

Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil*

Rodrigo Travitzki

143

Resumo

Neste artigo, investigamos possíveis efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na democratização da educação no Brasil, especialmente no que tange ao acesso e à permanência no ensino superior. A metodologia se fundamentou em revisão não sistemática da literatura e análise descritiva de dados. A diversidade de argumentos e evidências mapeados e organizados em temas mostrou que há diferentes formas de se conceber a “democratização” e de investigá-la. Com base nesse mapeamento, analisamos os microdados do Censo da Educação Superior de 2018. Os resultados sugerem que, comparado a outras formas de seleção, o Enem contribui para a democratização (no sentido da equidade) do acesso ao ensino superior. Porém, isso provavelmente se deve à sua articulação com as políticas de cota e apoio social, não necessariamente ao exame propriamente dito, constituindo-se evidência da importância de políticas compensatórias integradas a processos seletivos para o ensino superior.

Palavras-chave: acesso ao ensino superior; ações afirmativas; Exame Nacional do Ensino Médio; mobilidade acadêmica.

Abstract

Possible contributions Enem brings to the democratization of access to higher education in Brazil

This article investigates the possible effects of the National High School Exam (Enem) over the democratization of education in Brazil, especially regarding access and permanence in Higher Education. The methodology is based on a non-systematic literature review and descriptive data analysis. Different arguments and evidence mapped and organized into themes proved that there are different ways of perceiving and investigating "democratization". Based on this initial mapping, a quantitative analysis of microdata was carried from the 2018 Higher Education Census. Results show that, compared to other selection forms, Enem contributes for the democratization of access to Higher Education (in the sense of equity). This is, however, probably due to its articulation with the quota and social support policies, not necessarily to the exam itself, which goes to show the importance of compensatory policies integrated to selective processes for Higher Education.

Keywords: academic mobility; affirmative action policies; higher education access; National High School Exam.

Resumen

Posibles contribuciones del Enem para la democratización del acceso a la educación superior en Brasil

Este artículo investiga los posibles efectos del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) en la democratización de la educación en Brasil, especialmente respecto al acceso a la universidad. La metodología se basó a través de una revisión de la literatura, de forma no sistemática, y del análisis descriptivo de los datos. La diversidad de argumentos y evidencias, mapeados y organizados en temas fue capaz de destacar que hay diferentes formas de concebir la "democratización" y, por lo tanto, de investigarla. Con base en este mapeo, realizamos un análisis cuantitativo de microdatos del Censo de Educación Superior 2018. Los resultados sugieren que, en comparación con otras formas de selección, el Enem contribuye para la democratización (en el sentido de equidad) del acceso a la educación superior. Sin embargo, esto se debe probablemente gracias a la articulación de las políticas de cuotas, bien como del apoyo social, y no necesariamente al examen en sí, lo que evidencia la importancia de las políticas compensatorias integradas en los procesos de selección para la educación superior.

Palabras clave: acceso a la educación superior; acción afirmativa; Examen Nacional de Educación Secundaria (Enem); movilidad académica.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) influencia a educação de diversas maneiras, dada sua magnitude e importância. Criado em 1998, contava, inicialmente, com pouca participação, mas foi crescendo à medida que era mais utilizado como forma de ingresso no ensino superior (ES), além de outros usos e políticas associadas. Em 2009, o Enem passou por uma reformulação, incluindo matriz de referência, formato, função, metodologia de pontuação, além da integração com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2010 (Travitzki, 2013). Segundo o Ministério da Educação (MEC), a proposta do novo Enem tem como principais objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (Brasil. MEC, 2018).

Em que medida esses três objetivos convergem ou divergem, na prática? Por exemplo, a promoção da mobilidade acadêmica prejudica a democratização de oportunidades às vagas federais? Afinal, é possível que alunos em condições mais favoráveis venham a ocupar vagas que poderiam ser ocupadas por estudantes igualmente talentosos, porém, sem condições de viver em outro estado ou região, especialmente, sem o devido apoio do Estado. Outro ponto a ser considerado é que o objetivo de indução de currículo, ao menos em curto e médio prazo, talvez dificulte a democratização do acesso, tendo em vista que as mudanças desejadas costumam demorar mais para serem incorporadas em contextos menos favorecidos. A inclusão de conteúdos de Educação Física no Enem, por exemplo, tende a excluir os alunos do período noturno (Fernandes; Rodrigues; Nardon, 2013).

