

ENEM: DA AVALIAÇÃO À RERODUÇÃO

Dr. Carlos Alberto Vieira Borba ☎0000-0002-3619-3882
Dr. Cesar Mangolin ☎0000-0002-7504-1339
Dra. Elizabeth dos Santos Tavares ☎0000-0002-6277-5691
Universidade Metropolitana de Santos

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa que analisou criticamente o papel desempenhado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para fins de exposição, optamos por seguir duas etapas fundamentais: na primeira, tratamos de aspectos históricos do ENEM e como o exame é apresentado oficialmente, com suas bases teóricas e

objetivos declarados; na segunda, colocamos em questão esses objetivos, a partir do resultado da análise dos dados, da realidade objetiva e da crítica teórica. Utilizamos em nossa análise a produção bibliográfica sobre o tema, a análise de documentos do MEC, INEP e ENEM e a crítica sociológica da educação de Pierre Bourdieu.

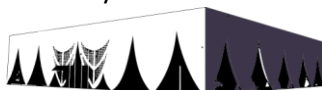
PALAVRAS-CHAVE: ENEM; Avaliação; Políticas Públicas.

ENEM: FROM EVALUATION TO REPRODUCTION

ABSTRACT: The article is the result of research that critically analyzed the role played by the National High School Exam (ENEM). For the purposes of exposition, we chose to follow two fundamental steps: in the first, we deal with historical aspects of ENEM and how the exam is officially presented, with its theoretical bases and stated objectives; in

the second, we question these objectives, based on the result of data analysis, objective reality and theoretical criticism. In our analysis we used the bibliographic production on the subject, the analysis of documents from MEC, INEP and ENEM and the sociological criticism of education by Pierre Bourdieu.

KEYWORDS: ENEM; Evaluation; Public policy.



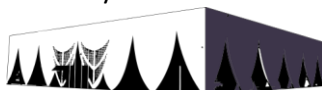
1. INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ganhou importância crescente desde seu aparecimento, em 1998, e maior relevância social a partir das mudanças ocorridas entre 2009-2013, que tornaram o exame não apenas um suposto parâmetro para a elaboração de políticas públicas voltadas para a reforma do ensino médio, mas uma política de ingresso ao ensino superior, que substituiu largamente o tradicional vestibular. Há relativa escassez de estudos que buscam investigar se, de fato, esse modelo de avaliação consegue de fato, cumprir com os objetivos declarados, quais sejam, avaliar e servir de base para políticas públicas para o Ensino Médio e, por outro lado, substituir os vestibulares, sendo um instrumento mais justo para a seleção do acesso ao ensino superior, abarcando as diferenças culturais, sociais e econômicas dos alunos que fazem o exame.

Nosso objetivo é apresentar sinteticamente os resultados de uma pesquisa nesses dois sentidos, embora o segundo (o acesso ao ensino superior) tenha, na prática, tomado quase que completamente as preocupações em relação ao exame. Especificamente, analisar se o ENEM consegue cumprir os objetivos colocados como sistema de avaliação e de proposição de políticas públicas voltadas para o ensino médio, em especial para aqueles que frequentam a escola pública e fazem parte das classes populares, possibilitando que esses alunos sejam tão bem-sucedidos na avaliação como os alunos das escolas particulares e tenham condições similares ou equânimes de acesso ao ensino superior.

Adiantando um aspecto conclusivo geral, mesmo porque parece óbvio para qualquer observador, o ENEM não cumpre esses objetivos. O método de avaliação do ENEM e suas consequências em termos de políticas públicas para a educação não conseguem subverter, como demonstrou Bourdieu (2008), a tendência de que avaliação seja o reflexo da cultura dominante de seu tempo.

Para além desse aspecto mais claro e óbvio, é importante darmos um passo adiante e questionar quais são, objetivamente, os efeitos do ENEM, ou



seja, o fato de não cumprir com os objetivos declarados não faz com que o ENEM seja apenas uma política irrelevante para a educação. Nesse sentido, podemos afirmar que a permanência do exame cumpre com objetivos importantes para a educação em formações sociais capitalistas, ainda que esses objetivos não sejam aqueles que aparecem formalmente.

