

112

p-ISSN 0104-1037
e-ISSN 2176-6673

Enem e *Gaokao*:
repercussões no
ensino médio e
na educação superior

Wivian Weller
(Organizadora)

Enem e Gaokao

inep

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Viviane Fernandes Faria Pinto (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Enem e *Gaokao*:
repercussões no ensino médio
e na educação superior

Wivian Weller
(Organizadora)

Em
Aberto



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)

Fabiana Bandeira dos Santos – fabiana.santos@inep.gov.br
Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Joana Darc Ribeiro – joana.ribeiro@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br

REVISÃO

Português

Aline Ferreira de Souza
Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Ricardo César Blezer
Soledad Del Carmen Diaz
Stephanie Sales Rodrigues Nonato
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Inglês

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

Espanhol

Jessyka Vásquez
Emanuel Dias Monteiro Guimarães

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues
Raphael Vinicius da Costa

CAPA

Raphael C. Freitas

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

ESTAGIÁRIA

Jemima Collazos Alves Ferreira

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

EM ABERTO

Uma revista monotêmica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

BBE/Inep
OEI

Latindex
Edubase/Unicamp

Diadorim IBICT
PKP

Eletronische

Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicada *online* em 30 de dezembro de 2021.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Ensino médio e os exames Enem e <i>Gaokao</i> Wivian Weller (UnB)	19
---	----

enfoque

Qual é a questão?

Acesso centralizado à educação superior: os exames Enem (Brasil) e <i>Gaokao</i> (China) Wivian Weller (UnB)	27
---	----

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Indiferença às diferenças: as duas etapas no ensino médio na China e a estrutura de preparação para o <i>Gaokao</i> Siyu Li (Instituto de Estudos Políticos de Paris – Sciences Po Paris, França).....	49
---	----

<i>Gaokao</i> : vetor de mobilidade social ou guardião do elitismo? Ye Liu (King's College London).....	61
Como exames nacionais de acesso à educação superior excluem estudantes: o caso da China Memory Chipeta (BNU, Pequim, China) Guoyuan Sang (BNU, Pequim, China)	83
Exames nacionais de ingresso à educação superior: uma análise do <i>Gaokao</i> Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina)	97
As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)	109
Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem Alexandre Jaloto (Inep)..... Ricardo Primi (USF)	125
Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil Rodrigo Travitzki (Instituto Ayrton Senna).....	143
Enem e o discurso da oportunidade como retórica salvacionista da educação Simone Gonçalves da Silva (UFPel)..... Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)	159
Dimensões identitárias do Enem sob a percepção de docentes e discentes de escolas públicas Vitor Sergio de Almeida (UEMG/UFU) Maria Vieira Silva (UFU) Leonice Matilde Richter (UFU)	173
espaço aberto	
Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
A organização do <i>Gaokao</i> em Pequim Ren Tao (Beijing Education Examinations Authority, Pequim, China) entrevistado por Wivian Weller (UnB) Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina) Qin Maomao (Bisu, Pequim, China).....	187

A organização do novo Enem em 2009 Reynaldo Fernandes (USP-Ribeirão Preto) entrevistado por Wivian Weller (UnB) João Luiz Horta Neto (Inep)	195
--	------------

resenhas

Meritocracia e desigualdade no acesso à educação superior na China Gabriela Nascimento (Instituto de Comunicação de Hebei, Shijiazhuang, China)	207
<p>LIU, Ye. <i>Higher education, meritocracy and inequality in China</i>. [S. l.]: Springer, 2016</p>	

Regularidades discursivas no Enem Rafaela Vilarinho Mesquita (SEEDF)	215
<p>SANTOS, André Vitor Fernandes dos. <i>Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)</i>. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017</p>	

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre os exames <i>Gaokao</i> e Enem Hamanda Maiara Nascimento Pontes (UnB)	223
--	------------

avaliadores ad hoc 2021	231
--------------------------------------	------------

números publicados	235
---------------------------------	------------

summary

presentation

High school and the <i>Enem</i> and <i>Gaokao</i> exams Wivian Weller (UnB)	19
---	-----------

focus

What's the point?

Centralized access to higher education: The <i>Enem</i> (Brazil) and <i>Gaokao</i> (China) exams Wivian Weller (UnB)	27
---	-----------

points of view

What other experts think about it?

Indifference to differences: the two stages of upper secondary education in China and the <i>Gaokao</i> preparation framework Siyu Li (Instituto de Estudos Políticos de Paris – Sciences Po Paris, França).....	49
---	-----------

<i>Gaokao</i> : vector of social mobility or gatekeeper of elitism? Ye Liu (King's College London)	61
How National College Entrance Examinations exclude students from higher education: the case of China Memory Chipeta (BNU, Pequim, China) Guoyuan Sang (BNU, Pequim, China)	83
National higher education entrance examination: an analysis of <i>Gaokao</i> Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina)	97
Different phases of <i>Enem</i> : looking to the past to think about the future Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)	109
Socio-economic factors associated with student performance on <i>Enem</i> Alexandre Jaloto (Inep) Ricardo Primi (USF).....	125
Possible contributions <i>Enem</i> brings to the democratization of access to higher education in Brazil Rodrigo Travitzki (Instituto Ayrton Senna)	143
<i>Enem</i> and the discourse of opportunity as a salvationist rhetoric of education Simone Gonçalves da Silva (UFPel) Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)	159
Identifying dimensions in the National High School Examination from the perspective of public school teachers and students.....	173
Vitor Sergio de Almeida (UEMG/UFU) Maria Vieira Silva (UFU) Leonice Matilde Richter (UFU)	187
open space	
Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.	
The organization of <i>Gaokao</i> in Pequim Ren Tao (Beijing Education Examinations Authority, Pequim, China) interviewed by Wivian Weller (UnB) Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina) Qin Maomao (Bisu, Pequim, China).....	195

The organization of the new <i>Enem</i> in 2009	
Reynaldo Fernandes (USP-Ribeirão Preto)	
interviewed by	
Wivian Weller (UnB)	
João Luiz Horta Neto (Inep)	207

reviews

Meritocracy and inequality in the access to higher education in China	
Gabriela Nascimento (Instituto de Comunicação de Hebei,	
Shijiazhuang, China)	215
<p>LIU, Ye. <i>Higher education, meritocracy and inequality in China</i>. [S. l.]: Springer, 2016</p>	

Discursive regularities in <i>Enem</i>	
Rafaela Vilarinho Mesquita (SEEDF)	223
<p>SANTOS, André Vitor Fernandes dos. <i>Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)</i>. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017</p>	

annotated bibliography

Annotated bibliography on the <i>Gaokao</i> and <i>Enem</i> exams	
Hamanda Maiara Nascimento Pontes (UnB)	223
ad hoc peer reviewers 2021	231
published issues	235

sumario

presentación

Enseñanza media y los exámenes <i>Enem</i> y <i>Gaokao</i> Wivian Weller (UnB)	19
---	----