Neste trabalho, iniciamos com uma revisão da literatura, identificando diferentes argumentos e evidências sobre o efeito democratizador¹ (ou não) do Enem, particularmente no acesso ao ES. Na segunda parte, analisamos os dados do Censo da Educação Superior de 2018, tendo em vista algumas questões apontadas na primeira parte. Na conclusão, articulamos ideias provenientes das duas partes e sugerimos caminhos para o debate.

Métodos

A revisão da literatura foi realizada de forma não sistemática, descrevemos um pouco da diversidade presente na discussão sobre o efeito democratizador do Enem, identificando o maior número possível de argumentos e evidências que comprovem ou não esse efeito. Eles foram organizados em alguns temas para facilitar a leitura e para que se tenha uma visão geral do debate, mas essa organização poderia ser outra e não esgota as possibilidades. A análise quantitativa tem a finalidade de descrever alguns aspectos da realidade segundo os microdados do

¹ O conceito de democracia não é tratado aqui de forma teoricamente rigorosa, apenas buscamos argumentos relacionados aos usos comuns da palavra. Mas vale destacar que há diferentes formas de se conceber a democracia na educação. Por exemplo, Carvalho (2004, p. 330) salienta que “enquanto, para uns, a democratização se caracteriza por políticas públicas de abertura da escola para todos, para outros, ela decorre de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres”.

Censo da Educação Superior de 2018 (Brasil. Inep, [2020]), não de possibilitar inferências causais. Dada essa finalidade, não realizamos testes de significância estatística, pois eles fariam sentido em dados amostrais, mas não em dados censitários. A análise foi realizada comparando-se as médias de algumas variáveis em diferentes grupos. Tais variáveis referem-se a: 1) forma de ingresso no ensino superior; 2) participação em políticas afirmativas; 3) características pessoais relacionadas à vulnerabilidade e às políticas afirmativas; e 4) taxa de mobilidade acadêmica. Toda a análise foi feita em *software* livre utilizando a linguagem R de programação em estatística (The R Foundation, 2020).

Mapeamento de argumentos e evidências

Diversos argumentos presentes na literatura sobre o Enem, em geral críticos a ele, podem ser considerados mais amplos, relativos aos efeitos excludentes dos exames de seleção, especialmente em contextos de maior desigualdade. Há, por exemplo, críticas fundamentadas na cultura da performatividade e seus possíveis efeitos não democráticos, mais individualizantes do que coletivizantes (Lopes; López, 2010). Também se destaca que o Enem não contribui para resolver o problema da desigualdade de oportunidades dos candidatos (Mello Neto *et al.*, 2014), um dos pressupostos da meritocracia. O ponto central é que existe uma quantidade limitada de vagas, que é determinada pela pontuação no exame; portanto, o Enem não é “muito diferente do que sempre foi visto no vestibular” (Barros, 2014, p. 1083).

Seguindo linha semelhante, estudos quantitativos mostram que boa parte do sucesso no exame se deve a condições externas ao mérito, como nível socioeconômico, escolaridade dos pais, cor da pele e localidade. Uma análise multinível do Enem revelou que pelo menos 20% da pontuação dos alunos pode ser explicada por fatores externos ao mérito (Travitzki; Calero; Boto, 2014). Uma análise econométrica do Enem buscou isolar melhor esse efeito, chegando à conclusão de que

[...] um indivíduo com baixo *background* precisa [se] esforçar em torno de 99,38% a mais do que um indivíduo com alto *background* para estar entre os 5% com melhores notas. Destaca-se, também, que tais resultados tornam-se mais expressivos quando analisados para a região Nordeste. (Figueirêdo; Nogueira; Santana, 2014, p. 389).

Por outro lado, esse aspecto excludente (ou ao menos reprodutor da desigualdade) pode ser encontrado em qualquer exame de seleção em um país desigual, não apenas no Enem. A seguir, são descritos alguns argumentos um pouco mais específicos a respeito do Enem, que organizamos em temas para finalidade didática, pois estes estão muitas vezes sobrepostos.

A) Centralização da seleção para o ensino superior

Uma das particularidades do Enem no cenário mundial é a realização de um único exame para um país continental, em dois dias. Em que medida essa

centralização e padronização do processo seletivo pode produzir efeitos democratizadores? Segundo a proposta do MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes):

Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas Ifes pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes (Brasil. MEC, [2009], p. 2).

