redes de ensino.

Contudo, no Relatório Final de 1998 (primeira edição do Enem), a então diretora do Inep considerou a intenção de utilizar os resultados do Enem como uma amostra da qualidade da oferta educacional, afirmando que “a implantação bem-sucedida, deste exame, completa os instrumentos de avaliação criados pelo MEC, para induzir os esforços de melhoria da qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino” (INEP, 1998, p. 6), ou seja, intencionava-se atribuir ao Enem, assim como à outras avaliações externas, o poder de modificar qualitativamente a educação escolar.

Ainda de acordo com o Relatório Final de 1998, a elaboração e a aplicação do Enem “representou um marco inovador nas avaliações educacionais do Brasil e procurou sinalizar aos participantes e educadores em geral, as tendências e direções que a educação escolarizada deverá atender no próximo milênio” (INEP, 1998, p. 79), não descartando a possibilidade de utilização dos resultados da prova como referência para avaliação da oferta educacional de unidades escolares e redes de ensino. No entanto, o documento

admitia, também, que a característica optativa de participação, aliada ao objetivo de avaliar o desempenho global de cada partícipe, “impossibilitou que se guardasse representatividade significativa de participantes que permitisse estabelecer comparações de resultados entre indivíduos, escolas, municípios, regiões e unidades da federação” (INEP, 1998, p. 5), reforçando o papel do Enem naquele momento como uma avaliação individual e não de sistema, nível ou etapa de ensino.

Ao ser reformulado em 2009, o Enem passou a cumprir fundamentalmente os seguintes objetivos:

I - Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação; II - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio; VI - Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009, p. 56).

Apesar de ter objetivos, prioritariamente, voltados para os participantes, possibilitando o uso individual das notas obtidas para autoavaliação, acesso ao mundo do trabalho, ao ensino profissionalizante – superior e pós-médio –, à participação em programas governamentais, e para a certificação de conclusão do Ensino Médio, o Novo Enem considerava, também, possibilitar a aferição da qualidade de oferta educacional em nível médio e superior, a partir de seus resultados, como se verifica nos objetivos VI e VII.

Essa possibilidade já se apresentava na proposta do MEC à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) – elaborada num período anterior à promulgação da reformulação do exame – a qual indicava, dentre outras possibilidades, o uso do Novo Enem como um “importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento” (MEC, 2009a, p. 4). Destaca-se que o movimento de reorganização do exame, para além de ampliar seu uso nos processos seletivos de instituições públicas de Ensino Superior, pretendia, também, estabelecer as matrizes e provas do Enem como

referências para mudanças curriculares no Ensino Médio, funções almeçadas pelos órgãos gestores desde a sua criação, mas que não eram amplamente realizadas devido às características e ao alcance de sua versão original.

Em suas 11 edições iniciais (1998 a 2008), o Enem teve sua matriz de referência composta por cinco competências e 21 habilidades, utilizada como base para a formulação dos itens da prova – que por princípio deveriam ser interdisciplinares e contextualizados, em oposição aos tradicionais instrumentos de seleção, caracterizados pela fragmentação das áreas de conhecimento e pela memorização. Com a reforma do Enem, sua matriz de referência foi alterada e se organizou em quatro áreas do conhecimento, a saber: 1) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; e 4) Matemática e suas Tecnologias. Para dar conta da ampliação da matriz, a aplicação do exame também foi modificada. Ao invés de 63 questões de múltipla escolha e uma redação, aplicadas em um dia de prova, o Enem passou a ter quatro provas objetivas, uma para cada área do conhecimento presente na nova matriz, com 45 questões cada, além de uma redação, aplicadas em dois dias distintos.

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

A análise da Nova Matriz de Referência do exame revelou uma valorização da capacidade procedimental do pensamento, ao priorizar um conjunto de habilidades e competências em um complexo de ações que encerram um fim em si. Verificou-se a priorização do uso de verbos, tais como “localizar”, “identificar”, “verificar”, entre outros, para traduzir os eixos cognitivos que estruturam o documento, os quais revelam a valorização pelos (re)formuladores de uma relação instrumental com o conhecimento, o que demonstra que a avaliação está assentada em uma concepção de formação voltada para o saber fazer. Desse modo, é possível compreender que o Novo Enem parece estar

preocupado com a verificação do domínio que o participante possui de procedimentos e métodos de estudo, e não com a avaliação da aprendizagem e a mobilização de conceitos para a reflexão.