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Acceso centralizado a la educación superior: los exámenes <i>Enem</i> (Brasil) y <i>Gaokao</i> (China) Wivian Weller (UnB)	27
--	----

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Indiferencia a las diferencias: las dos etapas en la educación secundaria en China y la estructura de preparación para el <i>Gaokao</i> Siyu Li (Instituto de Estudios Políticos de Paris – Sciences Po Paris França).....	49
--	----

<i>Gaokao</i> : ¿vector de movilidad social o guardián del elitismo? Ye Liu (King's College London)	61
Cómo los exámenes nacionales de acceso a la educación superior excluyen a los estudiantes: el caso de China Memory Chipeta (BNU, Pequim, China) Guoyuan Sang (BNU, Pequim, China)	83
Exámenes nacionales de ingreso a la educación superior: un análisis de <i>Gaokao</i> Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina)	97
Las diferentes etapas de <i>Enem</i> : mirar al pasado para pensar en el futuro Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)	109
Factores socioeconómicos asociados con el desempeño en <i>Enem</i> Alexandre Jaloto (Inep) Ricardo Primi (USF).....	125
Posibles contribuciones del <i>Enem</i> para la democratización del acceso a la educación superior en Brasil Rodrigo Travitzki (Instituto Ayrton Senna).....	143
<i>Enem</i> y el discurso de la oportunidad como retórica salvacionista de la Educación Simone Gonçalves da Silva (UFPel) Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)	159
Dimensiones identitarias del <i>Enem</i> bajo la percepción de profesores y alumnos de escuelas públicas Vitor Sergio de Almeida (UEMG/UFU) Maria Vieira Silva (UFU) Leonice Matilde Richter (UFU)	173
espacio abierto	
Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.	
La organización del <i>Gaokao</i> en Pekín Ren Tao (Beijing Education Examinations Authority, Pequim, China) entrevistado por Wivian Weller (UnB) Rogério Justino (IFGoiano-Cristalina) Qin Maomao (Bisu, Pequim, China).....	187

La organización del nuevo <i>Enem</i> en 2009	
Reynaldo Fernandes (USP-Ribeirão Preto)	
entrevistado por	
Wivian Weller (UnB)	
João Luiz Horta Neto (Inep)	195

reseñas

Meritocracia y desigualdad en el acceso a la educación superior en China	
Gabriela Nascimento (Instituto de Comunicação de Hebei, em Shijiazhuang, China)	207

LIU, Ye. *Higher education, meritocracy and inequality in China*. [S. l.]: Springer, 2016

Las regularidades discursivas en <i>Enem</i>	
Rafaela Vilarinho Mesquita (SEEDF)	215

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre los exámenes <i>Gaokao</i> y <i>Enem</i>	
Hamanda Maiara Nascimento Pontes (UnB).....	223

evaluadores <i>ad hoc</i> 2021	231
---	------------

números publicados	235
---------------------------------	------------

apresentação

Ensino médio e os exames Enem e *Gaokao*

Wivian Weller

Exames em larga escala ao final do ensino médio e/ou como forma de acesso à educação superior constituem, em diversos países, um dos principais mecanismos de seleção, entre os quais se encontram, no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, na China, o *National College Entrance Examination (Gaokao)*. Considerando as especificidades dos respectivos sistemas educacionais, os modelos de seleção centrados em exames de larga escala dificilmente serão abandonados ou substituídos por outras formas de ingresso na educação superior, tanto no Brasil como na China.

O presente número não se constitui como uma defesa ou crítica generalizada aos exames. Seu objetivo é proporcionar, entre outros, um conhecimento mais profundo da história e do desenvolvimento do Enem e do *Gaokao*, dos pressupostos teórico-metodológicos, políticos e culturais que orientam a organização desses exames, bem como dos aprendizados que cada país já adquiriu. Conhecendo melhor a dinâmica de funcionamento de cada exame, teremos condições de oferecer subsídios para um debate mais qualificado sobre os respectivos modelos de avaliação em larga escala no ensino médio, que são utilizados para o ingresso na educação superior em ambos os países.

A relevância desta edição da *Em Aberto* se justifica pela dimensão que o Enem e o *Gaokao* atingem em número de inscritos, tratando-se dos dois maiores exames em larga escala do mundo. Na China, o *Gaokao* começou a ser elaborado em 1952 e é considerado o primeiro exame educacional padronizado do mundo. Sua primeira implementação ocorreu entre 1959 e 1966. Voltou a ser estabelecido, no sistema

educacional chinês, em 1977, após o término da revolução cultural, entre 1966 e 1976, tendo passado por diversas reformas desde sua reintrodução no sistema educacional do país. O Enem foi implementado em 1998, com a intenção de avaliar a qualidade do ensino médio, com base no desempenho dos estudantes em fase de conclusão. A partir de 2009, passou a ser utilizado tanto como mecanismo de seleção para o ingresso na educação superior quanto para a obtenção de auxílios financeiros do Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e Ciência sem Fronteiras, entre outros. Com a reforma do ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Enem também vem passando por mudanças e terá que ser readequado às novas demandas.

Nesse sentido, o artigo da seção Enfoque, "Acesso centralizado à educação superior: os exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China)", traz uma reflexão sobre o ingresso à educação superior por meio de exames nacionais. Discute, inicialmente, o processo de expansão da educação superior nos dois países, nas últimas décadas, bem como os investimentos na constituição de universidades de elite na China e a ampliação das universidades públicas no Brasil. Apresenta a organização do ensino médio em ambos os países e a repercussão dos exames nos currículos escolares e na trajetória dos estudantes. Conclui-se que a contradição presente no exame – ser uma prova justa para todos que irão fazê-la, mas, ao mesmo tempo, selecionar os melhores candidatos para o ingresso na educação superior – não é problema restrito ao exame, mas ao sistema educacional como um todo. Há ainda um longo debate a ser realizado, capaz de promover ações e políticas que possam estreitar as margens e reduzir os efeitos das desigualdades culturais e sociais nas trajetórias escolares dos estudantes.

A seção Pontos de Vista conta com nove artigos, elaborados por autores brasileiros e chineses, que abarcam distintos aspectos dos respectivos exames. Um eixo comum que perpassa a abordagem de todos os artigos diz respeito à análise das desigualdades que ainda persistem no sistema educacional em ambos os países e que refletem na seleção meritocrática daqueles que irão seguir seus estudos em nível superior.

No primeiro artigo, "Indiferença às diferenças: as duas etapas no ensino médio na China e a estrutura de preparação para o *Gaokao*", Siyu Li analisa as desigualdades existentes entre estudantes durante a preparação para o *Gaokao*, demonstrando como elas estão inscritas no contexto institucional e histórico de massificação da educação superior na China. Por meio de pesquisa etnográfica, realizada em duas escolas secundárias na cidade de Pequim, a autora explora um ângulo geralmente negligenciado nos estudos sobre o exame, evidenciando, dessa forma, o seu efeito direto na produção de desigualdades, muitas vezes legitimadas no próprio sistema, por exemplo, por meio da hierarquização das escolas públicas.