Em contrapartida, também se pode argumentar que

[...] se a referência for única, mata a diversificação. É preciso criar uma gama de alternativas, todas com avaliações também independentes, também externas, mas não únicas. A França tem o baccalaureat, a Alemanha tem o Abitur, a Grã-Bretanha tem o A-level. No caso deles, não é uma prova só; os examinadores externos vêm à escola, são avaliações mais ricas e qualitativas (Schwartzman, 2010).

O tema da centralização do processo seletivo é bastante complexo e necessita de investigação mais aprofundada.

B) Conteúdo e qualidade das provas

Desde 1998, o Enem busca avaliar competências, mais do que conteúdos, o que é uma característica potencialmente democratizadora do exame. A ideia é que os estudantes devem praticar a compreensão, afastando técnicas voltadas à memorização (Malusá; Ordones; Ribeiro, 2014). Contudo, ainda não há evidências consistentes de que o Enem avalie as competências e habilidades descritas em sua matriz de referência.

Andriola (2011) compara o Enem ao vestibular tradicional, considerando este último mais conteudista e ligado à transmissão de conhecimento. O Enem, por outro lado, estaria mais voltado ao cidadão do século 21, época em que o conhecimento está à mão de todos. Nesse contexto, é importante priorizar a aprendizagem de competências e habilidades, mais do que de conteúdos específicos. A presença de um enunciado de contextualização tem esse mesmo objetivo de tornar o Enem menos dependente do conhecimento de conteúdos muito específicos. O autor argumenta também que o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), além de estar em consonância com esse princípio pedagógico, fornece ao Enem fundamento científico e psicométrico, contribuindo para a qualidade do exame.

C) Ocupação de vagas ociosas e evasão

Um tema bastante discutido e ainda pouco claro é a influência do Enem na ocupação de vagas ociosas no ES. Há diversos argumentos, evidências e métodos. Dois pontos que parecem fundamentais para esse debate são o grau de prestígio do curso e a diferença entre acesso e permanência. As diferenças entre ensino público e privado também parecem fundamentais, mas a maioria dos trabalhos foca o ensino público. O estudo de Silva; Amaral; Martínez (2016) com dados da Universidade

Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) demonstrou que o Sisu ajudou a preencher as vagas destinadas às cotas. Antes de 2010, quando a universidade aderiu ao sistema de cotas, a proporção de estudantes negros não chegava a 5% do total de ingressantes. Cerca de 80% das vagas destinadas a negros não eram ocupadas, e o mesmo ocorria com 43% das vagas destinadas a estudantes advindos de escolas públicas. Depois de 2010, o quadro mudou na Uenf:

Os dados revelaram, para o ano de 2011, um cenário muito animador, de 20% das vagas reservadas para negros e índios, 18,53% foram ocupadas por estudantes autodeclarados carentes negros, e das 20% estabelecidas aos carentes egressos de escolas públicas, 19,28% foram preenchidas. (Silva; Amaral; Martínez, 2016, p. 54).

Outro trabalho que encontrou evidências de que o Sisu contribui para a ocupação de vagas ociosas refere-se à Universidade Federal da Paraíba (Santos, 2011). Embora não trate de vagas reservadas, a mera ampliação do acesso, sem custos adicionais, pode ser considerada democratizante. Como no estudo anterior (Silva; Amaral; Martínez, 2016), a análise de Santos só utiliza informações sobre matrículas, não incluindo, portanto, a questão da permanência. Por outro lado, uma dissertação de mestrado sobre a universidade de Mato Grosso considerou também dados sobre a permanência e constatou que não houve melhoria na ocupação de vagas ociosas (Oliveira, 2014).

Outro ponto importante relacionado à evasão talvez seja a revisão das regras do Sisu. Em que medida o modelo atual concilia meritocracia com outros fatores, como desigualdade de oportunidades (inclusive regionais), estímulo às vocações profissionais e permanência do capital intelectual no estado? Nesse sentido, cabe destacar uma proposta de aprimoramento do Sisu, relacionada ao modo pelo qual os candidatos escolhem cursos e instituições.

Como solução para o problema da evasão, a reitora Maria José defende uma mudança no formato da inscrição do Sisu. Atualmente, o estudante escolhe dois cursos e duas universidades e pode mudar de acordo com o ponto de corte, durante o período de inscrição. Na opinião dela, o candidato deveria se inscrever em apenas um curso e indicar duas instituições. Nesse caso, acabaria a consulta ao ponto de corte. Essa proposta, segundo ela, foi apresentada ao MEC. (Barros, 2014, p. 1081).