O exame dos itens, por sua vez, revelou que o participante necessita principalmente do domínio instrumental de leitura, interpretação e cálculo para encontrar as informações dispostas nos enunciados e solucionar as situações-problema. De maneira geral, as questões do Novo Enem exigem apenas a leitura atenta do texto-base para a resolução do enunciado, dispensando a necessidade de conhecimento e aprofundamento sobre os conceitos e temas abordados para que se tenha um bom desempenho na prova. É interessante destacar também que, apesar do esforço em contextualizar os itens por meio de situações cotidianas, as questões contextualizadas apresentaram, principalmente, problemas relacionados ao mundo do trabalho, nos quais os participantes precisam aplicar os conceitos, apenas, como instrumentos da atividade profissional. Trata-se de uma contextualização que compreende a atividade educativa como formação de quadros para uma atuação na esfera da produção e do consumo de bens e serviços.

Adicionalmente, destaca-se que alguns itens, principalmente em Ciências Humanas e suas Tecnologias, possuem temas com potencial de favorecer uma análise assentada na reflexão crítica sobre a forma de organização da sociedade contemporânea. Todavia, constatou-se que os assuntos foram tratados de maneira parcial, afastados de uma discussão acerca dos desdobramentos históricos, culturais e, principalmente, econômicos que fomentam os processos de constituição e organização social. Dessa forma, vislumbra-se apenas os fatos dados, sem expor as contradições e intervenções decorrentes do desenvolvimento da sociedade.

Assim, é possível concluir que o Novo Enem ocupa-se em aferir uma capacidade procedimental do pensamento, ao voltar-se para a avaliação do uso operacional de conceitos, em um conformismo que já foi há muito definido por Marcuse (1973), como “raciocínio tecnológico, que tende a ‘identificar as coisas às suas funções’” (p. 94) e que “impede o pensamento conceitual”, tolhendo a autonomia do indivíduo em refletir e distinguir “aquilo que a coisa é das funções contingentes dessa coisa na realidade estabelecida” (p. 101, grifo do autor).

Cabe destacar, com base nos postulados de Weber (1994), que há uma dimensão da técnica necessária para ampliar o controle científico e racional dos fatos da realidade objetiva. Desse modo, a crítica aqui empreendida não se volta ao ensino da técnica ou dos

procedimentos metodológicos, mas sim à conversão dos meios em finalidades da educação. Refuta-se, com isso, uma transformação do objetivo educacional em um mero desenvolvimento de noções procedimentais ou uma formação que converta os recursos cognitivos, que servem como meio de aprendizagem, em objetos do conhecimento, promovendo uma educação voltada, somente, para o ajustamento dos indivíduos à técnica, e suprimindo o potencial de desenvolvimento da capacidade crítica que a formação humana, pautada em princípios de emancipação, possui. Nesse caso, o Novo Enem ao priorizar, na aferição de competências e habilidades, uma relação mais instrumental com o conhecimento, está convertendo os meios de se obter um ótimo aproveitamento do processo de ensino aprendizagem em objetivos finais do percurso educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre os documentos relativos aos dois modelos do exame, o original, que vigorou entre 1998 e 2008, e o reformulado, realizado a partir de 2009, revelou que a reformulação do Enem não significou ruptura, mas sim uma ampliação do escopo inicial do exame no sentido de oficializar funções e objetivos que antes estavam apenas subentendidos, como a possibilidade de referenciar mudanças no currículo do Ensino Médio e a de utilizar os resultados como indicador de qualidade da oferta educacional.

Embora promulgado 11 anos depois de sua versão original, o Novo Enem manteve a mesma base política que o fundamentou em sua criação. O exame reitera uma política que fomenta a confusão entre altos índices educacionais e educação de qualidade, desconsiderando outros elementos que são determinantes para o ótimo desenvolvimento da educação escolar – tais como as condições estruturais das unidades escolares, o acesso a materiais didáticos e culturais, a remuneração docente, entre outros. Em contrapartida, somente o desempenho dos participantes nas avaliações externas é considerado como fator determinante do nível de eficiência do processo educativo. Trata-se, por conseguinte, de uma política que atribui somente aos indivíduos (professores e alunos) a responsabilidade pelo baixo rendimento, consequentemente isentando os critérios fixados pelo sistema político educacional das fragilidades do processo educativo.