O procedimento metodológico adotado, cujo resultado permitiu a análise que apresentamos aqui, compreendeu a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando literatura acadêmica sobre o tema e dados coletados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que trazem informações sobre as condições socioeconômicas dos inscritos no exame, assim como o relatório de desempenho pedagógico.

Para a finalidade da exposição, optamos por dividir o texto em três partes, seguidas das considerações finais. Na primeira, fizemos uma exposição rápida dos dados históricos do ENEM: surgimento, mudanças cruciais e seus objetivos e fundamentação teórica. Na segunda parte, colocamos em questão o aspecto da avaliação, retomando os argumentos apresentados nos documentos relativos ao ENEM e analisando criticamente seus resultados objetivos. Por fim, na terceira parte, tomamos o problema do acesso ao ensino superior, procurando demonstrar como o ENEM não apenas não altera substancialmente o acesso, mas, principalmente, auxilia a reprodução de tendências históricas do ensino superior brasileiro, reforçando-as numa conjuntura de novas contradições.

Nas considerações finais, além de apresentar uma síntese dos nossos resultados, apontamos para um cenário de novas contradições, principalmente na relação entre universidade pública e a pequena burguesia, ou “classe média”, que merece ser investigado e extrapola os limites do nosso trabalho.

Utilizamos principalmente a sociologia da educação de Pierre Bourdieu (1982; 2008) como referencial teórico nas considerações sobre os dados obtidos. De acordo com Bourdieu (2008), um bom desempenho escolar está relacionado ao capital cultural que carrega o indivíduo, oriundo da sua condição social. A relação entre experiência educacional e a origem social dos alunos é



determinante para o sucesso nos processos avaliativos na educação, ainda que o discurso embalado pela ideologia do mérito pessoal vele esse fato, como parece ser o caso do ENEM.

2 ENEM 1998-2019: DE SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO A POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO UNIVERSAL AO ENSINO SUPERIOR.

O ENEM foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para ser aplicado anualmente com o “objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002, p.5) e dimensionar e localizar os obstáculos no processo educacional da formação de jovens e sua inclusão no processo de produção da sociedade, o que implica dizer que “os resultados de desempenho objetivos necessariamente se apresentam no cenário das diferenças socioeconômicas que ainda marcam a sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 6).

No projeto de criação do ENEM, a proposta de tornar-se um parâmetro de avaliação individual, atentando para as diferenças socioeconômicas, articulava-se e era a base de outro objetivo, qual seja, de criar políticas públicas a partir das informações dos participantes e dos resultados de seus desempenhos no exame, que serviriam tanto para reformar o currículo do ensino básico, quanto para política de acesso ao ensino superior.

O INEP e o MEC acreditavam que os resultados do ENEM permitiriam melhor compreensão da realidade e dos principais desafios a serem enfrentados pela “política educacional brasileira”, sintetizadas em três eixos:

O primeiro, a superação dos entraves macroestruturais que prejudicam o acesso do jovem à formação sob condições ideais, por meio de *medidas de adequação da realização do ensino às condições objetivas que caracterizam a dinâmica do jovem* que precisar trabalhar e tem menor acesso aos recursos. O segundo, a intervenção para o aperfeiçoamento dos modelos de ensino e preparo para a vida profissional, *igualmente nas*



escolas públicas e privadas [...]. Finalmente, o terceiro eixo é o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior e do mercado profissional de trabalho” (grifos nossos - BRASIL, 2002, p. 7).

Para atingir esse objetivo, o MEC garantiu, no ano de 2001, a gratuidade da inscrição no exame aos concluintes do ensino médio, além de egressos que se declararam impossibilitados de pagar a inscrição. Em 2003, criou um perfil mais detalhado das condições socioeconômicas dos inscritos na prova. No ano seguinte, criou-se o ProUni, que começou a usar a nota do ENEM para concessão de bolsas parciais ou integrais aos participantes. O número de alunos que se inscrevia no exame com o objetivo de ingressar no ensino superior cresceu e, em 2005, representava 67% dos participantes (INEP, 2020).