O segundo artigo, "*Gaokao*: vetor de mobilidade social ou guardião do elitismo?", assinado por Ye Liu, reflete, sobre a natureza imutável do *Gaokao* em oposição às mudanças na paisagem geográfica da educação superior chinesa. Considerando que, na última década, o quantitativo de estudantes oriundos da classe

trabalhadora e de famílias agrícolas diminuiu significativamente nas instituições de educação superior (IES) de elite, a autora aponta que o *Gaokao* favorece estudantes com pais mais instruídos e que puderam frequentar uma *key school*. Na segunda parte do artigo, Liu analisa em que medida o exame mudou destinos pessoais e profissionais daqueles que passaram por essa experiência. Por meio de um estudo realizado pela autora ao longo de 14 anos, são analisadas as mudanças ocorridas nas trajetórias de pessoas que, na primeira fase do estudo longitudinal, haviam sido classificadas como *Gaokao-campeão*, *Gaokao-perdedor* e *Gaokaomedíocre*. Com base nesse estudo, conclui que o *Gaokao* não só legitima privilégios, como justifica promessas quebradas de mobilidade social ascendente e normaliza o sentimento de desvalorização e inutilidade das pessoas de origem rural e da classe trabalhadora.

No terceiro artigo, Memory Chipeta e Guoyuan Sang realizam uma revisão sistemática da literatura no intuito de verificar “Como exames nacionais de acesso à educação superior excluem estudantes: o caso da China”. Os autores concluem que as mudanças no exame nacional, após sua reintrodução em 1977, geram a exclusão de determinados grupos que não conseguem ingressar na educação superior devido à insuficiência de vagas. Entre outros aspectos, destacam a distribuição desigual dos recursos escolares e de apoio aos estudantes, o sistema de cotas por província no processo seletivo e a variação nos critérios de seleção. Para os pesquisadores, as críticas ao exame não significam que ele deva ser descartado, mas indicam a necessidade de reformas que possam corrigir as falhas apontadas.

Em “Exames nacionais de ingresso à educação superior: uma análise do *Gaokao*”, Rogério Justino, a partir de levantamento de produções sobre o exame nacional chinês, desenvolve uma análise sobre a história do *Gaokao*, com atenção à forma, ao conteúdo e às críticas contemporâneas. Ao longo do artigo, demonstra que existe um componente tradicional e constituidor do sistema educacional chinês, herdado dos Exames Imperiais de seleção de servidores estatais, que se pautavam por princípios de meritocracia e de justiça confucianos. Segundo o autor, para compreender a organização do *Gaokao* e sua importância na atualidade, é necessário conhecer a história dos Exames Imperiais, assim como os fatores sociais que levaram uma civilização tão diversa como a chinesa a fazer da educação um componente basilar de sua cultura.

Na sequência, o conjunto de estudos sobre o Enem é aberto por Ester Pereira Neves de Macedo, em “As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro”. A autora analisa as diretrizes impostas pela Resolução nº 3/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), para o Enem, em termos dos marcos normativos do exame em sua versão original de 1998 e em sua reformulação de 2009. Argumenta que alguns termos-chave atuais remontam a versões anteriores e que elementos da proposta original, aliados às tecnologias desenvolvidas e aprimoradas ao longo das últimas duas décadas, podem contribuir para um novo desenho do exame que se ajuste tanto às normas legais quanto ao novo contexto social decorrente da pandemia da covid-19.

No sexto artigo, “Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem”, Alexandre Jaloto e Ricardo Primi examinam variáveis sociais que incidem

sobre o desempenho nos quatro testes da edição de 2018 do Enem, sendo elas: atraso escolar, sexo, cor/raça, nível socioeconômico (NSE) e dependência administrativa da escola do aluno. De acordo com os autores, todas as variáveis se mostraram estatisticamente significativas, porém apresentaram mudanças. O atraso escolar, o NSE dos alunos e a dependência administrativa da escola estiveram associados às diferenças no desempenho nas quatro áreas, o que aponta para uma persistente desigualdade no desempenho em testes educacionais de larga escala e para a necessidade de se examinar o efeito de algumas variáveis em testes passados.

Em “Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil”, Rodrigo Travitzki, com base em análise quantitativa dos microdados do Censo da Educação Superior de 2018, investiga possíveis efeitos do Enem na democratização da educação no Brasil, especialmente no acesso e na permanência nas IES. Para o autor, o Enem produz efeitos diversos, dependendo da situação (estado, região, instituição e prestígio do curso) e do foco que se dá ao exame. No geral, estudantes que ingressaram pelo Enem apresentam um perfil socioeconômico mais favorecido do que a média da população brasileira, embora a diferença seja muito pequena em alguns casos. Entretanto, os ingressantes pelo vestibular possuem um perfil ainda mais favorecidos. Nesse sentido, o Enem exclui menos quando comparado às outras formas de ingresso, sendo, portanto, mais equitativo do que outros processos seletivos existentes atualmente no País.

O oitavo artigo, “Enem e o discurso da oportunidade como retórica salvacionista da educação”, Simone Gonçalves da Silva e Álvaro Moreira Hypolito, a partir de noções foucaultianas como discurso e governamentalidade, analisam os vídeos oficiais sobre o Enem, produzidos no período de 2009 a 2017. Ao analisarem os efeitos dos discursos presentes nos vídeos, especialmente em relação aos processos de subjetivação e à tentativa de controle da conduta, que visa tornar os estudantes mais aptos e performativos ao mundo do trabalho e à vida em sociedade, os autores chamam a atenção, entre outras coisas, para a potência da palavra oportunidade, recorrentemente utilizada. Concluem que existe uma retórica salvacionista atribuída à educação que está na ordem do discurso neoliberal.

Encerrando a seção Pontos de Vista, no artigo “Dimensões identitárias do Enem sob a percepção de docentes e discentes de escolas públicas”, assinado por Vitor Sérgio de Almeida, Maria Vieira Silva e Leonice Matilde Richter, discute a centralidade atribuída ao Enem como política de Estado, indutora de desenhos curriculares, reformas educacionais e práticas docentes. Por meio de uma pesquisa que empregou procedimentos quantitativos e qualitativos em 29 escolas da rede pública estadual de Uberlândia, os autores buscaram analisar os efeitos do exame na organização do trabalho escolar. Como resultado, verificou-se baixo conhecimento a respeito da estrutura do exame por parte do corpo docente, ausência de devolutivas e de debates sobre os relatórios produzidos a partir dos resultados e escassez de indicadores derivados da realização do Enem. Conclui-se que é imperativo investir no aprimoramento de mecanismos que favoreçam a devolutiva e o debate em torno dos resultados junto às escolas e à sociedade, entrecruzando-os com dados do censo escolar.