Além disso, o Novo Enem, pelo largo alcance social como forma de ingresso no Ensino Superior, é um eficiente instrumento de controle e direcionamento do âmbito educacional, fazendo com que professores e alunos, em busca de ótimos resultados, ajustem, progressivamente, suas práticas educativas e de aprendizado ao disposto nas provas. Isso revela que a formação básica tem se voltado à apreensão da técnica como um fim em si mesma, estimulando a uma unidimensionalidade do pensamento, altamente padronizado e atado às demandas da sociedade, perdendo-se a possibilidade de perceber as contradições sociais (cf. MARCUSE, 1973). Trata-se de uma concepção de conhecimento instrumental que corrobora para a formação de indivíduos ajustados aos aparatos tecnológicos, mas que encontram dificuldades em lidar com as relações interpessoais e, por consequência, assumem, sem oposição, a organização social pautada nos interesses individuais (cf. ADORNO, 1995).

A abordagem de temas e conceitos nos itens do Novo Enem, aliada às ações cognitivas priorizadas na Matriz de Referência, possibilitam afirmar que o exame prioriza conteúdos que promovem o ajustamento dos indivíduos à sociedade, afastando-os da necessidade de fazer crítica e reflexão do pensamento para a resolução de questões. Para os (re)formuladores do Novo Enem, um participante capaz é aquele que consegue agir de forma adequada à situação problema apresentada, não carecendo de estabelecer com ela um vínculo reflexivo.

Considerando ainda que se trata de um exame voltado, principalmente, para os concluintes e egressos do Ensino Médio, e que é utilizado como instrumento de acesso ao Ensino Superior, a primazia do domínio técnico e instrumental dos temas na estrutura do Novo Enem indica como preferível, tanto para a etapa final da Educação Básica como para o início da graduação em nível superior, uma formação voltada apenas ao desenvolvimento procedimental do pensamento, o que reduz, conseqüentemente, a necessidade de uma formação para a reflexão e para o pensamento crítico. Assim, viabiliza-se, através do estabelecimento de uma educação cada vez mais voltada para a apreensão da técnica como um fim em si mesma, uma unidimensionalidade do pensamento, caracterizada pela formação de um pensamento altamente padronizado e atado às demandas da sociedade, perdendo-se, portanto, a possibilidade de se enxergar as contradições sociais.

Entende-se aqui que há uma ambigüidade na relação humana com a técnica (cf. ADORNO, 1995), pois seu desenvolvimento não é apenas positivo. A técnica, quando tomada como um fim em si, passa a condicionar a atividade humana, tornando-se a

finalidade da ação. Nesse caso, os meios se convertem em fins, obliterando aquilo a que deveriam servir, a saber: uma vida mais digna para todos, pautada em princípios de liberdade de ação e emancipação do pensamento. Na educação, o conhecimento procedimental apresenta-se como estratégia de aproximação dos sujeitos com o objeto de estudo. Trata-se do uso racional de procedimentos e métodos que auxiliem na aprendizagem dos conceitos. Há, portanto, uma dimensão instrumental necessária para o desenvolvimento do conhecimento científico que não deve ser descartada como recurso auxiliar, mas também não deve ser tomada como objetivo único da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. 9ª aula. In: **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 181-203.
- BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de junho de 1998. Seção 1, p. 05. Brasil, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 de junho de 2009. Seção 1, p. 14. Brasil, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Regulamenta objetivos e diretrizes para o Exame Nacional do Ensino Médio, revogando decretos anteriores. **Diário Oficial da União**, 21 de junho de 2010. Seção 1, p. 71-72.
- CARNAVAL, Marilya Mariany. **O Exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998- 2012)**. 2014. 79f. Dissertação de Mestrado, Pontifca Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2014.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodore Ludwig Wiesengrund-(orgs.). Sociedade. In: **Max Horkheimer & Theodore Ludwig Wiesengrund-Adorno**, Temas Básicos de Sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 1978, p. 25-44.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio: Relatório final 1998**. Brasília: Inep, 1998.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio: Relatório Pedagógico 2009/2010**. Brasília: Inep, 2014.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Assessoria de Comunicação Social. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)**. Brasília, DF. 2009a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Matriz de referência para o Enem 2009**. Brasília, 2009b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: Documento Básico**, 1999.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Institucionalização do Enem em perspectiva crítica**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Geisa Melo de. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: caminhos e contradições**. 2016. 183f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2016

PACHECO, Joao Alves. **As metamorfoses do Enem: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior**. 2013, 350f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 99-110, dez. 2003.

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **InterMeio**, v. 17, n. 33, p. 63-81, jan./jun. 2011.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 322f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 3. ed. v. 1. Brasília: Editora UnB, 1994.