Em suma, parece-nos que a ocupação de vagas ociosas depende da região, da universidade e, provavelmente, do curso. Em alguns casos, houve melhoria na ocupação de vagas ociosas, em outros não. A questão da permanência, para além do acesso, também se mostra importante, sendo bastante associada a fatores socioeconômicos. De todo modo, faltam estudos mais amplos sobre esse tema, incluindo diferentes estados e regiões.

D) Equidade de acesso e permanência no ensino superior

O aspecto talvez mais debatido sobre o papel do Enem na democratização do acesso às universidades é a equidade. Em que medida o Enem, aliado ao Sisu, proporciona melhores oportunidades para os candidatos em situação mais vulnerável?

Acerca dessa questão, diversos argumentos presentes na literatura foram reunidos em uma dissertação de mestrado (Lourenço, 2016), dentre os quais destacamos:

1. O Enem intensifica a exclusão social, pois é um exame de classificação e seleção. Os vestibulares são excludentes e o Enem não altera essa lógica.
2. O Enem não contribui para identificar e resolver problemas relacionados às diferentes condições de “partida” dos candidatos.
3. Candidatos com melhores condições financeiras terão mais facilidade em se deslocar pelo País, o que pode gerar exclusão.
4. O acesso ao ES deve ser considerado de forma ampla, incluindo a permanência e conclusão do curso. Sem políticas de permanência adequadas, a democratização do acesso não é suficiente, pois o aluno em situação mais vulnerável consegue entrar, mas não consegue se formar por conta de problemas externos ao mérito.

Na dissertação de Santos (2013), análise com dados de 2009 e 2010 da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) sugere que a adoção do Enem ampliou o número de vagas ocupadas, entretanto, não alterou o perfil dos estudantes. Cabe notar, em contrapartida, que a UFRB tem um dos perfis socioeconômicos menos favorecidos entre as universidades federais. Portanto, a mera ampliação de vagas ocupadas já pode ser considerada democratizadora em alguma medida.

Outro estudo com dados de Pernambuco e Paraíba comparou o perfil dos candidatos inscritos no Enem entre 2008 e 2012 (Mello Neto *et al.*, 2014). Nota-se um rápido aumento no número de alunos de escolas privadas entre 2008 e 2009, ao contrário do que seria esperado em um processo de democratização. Os egressos de escola pública também aumentaram em número, porém, ainda são minoria entre os inscritos no Enem nesses dois estados, embora sejam maioria na população. Mesmo assim, os autores ressaltam que o Enem é um marco importante na reestruturação da seleção para o ES. Seguindo linha semelhante, Oliveira (2015, p. 164) considera que

[...] transformar o Enem em processo seletivo unificado contribuiu para democratizar a etapa de seleção uma vez que isso, de fato, favoreceu a participação de estudantes de baixa renda. O que não significa, entretanto, que esses estudantes estejam concorrendo nas mesmas condições que os demais e que tenham as mesmas chances de aprovação.

Em suma, parece-nos que o principal argumento contra a ideia de um Enem democratizador provém de algo mais geral, do caráter essencialmente excludente de um exame de seleção em um país desigual. Nesse sentido, democratizar o acesso ao ES é apenas a ponta do *iceberg*. Políticas de equidade nessa etapa são importantes, mas a questão fundamental é promover igualdade e equidade na educação básica.

E) Mobilidade acadêmica

A mobilidade de alunos entre instituições de educação superior (IES) é considerada desejável tanto em termos acadêmicos quanto em termos democráticos, promovendo intercâmbio e diversidade, além de aumentar as chances de que o aluno escolha um curso mais adequado à sua vocação. Por outro lado, em um país desigual, tal mobilidade pode gerar efeitos excludentes. Nesse sentido, é importante destacar que “a mobilidade acadêmica idealizada para os universitários da graduação deverá estar pautada em ações de assistência estudantil de maior monta e de envergadura nacional” (Andriola, 2011, p. 121).

Segundo Lourenço (2016, p. 7):

Os resultados das análises quantitativas apontaram que a adoção do Enem tem favorecido a migração de alunos de outras unidades da Federação, de forma mais expressiva, para os cursos de alto prestígio social, oriundos de escolas privadas e em sua maioria com renda familiar entre três e dez salários-mínimos. Observou-se discreta evolução no quantitativo de ingressantes oriundos de escolas públicas, sobretudo em cursos de baixo prestígio social, sugerindo que a condição socioeconômica do indivíduo continua exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade e desconstruindo a ideia de democratização do acesso.