A seção Espaço Aberto é composta por duas entrevistas com gestores que estão ou estiveram à frente da organização dos dois maiores exames nacionais de acesso à educação superior no mundo. Na primeira entrevista, concedida a Wivian Weller, Rogério Justino e Qin Maomao, o ex-professor da educação básica Ren Thao, ocupante do cargo de *Deputy Director of the Scientific Research Office do Beijing Education Examinations Authority*, órgão responsável pela elaboração da prova anual do *Gaokao* em Pequim, traz importantes informações sobre a organização do exame na capital chinesa, bem como sobre os debates políticos e pedagógicos constantemente realizados, a fim de adequar a prova não só às reformas educacionais e a outras exigências, mas também ao perfil dos estudantes que se preparam anualmente para o ingresso na educação superior.

A segunda entrevista foi realizada por Wivian Weller e João Luiz Horta Neto com Reynaldo Fernandes, professor titular de Economia da Universidade de São Paulo (USP) e ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no período de 2005 a 2009. A entrevista teve como foco principal a reconstrução do contexto político e educacional que levou à remodelação do Enem em 2009 e à implementação de uma nova matriz orientada pela Teoria de Resposta ao Item (TRI). O entrevistado revela detalhes desse processo e as dificuldades enfrentadas no percurso, como questões de logística da prova, ações de judicialização e divergências em relação à divulgação dos resultados do Enem por escola, entre outras. Reflete, ainda, sobre os avanços proporcionados por um exame unificado, que também passou a ser utilizado pelas universidades públicas estaduais e federais, e sobre o risco de o Enem se tornar uma prova escolástica, em face da BNCC e do novo ensino médio.

Na seção Resenhas, Gabriela Nascimento analisa a obra *Higher education, meritocracy and inequality in China*, de Ye Liu, docente do *King's College London*. Dividido em dez capítulos, o livro abarca, segundo a autora, tópicos importantes para compreendermos a seleção e a massificação da educação superior, bem como as desigualdades criadas pela robusta competição educacional acirrada, que se repete todos os anos. Além disso, a obra comunica informações cruciais para que os leitores, principalmente do Ocidente, possam compreender o papel e a importância da meritocracia chinesa não somente no âmbito educacional, mas também na sua ligação com os cenários econômico, comercial e político.

A segunda resenha, elaborada por Rafaela Vilarinho Mesquita, discute os achados da tese de doutorado de André Vitor Fernandes dos Santos a respeito das *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Organizada em quatro capítulos, a tese buscou, a partir de uma abordagem discursiva para a História do Currículo, compreender como a criação do exame resultou na formulação de uma prática discursiva específica, constituída por enunciados que fundamentam e regulam seu papel como produtora de políticas de currículo e de processos de regulação social.

Por fim, a seção Bibliografia Comentada, elaborada por Hamanda Maiara Nascimento Pontes, oferece uma análise precisa e criteriosa de resultados de outras pesquisas apresentadas em artigos nacionais e internacionais sobre os exames Enem e *Gaokao*.

A riqueza deste número da revista, que conta com artigos, entrevistas, resenhas e bibliografia comentada por autores brasileiros, de diversas regiões do País e da própria China, assim como autores chineses que residem na China, na França e na Inglaterra, manifesta-se na diversidade de olhares e de abordagens teórico-metodológicas sobre o tema.

A revista *Em Aberto*, ao longo de sua existência, publicou apenas um número sobre exames que dão acesso à educação superior, tratando-se, à época, do vestibular (Número 3, 1982). Considerando não só os 40 anos de dedicação do periódico à educação brasileira, comemorados em 2021, e os 20 anos de existência do Enem, celebrados em 2018, mas, sobretudo, o fato de o Inep, órgão que abriga a revista, também ser responsável pela realização do exame no Brasil, este número oferece uma contribuição relevante para a instituição e para a educação básica no País.

Boa leitura!

Wivian Weller
Organizadora

Qual é a questão?

enfoque

Acesso centralizado à educação superior: os exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China)

Wivian Weller

27

Resumo

Este estudo analisa o *National College Entrance Examination (Gaokao)* e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principais formas de acesso à educação superior na China e no Brasil, respectivamente, e maiores exames em larga escala no mundo em número de inscritos. É um artigo de revisão de literatura cujo recorte teórico-metodológico apoia-se no campo da Educação Comparada (EC), em suas tendências recentes, que privilegiam a comparação do que se pode compreender e não do que se pode abstrair de um contexto. Discute, inicialmente, a expansão da educação superior a partir dos anos 1980 nos dois países, os investimentos na constituição de universidades de elite na China e a ampliação das universidades públicas no Brasil nas últimas décadas. Em seguida, aborda a história e o desenvolvimento dos exames, os pressupostos teórico-metodológicos, políticos e culturais que orientam sua organização, os aprendizados adquiridos e os desafios que ainda persistem em ambos os países.

Palavras-chave: educação superior; Enem; ensino médio; *Gaokao*.

Abstract

Centralized access to higher education: The Enem (Brazil) and Gaokao (China) exams

This article analyzes the National College Entrance Examination (Gaokao) and the National High School Exam (Enem), the primary forms of access to higher education in China and Brazil, respectively, and the most substantial large-scale exams in the world in terms of enrollees. This literature review article is supported by the field of comparative education, by its recent trends that favor contextual comparison focused on what can be understood rather than on what can be inferred from a context. It initially discusses the expansion of higher education in both countries since the 1980s, the investments in the constitution of elite universities in China, and the expansion of public universities in Brazil in recent decades. It then addresses the history and development of the exams, the theoretical-methodological, political, and cultural assumptions that guide their organization, the lessons learned, and the challenges that persist in both countries.

Keywords: Enem; Gaokao; higher education; upper secondary education.

Resumen

Acceso centralizado a la educación superior: los exámenes Enem (Brasil) y Gaokao (China)

Este estudio analiza el National College Entrance Examination (Gaokao) y el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem), las principales formas de acceso a la educación superior en China y Brasil, respectivamente, y los mayores exámenes del mundo por número de participantes. Este es un artículo de revisión de la literatura, cuyo enfoque teórico-metodológico se basa en el campo de la Educación Comparada (EC), en sus tendencias recientes, que favorecen la comparación de lo que se puede entender y no lo que se puede abstraer de un contexto. En primer lugar, se analiza la expansión de la educación superior a partir del año de 1980 en ambos países, las inversiones en la constitución de universidades de élite en China y la expansión de las universidades públicas en Brasil en las últimas décadas. En esta secuencia, es abordada la historia y el desarrollo de los exámenes, los supuestos teórico-metodológicos, políticos y culturales que guían su organización, las lecciones aprendidas y los retos que aún persisten en ambos países.

