



REELABORAÇÕES SUCESSIVAS DO ENEM: FUNÇÃO INTRÍNSECA, OBJETIVOS TRANSITÓRIOS.

Juvenilto Soares Nascimento ¹

Lucas Lourenço Silva ²

Irene Silva de Abreu ³

Fabrcio Cardoso da Silva ⁴

RESUMO

O artigo apresenta um estudo acerca do processo de criação, legitimação e reformulações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado sob o pretexto de avaliar o ensino médio e subsidiar sua melhoria. O objetivo é desvelar a função intrínseca do Exame, a partir de uma análise do percurso histórico dessa política educacional, que passou a exercer com alta legitimação a atribuição dos tradicionais exames vestibulares. Para tal, o referencial teórico contempla: Bourdieu (2014; 2016); Bourdieu e Passeron (2012; 2015); Freitas *et al* (2014); Nascimento (2018); Nogueira e Nogueira (2016); Souza e Oliveira (2003). Com abordagem predominantemente qualitativa, este artigo compõe-se de um estudo bibliográfico e de uma análise documental com base no *corpus*: Portaria MEC nº 438/1998; Portaria Inep nº 109/2009; Proposta do MEC à Andifes; Portaria MEC nº 468/2017; e Portaria MEC nº 458/2020. Os exames – a exemplo do Enem – são mecanismos próprios de sistemas de ensino desiguais, cuja função precípua ainda é eliminar candidatos, por meio de um processo de seleção dos futuros estudantes da educação superior. Identifica-se que, apesar de o Enem operar com legitimação muito superior à dos vestibulares tradicionais, sua atribuição de exame não foi propícia para subsidiar a melhoria do Ensino Médio, cujas matrículas se retraem desde 2005. Os objetivos expressos do Exame foram seguidamente reelaborados, mas sua função intrínseca conservada, porquanto já estava prenunciada na sua criação e formalizada já por ocasião da primeira reelaboração de seus objetivos.

Palavras-chave: Exames em larga escala. Enem. Legitimação. Seleção e eliminação.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Brasil aderiu de vez ao neoliberalismo, passando a criar uma série de políticas de avaliação sob tal orientação. Em 1998, criou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o pretexto inicial de avaliar o desempenho dos estudantes para subsidiar avanços e melhorias nessa etapa de ensino.

Em 2009, reformularam-no e lhe delegaram, dentre outras atribuições, a missão de substituir os tradicionais exames vestibulares, passando a operar também a seleção dos estudantes para o ingresso no ensino superior. Nesse processo de empoderamento, adotaram-se

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, 100nilton@gmail.com;

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG, lucaslourencosilva@yahoo.com.br;

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, ireneabreu7@hotmail.com;

⁴ Mestre em Educação, professor do Instituto Federal de Goiás - IFG, fabrcio.silva@ifg.edu.br;



algumas medidas, das quais se destaca a participação no Exame como requisito para o acesso às políticas de financiamento na educação superior (Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade para Todos – PROUNI). Mesmo com as reformulações de seus objetivos expressos em 2017 e em 2020, o Enem conservou a aprovação social já adquirida, tendo se consolidado de tal modo que a sociedade passou a atribuir especificamente ao Exame a maior possibilidade de acesso à educação superior.

É nesse processo de criação, empoderamento e reformulações que se concentra a presente análise sobre o Enem, política criada sob o pretexto de avaliar o ensino médio para subsidiar sua melhoria. O objetivo do artigo é desvelar a função deveras intrínseca desse Exame, considerando seu desenvolvimento histórico, em particular por meio de uma análise de elementos textuais de documentos concernentes desde sua criação – sob a denominação de ‘Exame’ – até as sucessivas reelaborações de seus objetivos expressos.

METODOLOGIA

A metodologia empregada é predominantemente qualitativa. O artigo se compõe de um estudo bibliográfico e de uma análise documental que tem por *corpus* de análise a Portaria MEC nº 438/1998, a Portaria Inep nº 109/2009, a Proposta do MEC à Andifes e a Portaria MEC nº 468/2017. O referencial teórico contempla: Bourdieu (2014; 2016); Bourdieu e Passeron (2012; 2015); Freitas *et al* (2014); Nascimento (2018); Nogueira e Nogueira (2016); Souza e Oliveira (2003).

REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Bourdieu (2014; 2016), a estrutura do Estado se orienta por elementos materiais e simbólicos. O autor concebe o Estado como um tipo de princípio de ordem pública, compreendida tanto nas formas físicas evidentes quanto nas formas simbólicas veladas, por meio das quais se operam os processos de legitimação.

No contexto do Estado capitalista, e na qualidade de exame nacional, configurando-se como um mecanismo da estrutura social e hierárquica do Estado, o Enem opera sob a orientação do poder simbólico, que se define como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”



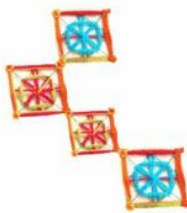
(BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25). Ao impor a seleção e a eliminação como legítimas, naturalizando-as, o Exame confere significações que velam as relações de força e, por conseguinte, as desigualdades entre as classes e grupos sociais.

Por ser detentor tanto da dominação física quanto simbólica e, portanto, tanto da violência física quanto da simbólica, o Estado tem a prerrogativa de conferir aos seus agentes – instituições e pessoas autorizadas por ele – a legitimidade de agir em seu nome e de proferir julgamentos. Segundo Bourdieu (2014) esses julgamentos carregam consigo toda a força da ordem social, que é a força do próprio Estado e que tendendo a se orientar pela lógica deste. Logo, ao instituir o Enem, o Ministério da Educação (MEC) o fez pela legitimidade conferida pelo próprio Estado.

Dentre os julgamentos que passaram a ser prerrogativa do Enem, estão o de seleção/eliminação e de classificação/desclassificação. Como próprio dos exames, na medida em que a seleção/classificação consagra alguns, a reprovação/desclassificação rebaixa os demais, desqualificando-os. Quanto maior a demanda, maior será a eliminação, tanto a operada por meio de exames, como o Enem, quanto a que decorre de outros aspectos que o precedem ou o sucedem. É, pois, a legitimação que vela todo esse processo de dominação e de desigualdades entre as classes sociais (BOURDIEU, 2014).

No caso do Enem, favorece a legitimação dos processos de eliminação e desclassificação em particular o fato de que a mensagem pedagógica aparentemente corresponde às exigências do sistema escolar, e não do sistema econômico. Isso faz com que a seleção social seja dissimulada, com aparência de seleção estritamente técnica. Porém, como esclarecem Bourdieu e Passeron (2012; 2015), o bom desempenho escolar e o êxito nos exames se relaciona muito mais à disponibilidade econômica e cultural da família dos estudantes e à complexidade de suas relações sociais do que a aspectos como o dom ou ao mérito pessoal do estudante. Contudo, por meio dos exames, o sistema escolar tende a minimizar as desigualdades objetivas concretas, enaltecendo as supostas habilidades naturais e os méritos individuais do estudante, legitimando a dominação social e as desigualdades decorrentes.

No Brasil, a eliminação de alunos sem exame ocorre em todas as etapas e níveis da educação, acentuando-se a partir do ensino médio. Em 2014, por exemplo, verificou-se que 43,3% dos jovens de 19 anos não tinham concluído o ensino médio, segundo Relatório do IBGE (2015). Esses jovens compõem o contingente eliminado sem o emprego do mecanismo de exame.



Para os 56,7% dos jovens que conseguiram concluir o ensino médio, há ainda o desafio de superar a autoeliminação (ao desistirem de disputar vaga por meio do Enem ou de exame vestibular tradicional). Para aqueles que venceram as etapas anteriores de eliminação, propondo-se a alcançar a educação superior, resta ainda a possibilidade de eliminação por exame. Destaca-se que os exames de seleção só têm razão de existir em um projeto de Estado no qual há necessidade de limitar o acesso aos níveis mais elevados de ensino, cujo total de vagas disponibilizadas é inferior ao número de candidatos. É o que se pode confirmar pelos exames vestibulares tradicionais remanescentes e pelo próprio Enem.