Apesar das políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior, a primeira fase do ENEM, que compreende sua criação, em 1998, até sua reformulação, em 2009, “funcionava principalmente como um instrumento de avaliação e diagnóstico da educação básica” (LIMAR JUNIOR, Paulo, 2015, p. 2). O exame tinha uma redação e 63 questões organizadas em cinco competências fundamentais.

A segunda fase compreende a criação do Novo ENEM, em 2009, quando o sistema avaliativo sofreu mudanças significativas, que deram forma ao que ele é atualmente. O exame passou a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens código, matemática) e uma redação. Outra alteração importante:

[...] diz respeito ao modelo matemático que produz a nota dos alunos. O modelo anterior, baseado na Teoria Clássica de Testes (TCT), dava a mesma importância para todas as questões (como se todas tivessem o mesmo grau de dificuldade). O modelo adotado desde 2009, baseado na Teoria da Resposta ao Item (TRI), avalia a dificuldade de cada item e leva essas informações para a publicação da nota (LIMA JÚNIOR, 2015, p. 3).

Por fim, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é um “sistema informatizado do MEC no qual instituições públicas de ensino superior



oferecem vagas para candidatos participantes do Enem" (BRASIL, 2020). de acordo com o seu desempenho. Com a mudança de formato, o ENEM tornou-se um sistema geral que assumiu diferentes finalidades:

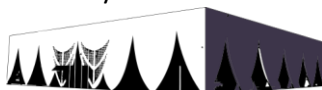
[...] constitui um padrão nacional para a admissão de estudantes às universidades, levanta informações sobre a própria organização e qualidade de educação básica, permite o acesso ao ProUni e é obrigatório para utilização do Fundo ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Nessa perspectiva, o ENEM representa uma política governamental avaliativa que associa o rendimento dos alunos à uma suposta ideia de qualidade (MORAES, 2018, p. 4-5)

Devemos nos perguntar como uma avaliação pode mensurar a qualidade do ensino básico e propor reformas curriculares, selecionar e classificar alunos para o ensino superior, ser um pré-requisito para políticas de financiamento estudantil e garantir a autonomia das instituições em usar ou não as notas desse exame para vagas no ensino superior?

O ENEM, que se propôs a romper com o vestibular, considerado como uma prova conteudista e dissociada da realidade de grande parte dos estudantes, é apresentado como uma avaliação de outro tipo, que busca conectar o conhecimento científico ensinado na escola com a realidade dos alunos. A ideia é que esta avaliação abrange não apenas o conhecimento escolar, mas também incorporava a experiência dos estudantes, respeitando suas diferenças culturais, sociais e econômicas. Vale, portanto, observar mais de perto o que é anunciado como objetivo dessa nova avaliação e o que ela é objetivamente.

3. ENEM: UM NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO?

Desde sua fase inicial de implantação, a proposta do ENEM estruturou-se “em torno de situações-problemas, com características interdisciplinares e de



contextualização, o mais próximo possível de situações do cotidiano” (BRASIL, 2002b, p. 22).

A interdisciplinaridade pressupõe a relação recíproca de conhecimento de uma ou mais disciplinas de uma mesma área do conhecimento, ou entre áreas diferentes do conhecimento, para compreender um assunto, solucionar um problema ou responder uma questão avaliativa. A interdisciplinaridade tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento, possibilitando uma compreensão geral e unificada dos conteúdos separados por disciplinas.

Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade implica também o exercício de contextualização, ou seja, a conexão entre a educação escolar e a realidade do indivíduo, o que pressupõe a formação de sujeitos capazes de atuar socialmente e enfrentar os problemas, sejam eles de natureza individual ou social, além de compreender o conhecimento científico. Para atingir esse objetivo, o exame estruturou-se em matrizes curriculares que indicavam as competências que o aluno deveria saber para ingressar na universidade, estabelecendo um padrão de qualidade pelo qual o ensino básico deveria se organizar e orientar a preparação para o ingresso no ensino superior.

Concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que seriam próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica, tendo como referências a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (BRASIL, 2002, p. 5-6).

Essas competências necessárias aos estudos são divididas em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, a saber: 1) domínio das linguagens; 2) compreensão dos fenômenos naturais, processos históricos e geográficos, produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3) enfrentamento de situações-problemas; 4) construção de argumentação; 5) elaboração de propostas “de intervenção solidária na realidade, respeitando os



valores humanos considerando a diversidade sociocultural” (BRASIL, 2009, p. 1). Dessa forma, o ENEM apresentou-se como um sistema de avaliação centrado no desempenho por competências. De acordo com o documento, “ele é constituído de uma prova única e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil” (BRASIL, 2002, p. 7).

Cabe refletir, neste ponto, se a abordagem construtivista do ENEM permitiu avaliar e propor políticas para a educação, capazes de reduzir o abismo social entre os estudantes mais empobrecidos e majoritariamente das escolas públicas e aqueles de setores mais abastados, oriundos, no geral, das escolas privadas, possibilitando uniformidade na formação e, depois, também maior igualdade de oportunidades de ingresso no ensino superior.

Ainda que busquemos, na literatura, definições bastante amplas sobre a avaliação, parece ficar bem claro que o ENEM não cumpre a tarefa declarada de servir de instrumento de avaliação do ensino médio e parâmetro para políticas públicas na educação que permitem a correção ou o aprimoramento de determinados desvios.

Na prática, as mudanças planejadas para um “novo” ensino médio apenas reforçam características já presentes, ou seja, o ensino médio, assim como toda a educação básica, não abandona a função fundamental de redistribuir a população na divisão social do trabalho, reproduzindo as relações sociais. Isso ocorre, como regra, mantendo os estratos e classes sociais nas mesmas condições, ou seja, direcionando, de acordo com suas condições de classe, contingentes da população aos postos de trabalho compatíveis. Apesar dos discursos e boas intenções, nada indica que a escola capitalista tenha condições de cumprir qualquer coisa para além do que permite sua conexão direta com a reprodução do sistema, como observaram Baudelot e Establet (1971). Isso se reflete nas escolas, nos conteúdos e, conseqüentemente, nas possibilidades abertas para faixas da população de estudantes que estão em diferentes



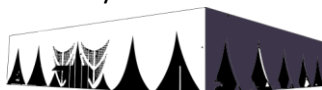
processos de escolarização, determinados pelas condições econômicas e pelos lugares sociais ocupados por suas famílias.

A constatação acima é base para que possamos sustentar a tese de que o ENEM não avalia coisa alguma, mas é um instrumento poderoso que mascara essa distribuição social, que ocorre como regra. Daí a discrepância entre objetivo declarado e o objetivo ou resultado prático.

É necessário insistir na “regra”, porque há, sem dúvida, exceções, ou seja, um diminuto contingente de filhos de famílias empobrecidas que acessam lugares no ensino superior destinados historicamente à reprodução dos setores médios e vice-versa. A exceção cumpre, sem dúvida, uma função primordial: faz parecer possível aquilo que não é, reforçando a ideologia do mérito pessoal e a exacerbação do individualismo. Ocorre aqui aquilo que Pierre Bourdieu (1982) chamou de eliminação prorrogada e seus efeitos ideológicos, ou seja, o acesso a trajetórias escolares mais longas, que vão até o ensino superior, apenas prorroga no tempo a exclusão que as camadas populares experimentavam ainda na escola primária há algumas décadas:

[...] reduzindo a parte da auto-eliminação ao fim dos estudos primários em proveito da eliminação prorrogada ou da eliminação só pelo exame, o sistema de ensino não faz mais do que preencher melhor sua função conservadora, se é verdadeiro que, para dela desempenhar-se, ele deve mascarar oportunidades de acesso em oportunidades de êxito: os que invocam o ‘interesse da sociedade’ para deplorar o desperdício econômico que representa o ‘resíduo escolar’ deixam contraditoriamente de levar em conta aquilo de que este desperdício é o preço, a saber, o proveito que a ordem social encontra em dissimular, prorrogando-a no tempo, a eliminação das classes populares. (BOURDIEU, 1982, p.168)