Palabras clave: educación superior; Enem; enseñanza media; Gaokao.

Introdução

A partir dos anos 1990, a China ascendeu como potência mundial e se consolidou nas primeiras décadas do século 21. Nesse rearranjo mundial, registraram-se avanços na aproximação das relações entre China e Brasil, de forma que o país asiático se tornou o principal parceiro comercial do Brasil (Pautasso, 2010). Considerando ainda a aproximação estabelecida mediante acordos firmados no âmbito dos Brics¹ (Stuenkel, 2017), torna-se relevante conhecer a organização dos sistemas educacionais dos dois países, especialmente no que diz respeito ao ensino médio e à educação superior, tendo em vista que serão os jovens de hoje – tanto no Brasil como na China – que viverão essa aproximação econômica, social e cultural em seus aspectos positivos e negativos (Dwyer, 2016).

No campo educacional, embora ambos os países tenham investido fortemente na expansão da educação superior (ES) e em programas de internacionalização de suas instituições, observa-se uma escassez de estudos e pesquisas nesse sentido, sobretudo em língua portuguesa. Um aspecto que motivou a realização deste estudo comparado² diz respeito ao fato de ambos os países terem adotado exames nacionais em larga escala como principal forma de ingresso na ES. Atualmente, o *National College Entrance Examination*, mais conhecido como *Gaokao*, e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são os dois maiores exames de seleção no mundo em termos de número de inscritos. Considerando a relevância desses exames, que ocupam parte significativa do tempo escolar e extraescolar dos jovens que pretendem ingressar na ES, o presente artigo busca construir um entendimento sobre exames realizados durante ou ao final do ensino médio. Pretende-se, por meio da análise do Enem e do *Gaokao*, oferecer subsídios para um debate mais qualificado sobre os respectivos modelos de avaliação em larga escala no ensino médio que são utilizados para o ingresso na ES.

O recorte teórico-metodológico da pesquisa que deu origem a este artigo de revisão de literatura situa-se no campo da Educação Comparada (EC), a qual passou por um processo de renovação em razão das críticas aos modelos de comparação entre sistemas nacionais de ensino predominantes até os anos 1960, ou seja, de concepções que tomavam os estados-nações como uma totalidade e se limitavam basicamente a comparar similaridades e diferenças entre países (Amaral, 2015;

¹ O Brics representa um agrupamento econômico e político constituído pelos seguintes países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. De acordo com Khomyakov, Dwyer e Weller (2020, p. 128), “os países que integram o bloco se caracterizam mais pelas diferenças do que pelas semelhanças, mas o que faz o grupo perdurar são algumas similaridades e uma filosofia de trabalho. Com relação às similitudes, destaca-se o fato de serem grandes países em desenvolvimento, de exercerem função de liderança em suas regiões, de compartilharem ideias em comum sobre a arquitetura das instituições multilaterais internacionais construídas depois da Segunda Guerra Mundial, ou seja, de que as mesmas não atendem adequadamente os interesses dos países em desenvolvimento”.

² Trata-se da pesquisa *Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e Gaokao (China): repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses*, desenvolvida desde 2017 com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A equipe é formada por pesquisadores brasileiros e chineses da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Brasília (UCB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Beijing Normal University.

Kazamias, 2012; Schriewer, 2009). Steiner-Khamsi (2010) aponta que as novas tendências dos métodos comparados tendem a valorizar mais a comparação contextual (*contextual comparison*), voltada para o que se pode compreender e não tanto para o que se pode abstrair de um contexto. Por meio da comparação contextual, este artigo busca estabelecer uma compreensão para além dos exames, no sentido de aprender com e sobre o outro e de construir um conhecimento recíproco sobre os objetos analisados e seus respectivos contextos. De acordo com Dias (2014, p. 154):

[...] mantidas as devidas proporções, também o Brasil tem de lidar com as vantagens e desvantagens de suas dimensões continentais e sua grande população, com disparidades sociais e regionais. Ambos os países precisam superar etapas em busca do desenvolvimento. As oportunidades de cooperação na área educacional não devem, portanto, ser negligenciadas. Embora a maior parte da atual cooperação sino-brasileira esteja concentrada na educação superior, com intercâmbio de estudantes e professores e a realização de pesquisas conjuntas, as experiências dos dois países na esfera da educação básica também podem abrir possibilidades de troca de informações e contribuir para uma melhor compreensão recíproca das duas culturas, a partir das crianças, dos jovens e dos docentes.

Com essa premissa, o artigo analisa, inicialmente, a expansão da educação superior a partir dos anos 1980 nos dois países, os investimentos na constituição de universidades de elite na China e a ampliação das universidades públicas no Brasil nas últimas décadas. Em seguida, aborda brevemente a história e o desenvolvimento do Enem e do *Gaokao*, os pressupostos teórico-metodológicos, políticos e culturais que orientam a organização dos exames, os aprendizados que cada país já adquiriu e os desafios que ainda persistem.

A expansão da educação superior na China

Com a transição para uma economia de mercado, a China passou a investir fortemente na ES desde os anos 1980 (Carnoy *et al.*, 2016). Havia o consenso de que uma força de trabalho capaz de fazer frente aos desafios da diversificação da economia de mercado e da competitividade nacional, da velocidade e complexidade das mudanças no setor produtivo, só seria alcançada por meio do aumento da escolarização da população. No entanto, Liu, Y. (2016) argumenta que os motivos para a expansão da ES, antes mesmo de o país universalizar o acesso à educação básica, não são apenas de ordem econômica, mas também agregam outros significados ainda pouco explorados. A expansão da ES também representou uma estratégia do Partido Comunista Chinês para alcançar a harmonia social (融合), promovendo a meritocracia baseada na educação em uma sociedade cada vez mais dividida e desigual. Segundo a autora, essa estratégia contemplou três aspectos centrais:

Primeiro, ao implementar uma seleção meritocrática através do sistema educacional, com a educação superior em particular, o Partido pode ser visto como dando um passo à frente e de distanciamento da seleção social com base

na filiação política³ [...]. Em segundo lugar, selecionar e recompensar talentos, o princípio subjacente da meritocracia, deriva do poder simbólico de uma associação com a noção de igualdade e equidade, o que justifica o aumento da desigualdade surgida durante a reforma do mercado [...]. Em terceiro lugar, a promoção da meritocracia, particularmente no processo de seleção para a educação superior, torna-se particularmente ideal para lidar com o agravamento das relações sociais durante a transição de mercado. A ideologia [busca] induzir grupos socioeconômicos mais baixos a acreditarem que podem melhorar seu *status* social através da mobilidade social ascendente oferecida pela educação superior. (Liu, Y., 2016, p. 83).⁴