Os exames brasileiros ganharam espaço a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia). Essa Conferência se estabeleceu como um marco para as políticas que se seguiram na educação brasileira, visto que o Brasil foi um dos signatários da Declaração de Jomtien. Recomendações provenientes de Jomtien e de outros fóruns, sob a promoção de organismos multilaterais, estabeleceram medidas que, de uma forma ou de outra, conduziam para a transição do Estado provedor para um novo modelo de Estado avaliador, com tendências para o favorecimento da privatização dos sistemas de ensino.

A onda de exames em larga escala implantados desde então revela o impacto avassalador da prática do Estado avaliador no Brasil: o Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 e aplicado regularmente a partir de 1995; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2003; o Exame Nacional de Desempenho (ENADE) em 2004; a Prova Brasil, em 2005; e a Provinha Brasil, em 2008.

Freitas *et al* (2014) advertem que avaliação em larga escala é instrumento próprio de avaliação de redes e sistemas. Contudo, esses autores identificam que no Brasil as avaliações em larga escala são empregadas inapropriadamente para avaliar escolas e seus respectivos professores. Trata-se de uma evidente inobservância desse nível de avaliação.

É nesse contexto que o Enem – sob o artifício de avaliar o ensino médio para melhorá-lo – resignou-se até 2016 a também classificar (e desclassificar) escolas a partir do desempenho de seus estudantes. Entretanto, tais classificações (e desclassificações) atestavam muito mais sobre a concentração dos capitais econômico, social e cultural dos estudantes dessas escolas do que sobre o efetivo trabalho didático-pedagógico dessas instituições, tal qual desvela Nascimento (2018). O principal motivo é que essas classificações (e desclassificações) não levavam em conta uma série de elementos cruciais para uma análise própria de cada unidade escolar, a exemplo: os capitais econômico, social e cultural do conjunto de estudantes de cada



escola (o mais longe que o Inep alcançou foi divulgar o nível socioeconômico dos estudantes por escola); as condições objetivas de cada unidade; a gestão escolar e a política educativa adotada; dentre outros tão relevantes indicadores para uma complexa avaliação de instituições.

Aliás, esse o impróprio do Exame criado sob o pretexto de avaliar e subsidiar a melhoria do ensino médio brasileiro se evidencia em diversos indicadores, dos quais se destaca o processo de queda contínua no número de matrículas. Em 2004, por exemplo, as matrículas no Ensino Médio alcançaram seu ápice, com 9.169.357. Desde então o total de matrículas cai ano após ano (à exceção dos anos de 2010, 2011 e 2016), registrando 8.133.044 de matrículas no ano de 2016. Em 2019, o total de matriculados havia baixado a patamares de apenas 7.465.891 estudantes (INEP, 2020), aprofundando cada vez mais os retrocessos no acesso ao ensino médio. De 2005 a 2016, período em que o Enem se pautou na seleção e na classificação, sua orientação neoliberal e sua condição de exame não propiciaram subsidiar a transformação dessa realidade que já se agravava continuamente.

Não que a realidade seja linear, sem suas contradições. As políticas públicas que se atrelaram ao Enem foram preponderantes para ampliar o acesso ao ensino superior, mas ao mesmo tempo promover o financiamento da educação privada com recursos públicos. Em 2015, por exemplo, a rede particular alcançava o índice de 75,7% dos alunos matriculados no ensino superior, que totalizavam 8.027.297 (INEP, 2016).

Dentre essas políticas públicas – que oferecem subsídios financeiros e fiscais ou se configuram como políticas afirmativas – destacam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Lei de cotas, amparada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Salienta-se que a política de financiamento do Fies quanto a de bolsa de estudos do Prouni favorecem diretamente às instituições de ensino superior privadas. Por sua vez, a política de cotas não deixa de favorecer indiretamente às instituições privadas porque os cotistas passaram a preencher parte das vagas outrora cativas aos estudantes de classes privilegiadas, fazendo com que muitos destes passassem a recorrer às instituições privadas. Enquanto essas políticas atreladas ao Enem legitimam a compreensão de que o Enem promove um maior acesso ao ensino superior, ampliam não apenas a privatização da educação superior, como financia instituições privadas com recursos públicos.