O Enem, articulado ao Sisu, de fato gera mobilidade acadêmica. Mas os efeitos dessa mobilidade na democratização do acesso ao ES podem variar dependendo do contexto. Duas variáveis de contexto parecem especialmente importantes nesse caso: a região e o prestígio do curso. Por exemplo, nos cursos de alto prestígio em regiões com menor grau de escolarização, seria esperada maior quantidade de alunos provenientes de outras regiões, devido à competição implementada pelo Sisu. Já nos cursos de baixo prestígio, a mobilidade acadêmica pode ser importante para o preenchimento de vagas ociosas.

F) Políticas integradas: Enem, Sisu e cotas

A última peça que falta no tabuleiro é a política de “cotas”: a reserva de vagas para alunos em situação mais vulnerável. Levando em conta o tema central deste trabalho, é importante uma compreensão do funcionamento integrado de três elementos centrais no acesso ao ES: o Enem, o Sisu e as cotas. Em um estudo bastante crítico ao discurso democratizante do Enem, as cotas são consideradas um possível elemento de mudança na tendência excludente, ainda a ser verificado (Mello Neto *et al.*, 2014). Parte dos resultados quantitativos confirma essa hipótese.

Um ponto a ser considerado é que a promoção de justiça social, via cotas, não significa uma redução da qualidade acadêmica das universidades. Estudo com microdados do Enem e do Censo da Educação Superior sugere, por meio de simulações, que a política de cotas não diminui a qualidade dos alunos selecionados para o ES (Vilela; Menezes Filho; Tachibana, 2016). Não foi encontrada diferença significativa nas notas de ingresso quando comparados os cenários com cotas e sem cotas. Os autores explicam que isso se deve a um número suficiente de potenciais cotistas entre os alunos com melhores notas no Enem. Conclusão semelhante foi

encontrada anos antes com outra metodologia (Travitzki; Raimundo, 2012). É importante, contudo, que não se confunda a busca conjunta por justiça social e qualidade acadêmica com propostas como o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista, que impunha uma série de condições aos egressos por cotas (Araújo, 2019).

Análise do Censo da Educação Superior

Para aprofundar alguns pontos levantados nas seções anteriores, analisamos os microdados do Censo da Educação Superior de 2018 (Brasil. Inep, [2020]). Como são dados censitários, não realizamos testes de significância, sendo necessária apenas análise descritiva para nossas finalidades. Depois do processo de filtragem de dados, obtivemos nossa amostra, que abrange todos os alunos que estavam regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais em 2018. Foram incluídas instituições públicas e privadas. São 6.394.244 alunos, cujo perfil é descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos alunos de graduação presencial – Brasil e regiões

	Brasil	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Número de alunos	6.394.244	372.081	1.199.478	336.906	2.188.335	769.787
Ingressou pelo Enem (%)	27,9	23,5	31,2	26,8	21,3	21
Ingressou por vestibular (%)	60,6	67,2	56,3	55,6	66	60,6
Ingressou por cota (%)	7,8	8,9	8,8	9,3	6,3	7,2
Recebe apoio social (%)	7	4,3	6,4	8,8	6,3	6,6
Cor da pele branca (%)	53,1	42,7	30,3	23,1	60,5	84,4
Egresso de escola pública (%)	66	70	60,7	66,1	63,2	69,1
Estuda no estado em que nasceu (%)	85,4	78,7	82,2	79,6	88,5	87
Estuda na região em que nasceu (%)	91,7	85	88,7	86,7	94,2	94,3

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, [2020]).

Nota-se na Tabela 1 que a maioria dos estudantes ingressou no ES por vestibular (60,6%), não pelo Enem (27,9%). Também se percebe mobilidade mais alta nos alunos do Norte e do Centro-Oeste e mais baixa no Sul e no Sudeste, onde a grande maioria dos alunos estuda na própria região (94%). No Brasil como um todo, 85,4% estudam no estado em que nasceram, o que significa uma taxa de mobilidade estadual de 15%. Além disso, observa-se um perfil mais privilegiado dos alunos de graduação (em termos da proporção de brancos e de egressos de escola pública), quando se compara com as proporções da população brasileira:

- 88% das matrículas de ensino médio são de escola pública, segundo o Censo Escolar 2018;

– 43% da população brasileira é branca, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (IBGE, [2018]).