A expansão da ES no final do século 20 tem ainda como pano de fundo a elevação do nível de urbanização da China e o crescimento da população urbana. De acordo com Gao (2016), a criação de universidades multidisciplinares, escolas politécnicas, institutos e faculdades (em alguns casos, decorrentes de fusões de Instituições de Ensino Superior – IES locais), que passaram a coexistir com universidades de elite e com um sistema de ensino público e privado, foi fomentada com base na responsabilidade compartilhada entre o governo central e os governos das províncias. Atualmente, as IES chinesas estão organizadas em quatro grupos principais: institutos superiores vocacionais, instituições superiores de ensino, universidades de ensino e pesquisa “Projeto 211” e universidades de excelência em pesquisa “Projeto 985”⁵ (Cai *et al.*, 2015). Um aspecto que chama a atenção, tendo em vista que não há essa diferenciação no Brasil, é a divisão entre IES regulares e IES voltadas exclusivamente para adultos. No ano de 2017, segundo dados do Ministério da Educação da China, o país contava com 2.631 IES regulares, divididas em 1.243 instituições voltadas para a oferta de cursos de graduação e 1.388 institutos superiores vocacionais. As IES para adultos representavam um total de 282 instituições.⁶ Do total de 2.631 IES, 800 pertencem a setores não governamentais, o que corresponde a 33,9% das instituições. A grande maioria das IES chinesas são públicas e mantidas pelo governo central ou pelos governos provinciais/municipalidades. Destaca-se, ainda, que nem todas as IES estão vinculadas ao Ministério da Educação ou às secretarias de educação das províncias/municipalidades, algumas estão ligadas às outras agências centrais ou provinciais (China. MOE, 2018).

Com relação à expansão das matrículas, a China é certamente o país que mais ampliou o acesso de jovens à ES em um período tão curto (Gráfico 1). De acordo com Li, P. (2018), trata-se do crescimento mais proeminente na história da ES chinesa, e, como consequência, a geração atual tem mais do que o dobro de oportunidades de acessar uma IES do que a geração de seus pais. As reformas empreendidas nesse

³ No período da Revolução Cultural, “as universidades recrutaram exclusivamente as classes vermelhas, incluindo trabalhadores, camponeses e soldados [...] o *Gaokao* foi abolido devido a sua contradição com a seleção política” (Liu, Y., 2016, p. 74).

⁴ Ver também resenha do livro da autora neste número.

⁵ As denominações “211” e “985” serão detalhadas mais adiante.

⁶ Dados de 2019 revelam a existência de 2.688 IES regulares (1.265 universidades, 257 faculdades independentes e 1.423 institutos superiores vocacionais), ou seja, um aumento significativo em relação aos dados oficiais de 2017. Já as IES de adultos tiveram um encolhimento, de 282 para 257. (China Educational Center, [2019]).

período também permitiram a cobrança de taxas anuais nas IES públicas, o que, por sua vez, levou à criação de um sistema de concessão de auxílios para estudantes oriundos de famílias com menor poder aquisitivo. Desde 2007, o sistema de concessão de auxílios está organizado em torno de três modalidades principais: bolsas de estudo (*fellowship*), subsídios (*grants*) e créditos bancários (*loans*), favorecendo, dessa forma, o acesso e a permanência na educação superior (Li, W., 2007; Gao, 2016).

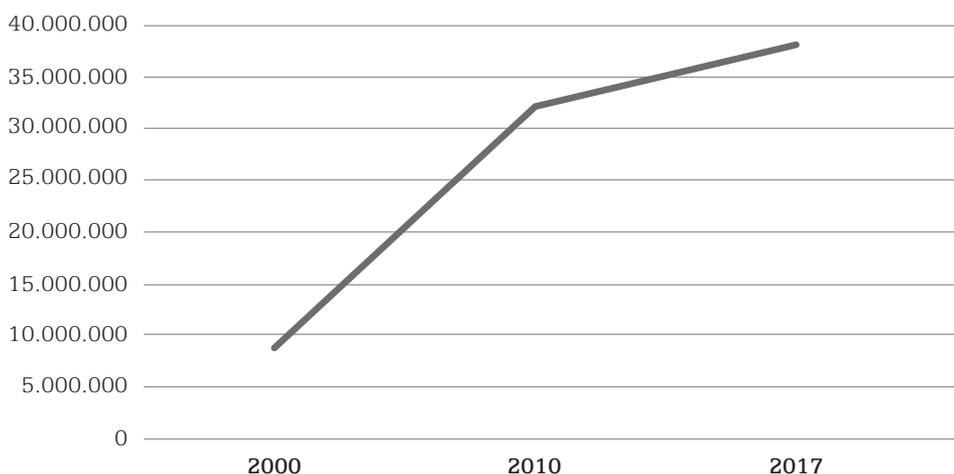


Gráfico 1 – Expansão das matrículas na educação superior – China

Fonte: Weller; Chen; Bassalo (2016) e China. MOE (2018).

Nota: Os números correspondem ao total de estudantes dos cursos superiores regulares e de curta duração.

Além dos investimentos na expansão da oferta de matrículas, o governo chinês, já nos anos 1990, fomentou a criação de centros de excelência em ensino e pesquisa, voltados para a melhoria da gestão e eficácia das IES. Nesse contexto de criação de *world-class universities* (Kim *et al.*, 2018; Khomyakov; Dwyer; Weller, 2020), destacam-se sobretudo o Projeto 211, criado em 1995; o Projeto 985, lançado em 1998; e, mais recentemente, o projeto *Double First-Class Universities*, anunciado em 2015.

A referência ao número 211 origina-se da frase “*In preparation for the 21st century, successfully managing 100 universities*” (Na preparação para o século 21, administrando com sucesso 100 universidades) (Wikipedia, 2021). Trata-se do projeto mais ambicioso desenvolvido pelo governo chinês desde a criação da República Popular da China, em 1949. Seu objetivo era estabelecer padrões nacionais de qualidade geral e fazer com que algumas dessas IES atingissem padrões internacionais avançados (Costa; Zha, 2020). O propósito de aportar recursos na modernização de cem universidades chinesas acabou ultrapassando esse número, perfazendo 118 IES. Contudo, o nível de excelência alcançado pelas universidades beneficiadas com o Programa 211 foi considerado insignificante (Zong; Zhang, 2017).

O Projeto 985 foi criado com o intuito de fortalecer universidades de ponta, localizadas em sua grande maioria na região mais desenvolvida do país (costa leste). O nome deriva da data do seu anúncio, maio de 1998 (98/5, na forma de escrita norte-americana), por ocasião do discurso do presidente Jiang Zemin na celebração dos 100 anos da Universidade de Pequim (Gao, 2016). O projeto tinha por objetivo

umentar a reputação das principais universidades, tornando-as mundialmente conhecidas e colocando a China como uma nação com educação superior de qualidade e competitividade, contribuindo também para o crescimento econômico do país (Gong; Li, 2010; Zong; Zhang, 2017). O projeto iniciou-se em 1999 com um pequeno grupo composto por nove universidades que passaram a fazer parte da *C9 League*:

- Peking University,
- Tsinghua University,
- University of Science and Technology of China,
- Fudan University,
- Shanghai Jiaotong University,
- Nanjing University,
- Xi’an Jiaotong University,
- Zhejiang University e
- Harbin Institute of Technology.