Não havendo, portanto, relação direta e efetiva entre políticas na área da educação voltadas para o ensino médio que tenham como referência os resultados do ENEM, podemos considerar que, no conjunto, o exame acabou se restringindo à regulação do acesso às vagas do ensino superior, mantendo tendências que podem ser verificadas historicamente, como uma “novidade” que pretende deixar as coisas como estão, uma novidade necessária para um



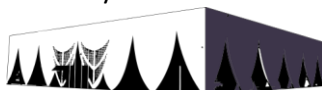
conjunto de contradições novo, que se gestou nas últimas décadas no Brasil. Isso nos leva ao ponto seguinte.

4. O ENEM E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, historicamente, a demanda pelo ensino superior aumentou a partir da década de 1950, decorrente de dois fatores principais: a quebra dos canais tradicionais de manutenção da pequena burguesia (como a pequena e média empresa familiar, o acesso aos postos de trabalho na estrutura do Estado etc.) e a intensificação do processo de industrialização, com a entrada das corporações multinacionais.

O diploma passou a ser critério para o acesso aos corpos técnicos da burocracia de Estado e das empresas privadas. Estes elementos fizeram com que partisse da pequena burguesia (ou dos setores médios, camadas médias), e não das duas classes fundamentais da formação capitalista brasileira, a burguesia e o proletariado, a pressão pelo acesso ao ensino superior, que vai se resolver com o início da expansão privada do setor, a partir da Reforma Universitária, de 1968, já durante a ditadura militar.

Tal expansão visava, principalmente, a solução da crise que envolvia o movimento estudantil e a ditadura: contemplou os interesses das camadas médias em conjunto, evitando sua passagem para o campo da oposição. Com flutuações, o ensino superior continuará se expandindo nas décadas seguintes, com constante elevação da participação do setor privado. As universidades públicas ampliaram também a oferta de vagas e cursos nessas décadas, mas nada comparável ao setor privado e à ação de um empresariado da educação que tomou corpo nesse período. Somente a partir de 2003 e até 2014, com o início do ciclo de governos do Partido dos Trabalhadores, se verifica uma expansão do setor público, particularmente das universidades federais.

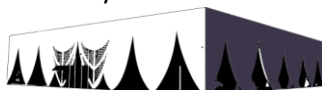


O surgimento de um empresariado voltado à educação traz para o âmbito do ensino superior as mesmas expectativas, estratégias e contradições presentes na reprodução do capital em geral. Ao lado disso, há maior acesso à escolarização formal, que leva progressivamente maior contingente da população à conclusão do ensino médio e, conseqüentemente, à pressão pelo acesso ao ensino superior.

Desta vez, não são somente dos filhos das camadas médias mais abastadas, mas também dos de estratos mais empobrecidos, que passam a ter no diploma do ensino superior uma promessa de melhoria das condições de vida.

A conjugação da expansão privada e do maior acesso ao ensino médio faz com que a valorização do diploma do ensino superior passe a povoar o imaginário popular, gerando, entre outras, a associação direta entre faculdade e “mercado” de trabalho (o que deixa o problema do conhecimento um tanto quanto de lado) e a sobrecertificação, ou seja, um grande número de trabalhadores diplomados e a elevação, por parte das empresas, dos requisitos para o acesso a vagas que antes eram compatíveis com a educação básica.

O fato é que não há relação direta entre as vagas de trabalho disponíveis e a quantidade de diplomados que são postos todos os anos na busca por empregos. Os excedentes podem ser absorvidos, portanto, pela elevação dos requisitos mínimos de contratação. Isso gera diversas conseqüências na procura pelo ensino superior: os que estão empregados e não possuem o diploma se vêm ameaçados pela entrada dos diplomados e procuram, por sua vez, a diplomação – efeito que tem levado aos bancos das faculdades um número crescente de pessoas com idade diferente do padrão para os que seguem direto do ensino médio ao superior; a entrada no trabalho, ou o primeiro emprego, passa a ser condicionada pelo curso superior, de forma que os estudantes no ensino médio sofrem, constantemente, com as agruras que envolvem a tomada de decisão, em tenra idade, de uma carreira profissional que passa pelo ensino superior necessariamente.