A Tabela 2 descreve apenas os alunos que ingressaram pelo Enem. Nota-se que não há grande diferença de perfil entre os alunos que estudam fora do próprio estado ou região e os alunos “nativos”. Mas as pequenas diferenças apontam maior mobilidade acadêmica entre estudantes brancos e não egressos de escola pública, confirmando um aspecto excludente do Enem/Sisu. Além disso, comparando os dois níveis geográficos, observa-se que a mobilidade entre as regiões é menos excludente do que entre os estados, o que merece mais investigação.

Tabela 2 – Perfil dos alunos que ingressaram pelo Enem

	Estuda no estado em que nasceu?		Estuda na região em que nasceu?	
	Não	Sim	Não	Sim
Ingressou por cota (%)	22,5	20	21,6	20,3
Recebe apoio social (%)	13,3	9,8	11,2	10,3
Cor da pele branca (%)	49,1	45,1	46,8	45,7
Egresso de escola pública (%)	64,8	68,3	65,8	67,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, [2020]).

Comparação do perfil por forma de ingresso

152

Levando em conta que muitos argumentos sobre o Enem se referem, na verdade, a questões mais amplas da seleção para o ES, comparamos o perfil dos ingressantes pelo Enem com o das outras formas de ingresso. A Tabela 3 descreve essa comparação para todos os alunos de graduação presencial. Nota-se que o número de ingressantes pelo Enem conta com menos brancos e mais egressos de escola pública do que o daqueles que ingressaram de outras formas, o que está, provavelmente, relacionado ao fato de serem mais beneficiados pela política de cotas. Destaca-se que a integração do Enem com o vestibular apresenta uma proporção de egressos de escola pública (84,2%) bastante próxima ao esperado em um sistema equitativo (88%). Semelhante observação pode ser feita em relação à cor da pele dos ingressantes pelo Enem (45%, em relação a 43%).

Tabela 3 – Perfil por forma de ingresso (toda a amostra)

	Enem	Vestibular	Vestibular + Enem	Outras
Número de alunos	1.430.981	3.524.672	352.350	1.086.241
Ingressou por cota (%)	21,5	4,3	3,3	2,6
Recebe apoio social (%)	11,8	5,7	2,1	6,6
Cor da pele branca (%)	45	55,5	53,3	56
Egresso de escola pública (%)	68,2	65,1	84,2	60,3
Estuda no estado em que nasceu (%)	83,9	86,4	84,5	83,9
Estuda na região em que nasceu (%)	91,2	92	90,1	91,1

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, [2020]).

Com o objetivo de incluir a questão da evasão e da permanência, não apenas o acesso, realizamos a mesma comparação entre os alunos concluintes (Tabela 4). Observa-se que, mesmo quando consideramos apenas os concluintes, os que ingressaram pelo Enem apresentam um perfil mais próximo ao da população brasileira (na qual há 88% de egressos de escola pública e 43% de brancos), com menor percentual de alunos brancos e maior percentual de egressos de escola pública do que os estudantes que ingressaram por vestibular.

Tabela 4 – Perfil por forma de ingresso (apenas concluintes)

	Enem	Vestibular	Vestibular + Enem	Outras
Número de alunos	142.521	614.405	56.303	177.186
Ingressou por cota (%)	11,7	3	3,3	1,4
Recebe apoio social (%)	9,7	4,4	2,9	5,1
Cor da pele branca (%)	50,2	57,1	56,7	57,6
Egresso de escola pública (%)	69	65,6	80,5	61,5
Estuda no estado em que nasceu (%)	84	85,9	87,1	83,3
Estuda na região em que nasceu (%)	91,5	91,8	92,8	90,8

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, [2020]).

Por fim, para abranger também a questão do prestígio do curso, realizamos a mesma comparação apenas para concluintes de Medicina (Tabela 5). Percebe-se que, ainda nessa situação, com um perfil bastante privilegiado (59,5% de brancos e 33,6% de egressos de escola pública), o ingresso pelo Enem produz resultados mais equitativos, ou menos excludentes do que os vestibulares.