Posteriormente, o número de IES foi ampliado, chegando ao total de 39 em 2010 e permanecendo com esse número até os dias atuais. As IES do Projeto 985 são as que estão em posição de vantagem no que diz respeito ao recrutamento dos melhores talentos nacionais e estrangeiros para seu corpo docente, ao desenvolvimento da pesquisa e inovação tecnológica e, ao investimento na infraestrutura de suas instalações e laboratórios. Consequentemente, também são as IES mais almeçadas pelos estudantes que se preparam para o *Gaokao*. Pequim abriga o maior número de IES de excelência, ou seja, de um total de 93 instituições existentes na cidade, oito estão no Projeto 985 e 25 no Projeto 211. (Statista, [2020]; Wikipedia, [2017]).

Passados alguns anos após a implementação dessas políticas que elevaram a reputação das universidades chinesas a nível internacional, o governo lançou em 2015 um novo plano denominado *Double First-Class Universities*. Esse projeto pretende estabelecer em solo chinês universidades de classe mundial e disciplinas de primeira classe. Em outras palavras, objetiva promover um conjunto de universidades, assim como cursos de alto nível, que possam fazer parte dos *rankings* superiores, acelerar o sistema de governança da ES e a modernização da capacidade de governança (Yang; You, 2018; Liu; Turner; Jing, 2019). Mais especificamente, foram selecionadas 36 IES de classe A, seis de classe B e 95 IES que contam com cursos de excelência (Liu, X., 2018).⁷ Em sua apresentação oficial, o governo chinês informa que pretende por meio dessa iniciativa tornar “a descoberta do conhecimento e a inovação tecnológica fontes importantes de ideias avançadas e de excelência da cultura, bem como uma base importante para o fomento de pessoas talentosas e de alta qualidade de todos os tipos” (China, 2015 *apud* Peters; Besley, 2018, p. 1075 – tradução nossa).

Trata-se de um projeto ambicioso com metas claras a serem alcançadas em curto, médio e longo prazo. Até 2020 a meta consistia em desenvolver um número de universidades e um conjunto de cursos superiores de nível mundial; para o ano

⁷ Uma lista das IES selecionadas, divididas por classes, encontra-se disponível em The Charlesworth Group (2017).

2030, o objetivo é elevar o quantitativo de universidades e cursos superiores classificados entre os melhores do mundo, assim como alcançar uma melhoria significativa na potência da ES chinesa; em 2050, a China espera que essas universidades e cursos superiores se encontrem entre os melhores do mundo, elevando o país a uma potência na ES (Peters; Besley, 2018). No entanto, não se trata apenas de reproduzir o que outras universidades de classe mundial já implementaram, mas de desenvolver também cursos diferenciados, com características chinesas (Liu; Turner; Jing, 2019).

Aliada a essas metas que, em grande parte, começaram a ser desenvolvidas no Projeto 985, a China tem investido fortemente em estratégias de mobilidade acadêmica nos dois sentidos, ou seja, não apenas enviando estudantes e professores para o exterior, mas buscando atrair estudantes e professores estrangeiros para suas instituições. Nessa direção, boa parte das universidades desse grupo seletivo já oferecem cursos de mestrado e doutorado em língua inglesa e bolsas para os candidatos interessados.

Acesso ao ensino médio e a realização do *Gaokao*

Na China o ensino compulsório compreende nove anos, e aqueles que desejam seguir com os estudos no ensino médio (10^o ao 12^o ano) precisam passar pelo *Senior High School Entrance Examination*, um exame intermediário introduzido nos anos 1980, bastante conhecido como *Zhongkao* (中考). Trata-se de um exame considerado até mais decisivo que o próprio *Gaokao*, tendo em vista que uma parte dos jovens será desclassificada, restando a estes a opção de frequentar uma escola profissionalizante ou abandonar totalmente os estudos.⁸ Esse é o caso de muitos filhos de migrantes cujos pais saíram do meio rural para trabalhar nos centros urbanos e que, por vezes, não conseguem fazer o exame na cidade em que estão residindo com os pais por não possuírem o *hukou* urbano (Ling, 2015; Moura, 2013). Tanto o *Zhongkao* como o *Gaokao*, salvo algumas exceções, precisam ser realizados na região ou província em que a família do estudante está oficialmente registrada, ou seja, no local em que ela possui o *hukou*.

Portanto, somente os estudantes aprovados no *Zhongkao* poderão fazer o *Gaokao* e concorrer posteriormente a uma vaga na ES. Alcançar uma boa nota no *Zhongkao* também é essencial para aqueles que desejam ingressar em uma escola de ensino médio de maior prestígio (*key school*) e que conta com mais recursos para preparar seus estudantes para o *Gaokao*. Torna-se importante destacar que as escolas públicas também estão autorizadas a cobrar taxas dos pais que desejam matricular seus filhos em *key schools*, o que gera um processo de desigualdade dentro do sistema público, sobretudo no meio urbano (Jing, 2018). Esses mecanismos de seleção e de diferenciação das escolas exigem planejamento e investimento não só financeiro, mas também de capital social e de capital ritual (Ruan, 2016) por parte das famílias que desejam colocar seus filhos em uma IES de elite.

⁸ Outra opção é dada àqueles que gozam de maior poder aquisitivo por meio das escolas internacionais, que preparam os jovens para ingressarem na educação superior em outro país, geralmente de língua inglesa.

No que diz respeito ao ensino médio, as escolas tendem a seguir um currículo diversificado nos primeiros dois anos e a concentrar mais esforços na jornada para o *Gaokao* no 12º ano escolar (Gu; Ma; Teng, 2017). Uma pesquisa realizada por Justino (2019) revelou que os jovens dedicam mais de dez horas diárias de estudos para o exame. A fim de otimizar o tempo de preparação e de concentração em um único foco, existem escolas que funcionam em regime de internato. Dessa forma, os jovens são atendidos por professores nos três turnos. Em um *survey* aplicado a ingressantes do *Gaokao* em uma conceituada universidade de Pequim, ou seja, a estudantes que tiveram sucesso no exame, constatou-se que 43,7% moraram em residências estudantis durante o ensino médio (Justino, 2019).