Ora, nessas condições, como fica a parcela da pequena burguesia (que chamamos, para melhor compreensão, de camada média abastada) que passou a ter na certificação superior o elemento distintivo que lhe garante a manutenção nas mesmas condições sociais?

Como afirmamos no item anterior, sem buscar nas exceções explicações à regra, podemos constatar uma ligação profunda entre a trajetória do ensino secundário e as opções que se abrem para o acesso ao ensino superior. A massa dos estudantes de origem mais empobrecida passa a encarar o vestibular como o obstáculo a ser ultrapassado. Mas, na verdade, o exame somente distribui as vagas de acordo com a origem dos candidatos, reservando para os setores médios mais abastados as melhores instituições e os cursos mais valorizados no mercado de trabalho. Luiz Antonio Cunha identificava, já no início da década de 1960, a distribuição desigual dos estudantes oriundos de diferentes trajetórias no ensino secundário no Brasil:

Mesmo que os certificados de conclusão do 2º grau permitissem a inscrição nos concursos vestibulares de quaisquer cursos superiores, como veio acontecer após 1961, as chances de aprovação estavam desigualmente distribuídas. Essas chances eram menores para os egressos das escolas comerciais do que para os das escolas secundárias, onde o currículo estava todo voltado para a continuação dos estudos; as chances eram ainda menores quando o curso comercial era feito no período noturno, de duração mais curta, pouco ‘exigente’, estudantes menos predispostos às práticas acadêmicas (1989: p.83)

A elitização de um setor do ensino superior brasileiro e a massificação de outro (o setor privado, majoritariamente, mas também alguns cursos de universidades públicas mais recentemente) podem corresponder às necessidades de manutenção dos setores médios, no primeiro caso, e da eliminação prorrogada, no segundo. Não é somente pelo exame que se garante a reprodução: a “reserva” de vagas que atende prioritariamente aos filhos dos setores médios ocorre também em torno de alguns cursos por sua organização, por exemplo, que priorizam aulas no período matutino ou integral, impossibilitando o acesso de jovens trabalhadores e, portanto, os filhos dos

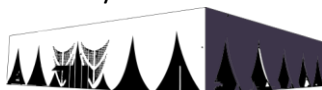


trabalhadores assalariados mais empobrecidos e membros da baixa classe média. A maioria desses estudantes acaba por procurar nas faculdades privadas alternativas mais viáveis e em cursos concentradores (como, por exemplo, administração, pedagogia, letras, direito e comunicação social), ou seja, cuja abertura de vagas corresponde mais aos baixos custos necessários para sua oferta e aos altos lucros que o “negócio” da educação gera, do que a uma efetiva demanda por parte dos estudantes por esses cursos, especificamente.

Como o ENEM participa desse processo? Recorrendo mais uma vez a Bourdieu:

Nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um pequeno número de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um ‘dom’ que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros (BOURDIEU, 1982, p.171)

A aparente igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior mascara a manutenção, ainda que num grau mais elevado de escolarização, das desigualdades sociais. Podemos dizer que temos um sistema dual no ensino superior brasileiro: aquele dos cursos e setores tradicionalmente ocupados pela classe média mais abastada, baseado principalmente nas universidades públicas; e o outro, baseado na ampla disseminação de faculdades privadas, responsável pela absorção da grande maioria dos candidatos ao ensino superior, voltado para a formação profissional de caráter cada vez mais imediato e cujos estudantes estão destinados a ocupar os postos mais baixos dentro dos corpos empresariais que, simultaneamente, aumentam as exigências de certificação acadêmica para a seleção de seus funcionários. O sistema de ensino prossegue, apesar da festejada democratização do acesso, a distinguir as classes e a relegar as camadas populares a posições sociais inferiores, ainda que dentro da esfera universitária. A sua função ideológica fundamental está baseada no mérito