Como lembra Souza e Oliveira (2003), desde sua criação em 1998 o Enem já se revelava decidido a assumir a hegemonia dos processos seletivos de ingresso à universidade, além da possibilidade de acesso a cursos profissionalizantes, e até mesmo ao mercado de trabalho. Esses autores percebem ainda no Exame um potencial de ditar o currículo escolar maior do que o do



Saeb, por exemplo. Para ilustrar essa influência, eles apontam a existência, já em 2003, de cursinhos preparatórios para o Enem.

Souza e Oliveira (2003) questionam a evidente desresponsabilização do MEC em seus discursos. Denunciam a natureza tardia do Enem para aquilo a que se propunha, haja vista anunciar ao aluno o seu estado de aprendizagem quando se está no fim do processo. É quando, a despeito do material então divulgado pelo Inep, não há mais tempo para uma autoavaliação do processo que permita ao estudante sanar suas deficiências e reorientar suas ações. Essa intervenção tardia contradiz a natureza formativa atribuída ao Exame.

Soma-se a tudo isso a maneira como os resultados foram divulgados da edição de 2009 até a de 2015, subsidiando a elaboração de *rankings* que classificavam escolas de estudantes com bons índices sócio-econômicos e desclassificavam aquelas de estudantes com índices sócio-econômicos baixos. Em geral o raqueamento conferia distinção às escolas privadas, cujos estudantes são privilegiados dos capitais econômico, social e cultural; e rebaixava **as escolas públicas que não operavam seleção para o ingresso**, razão pela qual seus estudantes eram os menos afortunados desses tipos de capital.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Portaria MEC nº 438/1998, que instituiu o Enem, apresentou as intencionalidades expressas da primeira versão do Exame:

Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

A princípio, a criação do exame visaria avaliar o desempenho dos estudantes, destacando-se uma natureza mais formativa, ao que serviria de “parâmetro para a autoavaliação”, de “referência nacional para os egressos” e para “fornecer subsídios”.

O inciso IV até apresentava certa preocupação com a demanda de parcela significativa dos estudantes da escola pública, que eram os cursos profissionalizantes, embora a previsão de



acesso expressa no documento só os contemplasse após a conclusão do ensino médio. Destaca-se que, na teoria bourdiesiana, os cursos que permitem o acesso mais precoce ao mercado de trabalho se tornam preferência dos estudantes oriundos das classes populares, muitos dos quais necessitam contribuir para a própria subsistência ou mesmo de toda a família, por isso, parte deles acaba por desistir dos estudos em níveis mais elevados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Porém, os incisos II e III apresentavam objetivos demasiadamente obscuros, razão pela qual eram de pouca ou nenhuma relevância. Não sem motivo, tais objetivos foram revistos quando da reformulação do Exame em 2009. Dessa forma, os objetivos previstos nos incisos III e IV foram reorientados, alterando significativamente a lógica expressa no documento de criação do Exame.

Para empoderar o Enem e legitimá-lo como processo seletivo, os objetivos aumentaram de 4 para 7 pela Portaria Inep nº 109/2009:

Dos Objetivos

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- 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 nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- 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;

Além do aumento de objetivos, esses ganharam mais “poder” quando os incisos III e IV da revogada Portaria MEC nº 438/1998 se transformaram no inciso III da Portaria Inep nº 109/2009: “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”. A mesma Portaria instituiu também o inciso VI, que se propunha a



“promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”.

Esses dois objetivos praticamente retiraram do Enem a proposta formativa e conferiram uma diretriz predominantemente seletiva. Além disso, impuseram sobre a escola pública a lógica própria das escolas particulares, onde o ensino médio é fundamentalmente etapa que precede o acesso ao ensino superior. Para legitimar tal lógica no espaço público, fortaleceu-se a ilusão de que o acesso ao ensino superior é possível a todos os estudantes desse espaço.

A própria proposta do MEC (BRASIL, 2009) à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para que o Enem unificasse os processos seletivos de todas as Instituições Federais de Ensino Superior, documento que contém suas controvérsias, apresenta no primeiro parágrafo a verdadeira intencionalidade do Exame:

Os exames de **seleção** para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de **mérito**, para definição daqueles que terão direito a **um recurso não disponível para todos** (uma vaga específica em determinado curso superior). O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade. (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Pela proposta, o Enem substituiria esses exames vestibulares, que serviam para “seleção”, enquanto “estabelecimento de mérito”, porque o acesso ao ensino superior é um “recurso não disponível para todos”. Enfim, nesse primeiro parágrafo está o reconhecimento oficial, ainda que não “intencional” por parte do MEC, dos principais elementos que caracterizam o Enem e os demais exames de seleção.