Tabela 5 – Perfil por forma de ingresso (apenas concluintes de Medicina)

	Enem	Vestibular	Vestibular + Enem	Outras
Número de alunos	2.340	14.618	458	1.818
Ingressou por cota (%)	9	5,6	14,6	2,8
Recebe apoio social (%)	17,1	7,3	2,8	5,6
Cor da pele branca (%)	59,5	73,2	72	70,9
Egresso de escola pública (%)	33,6	23,5	35	23,1
Estuda no estado em que nasceu (%)	58,7	70,3	85,2	68
Estuda na região em que nasceu (%)	79,7	84,6	95,1	83,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018 (Brasil. Inep, [2020]).

Mesmo sendo menos excludente, o Enem ainda pode ser aprimorado. Em relação à mobilidade universitária, a comparação dos concluintes de Medicina (Tabela 5) com os concluintes em geral (Tabela 4) pode ser informativa. Dentre os que ingressaram pelo Enem, 84% dos concluintes estudam no estado em que nasceram (Tabela 4), mas esse número reduz para 58,7% nos cursos de Medicina (Tabela 5). Em outras palavras, entre os que ingressaram pelo Enem, a taxa de mobilidade estadual dos concluintes em geral é de 16% e dos concluintes de Medicina é de 41%. Além disso, a taxa de mobilidade dos ingressantes pelo Enem e por vestibular é

semelhante nos concluintes em geral (em torno de 15%); entretanto, entre os concluintes de Medicina, a mobilidade universitária é maior entre os que ingressaram pelo Enem (41%) do que pelo vestibular (30%).

Tais resultados sugerem que o Enem gera mais mobilidade estadual nos cursos de prestígio, o que leva à necessidade de maior cautela em relação a possíveis efeitos excludentes, contrários à democratização do ensino superior. Um aspecto importante nesse sentido é a diferença entre as regiões brasileiras. Na região Norte, com oferta relativamente baixa de vagas universitárias, a taxa de mobilidade estadual dos que ingressaram pelo Enem é de 74%.² Isso pode gerar problemas para o estado, como a falta de médicos.

Por fim, a comparação das Tabelas 4 e 5 mostra que o percentual de alunos ingressantes pelo Enem que recebem apoio social é de 17,1% entre os concluintes de Medicina, quase o dobro do que o observado entre os concluintes em geral (9,7%). Algo semelhante ocorre entre os que ingressaram pelo vestibular, embora estes sejam menos contemplados com políticas de apoio social. Tais resultados são evidências da relevância das políticas de apoio social para a permanência na universidade, especialmente em cursos de maior prestígio.

Conclusão

O tema aqui analisado não apresenta uma perspectiva simples e única, pois o Enem produz efeitos diversos, dependendo da variável selecionada (estado, região, instituição e prestígio do curso) e do foco que se dá: há diferentes formas de se entender a “democratização” na educação e também diferentes métodos de pesquisa. Ao longo da revisão da literatura, buscamos apontar tal complexidade.

Na análise quantitativa, analisamos alguns aspectos encontrados nesse mapeamento inicial, relacionados à equidade de acesso e permanência no ensino superior (sendo esse o nosso recorte da palavra “democratização”). Foram utilizados os microdados do Censo da Educação Superior de 2018. Os resultados sugerem que o Enem produz efeitos excludentes, o que seria esperado em qualquer exame de seleção em um país desigual. Os alunos que ingressaram pelo Enem apresentam um perfil mais favorecido do que a média da população brasileira, embora a diferença seja muito pequena em alguns casos. Mas os ingressantes pelo vestibular são ainda mais favorecidos. Ou seja, o Enem exclui menos quando comparado às outras formas de ingresso, sendo, nesse sentido, mais equitativo do que as alternativas hoje disponíveis, segundo os dados analisados.

Por que isso acontece? Os dados sinalizam que esse aspecto mais democratizador do Enem tem pelo menos duas causas: as políticas de cotas e as de apoio social. Com efeito, nossa análise mostra a importância do funcionamento integrado entre Enem, Sisu, reserva de vagas (cotas) e apoio social ao estudante. O Enem/Sisu confere ao sistema qualidade e eficiência no processo seletivo, o que

² Esse dado não está na Tabela 5, foi calculado separadamente.

pode produzir exclusão em nome da meritocracia. Mas tal tendência é em parte compensada pelas políticas de cotas (acesso) e de apoio social (permanência). O Enem ajuda a preencher as vagas reservadas para cotas (especialmente em cursos e instituições de menos prestígio), enquanto as cotas possibilitam ao Enem cumprir o objetivo de democratizar o acesso ao ES. O apoio social se mostrou especialmente relevante nos cursos de Medicina, que são de alto prestígio.