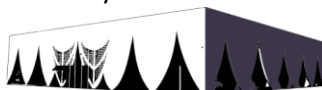
peçoal, ao procurar convencer a todos os setores que existiria igualdade de condições no acesso ao ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica e dos dados relativos ao ENEM, cujos resultados conclusivos apresentamos aqui, permite considerar que o modelo de avaliação do ENEM apresenta, sem dúvida, progressos em relação ao vestibular tradicional. As questões, como vimos, pautam-se pela interdisciplinaridade e contextualidade, colocando situações problemas que fazem parte do universo dos estudantes. Supostamente, essa prova exigiria competências e conhecimentos apreendidos durante a formação dos estudantes, ou ainda, o resultado dessa prova serviria para que mudanças fossem feitas no sentido de equalizar e garantir esses conhecimentos. No entanto, na prática, apesar das mudanças curriculares na educação básica implantadas após o surgimento do exame e do esforço em elaborar uma prova que permita avaliar realidades sociais tão discrepantes que compõem o ambiente escolar e a educação, o ENEM não possibilitou aos estudantes de escolas públicas que alcançassem um desempenho equivalente ou próximo ao dos alunos das escolas particulares.

Os resultados do ENEM revelam um aprofundamento das diferenças entre alunos de escolas públicas e privadas. Segundo Ocimar Alavarse (2020), no ano de 2016, “das cem escolas com maiores notas, só três são públicas, todas elas da rede federal, o que evidencia a diferença existente entre o ensino público e o particular: nove em cada dez escolas públicas ficaram abaixo da média nacional”.

Decorre disso que, ainda que com novos instrumentos, verificamos a permanência da tendência histórica que auxilia a reprodução dos lugares sociais, papel cumprido pelo sistema educacional nas sociedades capitalistas, mas sempre mascarado pela ideologia do mérito pessoal.



Não há, portanto, avanço considerável com a implantação do ENEM, principalmente após sua vinculação direta com os critérios de acesso ao ensino superior. As mudanças que podemos verificar nesse campo se dão pelos resultados de políticas públicas compensatórias, ou afirmativas, como as que estabelecem cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e cotas sociais vinculadas ao nível de renda e origem étnica. Essas políticas foram responsáveis por ampliar o acesso à universidade pública das camadas mais empobrecidas e que tiveram obstáculos historicamente construídos, como é o caso de negros e população nativa. Essa nova realidade gera novas tensões e contradições, que colocam a pequena burguesia numa situação dicotômica diante da universidade pública, que merece ser refletida em outro trabalho.

REFERÊNCIAS

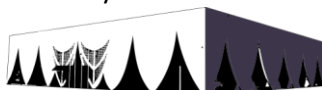
ALAVARSE, Ocimar. Resultados do Enem aprofundam diferenças entre escolas públicas e privadas. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/resultados-do-enem-aprofundam-diferencas-entre-escolas-publicas-e-privadas-diz-especialista/>. Acesso: 30/01/2020.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI(org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 145-183.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem: documento básico**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Matriz de referência do ENEM 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf. Acesso: 30/01/2020.



BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **SiSu: como funciona?** Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/como-funciona#onepage> Acesso: 30/01/2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1989.

INEP. **ENEM: histórico**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso: 30/01/2020.

LIMA JÚNIOR, Paulo. **Crítica sociológica do Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise bourdiana**. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de novembro de 2015.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. **O ENEM: breve considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional**. In: Revista Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2016, p. 278-288.

SOUZA, Telma Lima de. **Enem/Sisu: Política de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior?** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá. 2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Avaliação de Qualidade do Enem 2009 e 2011 com técnicas psicométricas**. In: Revista Estudos Avaliativos Educacionais. São Paulo, v. 28, n. 67, 2017, p. 256-288.

Recebido em: 04/09/2020

Aceito em: 09/12/2020