Nesse documento do MEC não se confere ao Enem uma natureza contrária à de seleção. Apenas se oferece uma falsa proposta de democratização, muito mais com vistas a atender aos interesses dos “estudantes com mais condições de se deslocar pelo país” do que de criar oportunidades para os que não têm essas mesmas condições. Logo, o documento acabou por associar democratização com a melhoria de oportunidades apenas para os que já têm condições.

No excerto acima, identifica-se ainda que o próprio MEC assume que o que legitima os exames vestibulares tradicionais – e por tabela o Enem – é o reconhecimento de “que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes”. Ora, os exames seletivos de acesso ao ensino superior são necessários apenas nas sociedades



que não democratizaram o acesso a esse nível de ensino, testificando o caráter excludente do próprio sistema escolar, do qual os exames fazem parte.

Da mesma forma, aqueles que defendem que os exames são justos se respaldam apenas na igualdade formal. Ignoram, assim, os valores da igualdade material, afetada pela ampla desigualdade de condições entre os estudantes – sobretudo quanto aos capitais econômico, social e cultural –, conforme alertam Bourdieu e Passeron (2012).

Nascimento (2018) destaca que o Enem foi se legitimando como justo explorando o discurso por vezes falacioso; as políticas assertivas e de financiamento que se lhe atrelaram; e um pequeno suporte, caracterizado pelo projeto “Hora do Enem”, que entre outras coisas disponibiliza vídeos e simulados aos estudantes interessados e com condições de acesso. Salienta-se que, não obstante esse limitado suporte apresentar o sugestivo título de “Hora do Enem”, não eliminou a violência simbólica infligida por meio do Enem, naquilo que Bourdieu e Passeron (2012) denominam de **“hora da verdade do exame”**, momento em que os exames operam a eliminação e/ou classificação dos estudantes.

Em 2017, o MEC operou uma mudança significativa nos objetivos do Enem ao publicar a Portaria MEC nº 468/2017, na qual não aparece a “promoção” da avaliação das escolas de ensino médio. Essa medida, que deixou de subsidiar a publicação dos rankings das escolas, superou a prática de divulgação das notas em arquivo de *Excel*, cujos dados favoreciam a criação de rankings, especialmente pelas mídias e escolas particulares bem classificadas no Exame.

Nessa nova reformulação, o Artigo 2º da Portaria MEC nº 468/2017 apresenta uma novidade quanto à questão dos objetivos. Uma das alterações diz respeito a determinar, por ocasião, um objetivo considerado “primordial” para o Exame: “[...] aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”. A outra alteração corresponde a tratar os objetivos da reformulação de 2009 como consequência dos resultados do Enem.

Por sua vez, a Portaria MEC nº 458/2020 – que institui normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica – apresenta em seu Artigo 18 uma redação atualizada ao objetivo do Exame (desta vez, sem o adjetivo ‘primordial’): “O Enem tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica, de acordo com a BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais”.



Essa nova redação do objetivo do Enem busca alinhá-lo às orientações decorrentes da Reforma do Ensino Médio, mais diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se, por um lado, busca legitimar a retomada das competências e habilidades; por outro, continua sem alterar a função intrínseca (pouco explícita) do Exame. Pode-se afirmar que a seleção para o ensino superior é a função precípua do Enem porque diz respeito à razão de existir do Exame, além de ser a única função que lhe é própria dentre suas atribuições todas, a saber: a de selecionar e, sobretudo, eliminar candidatos para o acesso ao ensino superior.