Mas como aprimorar esse sistema seletivo para torná-lo mais democrático? Sugerimos dois pontos para debate:

- A taxa de mobilidade entre estados é de 5%, mas entre concluintes de Medicina (que ingressaram pelo Enem) é de 41%, chegando a 74% na região Norte. Os candidatos dessa região apresentam, portanto, um fator a mais de exclusão. Nesse sentido, parece-nos plausível que as IES possam criar “cotas regionais” em casos específicos, evidentemente bem justificados, tendo como objetivo promover maior equidade de acesso e, também, menor evasão de profissionais qualificados.
- Em que medida as regras atuais do Sisu sobrevalorizam pequenas diferenças de nota, em detrimento das “vocações” de cada um, da excelência acadêmica e, talvez, da equidade? Tais regras têm se alterado nos últimos anos, aparentemente para controlar melhor o “jogo das notas de corte”, porém não encontramos estudos a esse respeito.

Referências bibliográficas

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

ARAÚJO, D. P. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2182-2213, jul./set. 2019.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior: microdados do Censo da Educação Superior 2018*. Brasília, DF, [2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Novo Enem*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 22 maio 2021.

CARVALHO, J. S. F. "Democratização do ensino" revisitado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; NARDON, T. A. A inserção dos conteúdos de Educação Física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 25, n. 40, p. 13-24, jun. 2013.

FIGUEIRÊDO, E.; NOGUEIRA, L.; SANTANA, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do Enem. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 373-392, jul./set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. [S. l., 2018]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24437&t=resultados>. Acesso em: 30 set. 2021.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

LOURENÇO, V. M. *Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

MALUSÁ, S.; ORDONES, L. L. M.; RIBEIRO, E. Enem: pontos positivos para a educação brasileira. *Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 358-382, ago./dez. 2014.

MELLO NETO, R. D. et al. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. *Comunicações*, Piracicaba, v. 21, n. 3, p. 109-123, jul./dez. 2014. Edição especial.

OLIVEIRA, A. B. C. O Enem como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 9, n. 17/18, p. 156-167, 2015.

OLIVEIRA, J. P. *Acesso à educação superior pelo Enem/Sisu: uma análise da implementação nas universidades sul-mato-grossenses*. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SANTOS, J. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

SANTOS, J. *Acesso à educação superior: a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SCHWARTZMAN, S. Simon Schwartzman: “O ensino médio no Brasil é formal, acadêmico, voltado para o vestibular. Não atende jovens com outros interesses”. Entrevista concedida a Mônica Teixeira. *Ensino Superior Unicamp*, [Campinas], 7 jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/simon-schwartzman-o-ensino-medio-no-brasil-e-formal-academico-voltado-para-o-vestibular-nao-atende-jovens-com-outros-interesses>. Acesso em: 18 abr. 2021.

SILVA, G. R.; AMARAL, S. C. S.; MARTÍNEZ, S. A. Acesso, origem geográfica e permanência prolongada de estudantes cotistas negros e oriundos de escolas públicas na Uenf: uma análise a partir da adesão ao Enem/Sisu. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 50-61, abr./jun. 2016.

THE R FOUNDATION. *The R Project for statistical computing*. [Vienna, 2020]. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 28 out. 2021.

TRAVITZKI, R. *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar*. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRAVITZKI, R.; CALERO, J.; BOTO, C. What does the National High School Exam (Enem) tell Brazilian society? *Cepal Review*, [S. l], v. 113, p. 157-174, Aug. 2014.

TRAVITZKI, R.; RAIMUNDO, R. L. G. Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012.

VILELA, L.; MENEZES FILHO, N.; TACHIBANA, T. Y. *As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos alunos selecionados? Simulações com dados do Enem*. São Paulo: Insper, 2016. (Insper Policy Papers, n. 17).

Agradecimentos

Agradeço aos colegas professores João Horta, Ocimar Alavarse e Wivian Weller pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Rodrigo Travitzki, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade Beira Interior (UBI, Portugal), atualmente integra a equipe do Laboratório de Ciências para a Educação (eduLab21) do Instituto Ayrton Senna.

r.travitzki@gmail.com

Recebido em 25 de julho de 2021

Aprovado em 5 de outubro de 2021