Segundo Bourdieu (2014), a principal e intrínseca função dos exames é mesmo eliminar/desclassificar, na medida em que se opera a seleção/classificação. Corrobora essa compreensão o fato de que as políticas afirmativas e de financiamento não necessitam fundamentalmente do Enem para existirem. Da mesma forma, as avaliações do Saeb são passíveis de aferir as competências e habilidades. Assim, evidencia-se que a função precípua de exame é eliminar candidatos para a Educação Superior, função que não poderia ser exercida por nenhum outro mecanismo do Estado, senão pelos tradicionais exames vestibulares, que se ocupa(va)m unicamente dessa função e se pretendeu substituí-los pelo Enem, como revela a Proposta do MEC à Andifes (BRASIL, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado e as estruturas sociais e hierárquicas se constituem e se mantêm por meio dos processos de legitimação, operados pelos mais diversos mecanismos regidos pelo poder simbólico. Conforme defendem Bourdieu e Passeron (2012; 2015), por ser um dos instrumentos do Estado, o sistema escolar é um espaço social privilegiado para a reprodução das estruturas sociais, uma vez que a seleção técnica operada pelo sistema escolar e por seus exames encobre a seleção social. Isso se dá particularmente porque o êxito escolar se deve muito mais às condições concretas de vida do estudante e de sua família – como a disponibilidade econômica e cultural da família e a complexidade de suas relações sociais –, do que a fatores como dom e/ou mérito, apregoados pelo discurso de legitimação das desigualdades.

A existência de um exame de seleção como o Enem já caracteriza, por si só, a falta de democratização do acesso ao ensino superior, pois a função intrínseca desse exame diz respeito fundamentalmente à eliminação de candidatos em um processo formal de seleção. Isso porque o sistema escolar desigual não disponibiliza vagas para todos, no entanto, vale-se de um mecanismo que favorece os privilegiados dos capitais econômico, social e cultural.



Estrategicamente o Estado brasileiro se valeu das principais políticas atreladas ao Enem para fortalecer e legitimar o Exame muito mais que os tradicionais exames vestibulares. Esse empoderamento do exame com políticas públicas promoveu a privatização, ao passo que possibilitou a ampliação do acesso ao ensino superior. É o que se observa inclusive na política de financiamento do Fies e na de bolsa de estudos do Prouni.

Esse processo de empoderamento começou com a primeira reformulação do Exame, em 2009. A verdadeira intencionalidade dessa segunda versão do Exame aparece expressamente na proposta do MEC à Andifes, que seria a substituição dos exames vestibulares tradicionais, que já serviam para “seleção”, enquanto “estabelecimento de mérito”, porque o acesso ao ensino superior é um “recurso não disponível para todos”. Elementos como esses são próprios dos exames seletivos, como sugerem Bourdieu e Passeron (2012; 2015).

Apesar da efetiva ampliação de vagas no ensino superior nos últimos anos e dos estratégias empregados para sua legitimação, tudo isso não anula a função eliminatória do Enem, que ainda não atendeu ao objetivo de avaliar o ensino médio e subsidiar sua melhoria, pretexto de sua criação.

Identifica-se que, independente do(s) objetivo(s) expresso(s) atribuído(s) de tempo em tempo ao Enem, sua função intrínseca diz respeito a eliminar boa parte dos candidatos, ao passo em que opera a seleção para o ensino superior. Determina, desse modo, quem terá o acesso e quem está ao menos por ora eliminado, como o fazem os tradicionais exames vestibulares.

Ademais, é possível identificar que as políticas afirmativas e de financiamento que se lhe atrelaram não necessitam fundamentalmente do Enem para operarem. Da mesma forma, as avaliações do SAEB são passíveis de aferir as competências e habilidades dos estudantes de ensino médio. Entretanto, a função de eliminação de candidatos para a Educação Superior não pode ser exercida por nenhum outro mecanismo formal que não sejam os tradicionais exames vestibulares, que se ocupam unicamente dessa função e se pretendeu substituí-los pelo Enem.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. de Mariza Corrêa. 11. ed. 5. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



_____. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. reimpr. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 12.711, de 30 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 de ago. 2012.

BRASIL. MEC. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 de jun. de 1998.

_____. _____. Portaria MEC nº 458, de 05 maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de maio de 2020.

_____. _____. Portaria MEC nº 468, de 03 abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de abril de 2017.

_____. _____. **Proposta de unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília, DF: 2009.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro, 2015.

INEP. Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 maio 2009.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: 2016.

NASCIMENTO, J. S. **Enem:** regras e estratégias no jogo das classificações e desclassificações. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, vol. 24, n. 84, p. 873-895. Campinas: set. 2003.