Em 2020, mais de 10 milhões de estudantes realizaram a prova do *Gaokao*, que ocorre todos os anos nos dias 7 e 8 de junho, podendo estender-se por mais um dia no caso de algumas províncias.⁹ O exame começou a ser elaborado em 1952 e é considerado o primeiro exame educacional padronizado do mundo (Muthanna; Sang, 2016). Sua primeira implementação ocorreu entre 1959 e 1966. Voltou a ser reestabelecido no sistema educacional chinês em 1977, após o término da revolução cultural em 1976 (Kinglun, 2008; Yan, 2015). Apesar das críticas aos mecanismos de seleção, o exame parece estar longe de ser abandonado ou substituído por outras formas de ingresso na educação superior. A seleção por mérito é largamente defendida, principalmente entre aqueles que tiveram êxito na longa e extenuante jornada de preparação para o *Gaokao* (Lu, 2018; Heger, 2018).

No entanto, há um esforço constante no sentido de atualizar e adequar o formato da prova às novas exigências e perfis dos estudantes. A reforma mais recente, implementada em Pequim em 2020, concedeu aos estudantes mais liberdade na escolha das três disciplinas que compõem a parte eletiva da prova, ampliando, dessa forma, as chances de acerto das questões relacionadas aos temas de maior interesse ou domínio. No que diz respeito aos componentes curriculares obrigatórios (Língua Chinesa, Matemática e Inglês), a estrutura da prova não teve alterações significativas, mas há um componente novo introduzido nos últimos anos no exame aplicado em Pequim com relação à Língua Inglesa. A prova passou a ser desenvolvida em dois momentos: o primeiro (realizado alguns meses antes do *Gaokao*) consiste em um exame de compreensão auditiva e expressão oral; o segundo é dedicado à escrita e à compreensão de texto.¹⁰ O peso atribuído à Língua Inglesa em seus diferentes domínios revela a preocupação em selecionar estudantes que possam atender às exigências de mercado, mas também em constituir universidades de classe mundial, sobretudo entre as IES contempladas nos programas de excelência acadêmica descritos na seção anterior.

Torna-se importante destacar que embora o *Gaokao* seja aplicado nos mesmos dias de junho em todas as divisões administrativas do país, as províncias ou municípios centrais, a exemplo de Pequim e Xangai, podem adotar o modelo de prova elaborado em nível nacional ou desenvolver seu próprio exame (Justino, 2019). Mas, ainda que as provas possam ser distintas, os estudantes, ao se inscreverem,

⁹ Em função da pandemia, o exame teve de ser adiado pela primeira vez em sua história e foi realizado nos dias 7 e 8 de julho. (Ye; Hongwei, 2020).

¹⁰ Informações obtidas por meio de entrevista realizada com o diretor adjunto do Escritório de Pesquisa Científica do Departamento de Exames Educacionais de Pequim (Ren, 2019).

por exemplo, para a Peking University, disputam uma vaga com colegas que fizeram o exame na mesma província/região e dentro do limite de cotas que a IES pode ofertar para essa província/região. Por meio do Ministério da Educação, são firmados acordos no sentido de que as universidades precisam ofertar um quantitativo de vagas para estudantes oriundos de todas as regiões do país, o que é viabilizado pelo fato de as IES contarem com infraestrutura para abrigar seus estudantes de graduação e pós-graduação. No *survey* mencionado anteriormente (Justino, 2019), essa diversidade regional pode ser identificada no conjunto de respondentes, ainda que com maior predominância entre os estudantes de Pequim. Em relação à moradia, 98,9% dos estudantes residiam nas dependências da IES. Viver no *campus* da universidade é, nesse sentido, condição *sine qua non* para praticamente todos os estudantes que lograram ingressar em uma IES de elite, independentemente do *status* econômico de sua família.

A expansão da educação superior no Brasil

No Brasil, observa-se um movimento de expansão da ES no mesmo período em que um movimento semelhante ocorreu na China, caracterizado pelo aumento de cursos e número de instituições, majoritariamente de natureza privada e com formatos institucionais variados, nas três últimas décadas do século 20 (Martins, 2000). A partir dos anos 1990, destacam-se três momentos-chave, que estão relacionados aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Registra-se nesse período uma forte expansão das matrículas, corrigindo, em parte, os baixos índices de acesso da população jovem à educação superior nas décadas anteriores (Gráfico 2).

36

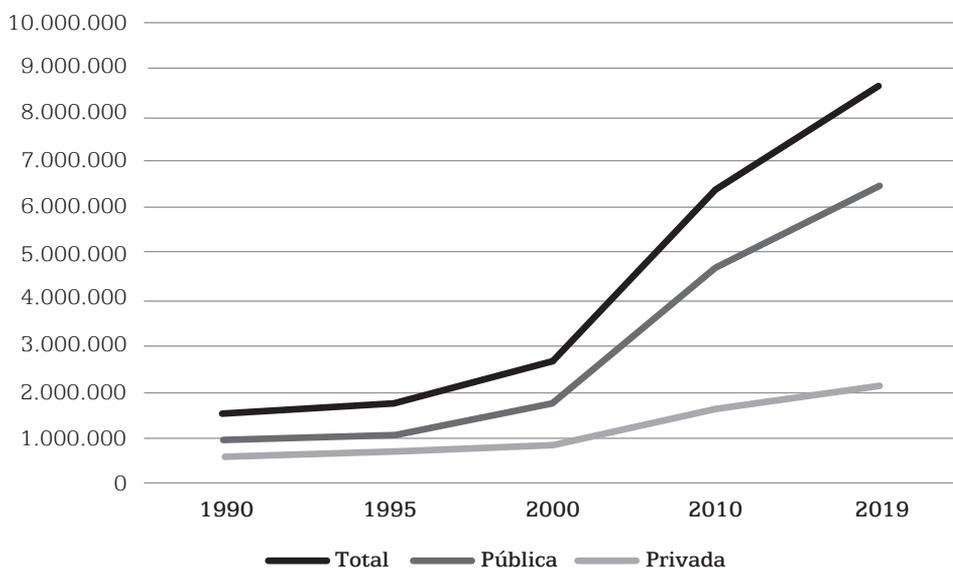


Gráfico 2 – Expansão das matrículas na educação superior – Brasil

Fonte: Elaboração própria, com base em Martins (2000) e Brasil. Inep (2020).

Nota: Os dados relativos aos anos 1990, 1995 e 2000 são oriundos de Martins (2000) e os dados relativos aos anos 2010 e 2019 são oriundos do *Censo da Educação Superior* (Brasil. Inep, 2020).

Diferentemente da China, o Brasil não registrou iniciativas por parte do governo central voltadas para o fomento de IES de elite ou de universidades de classe mundial. Algumas propostas de reforma da ES pública durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram rejeitadas pela comunidade acadêmica, por estarem associadas a uma maior responsabilização das IES na captação de recursos para completar seus orçamentos (Cunha, 2003). Uma reforma universitária mais ampla tampouco ocorreu no governo Lula. Nesse período, ganha destaque o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 com o objetivo de conceder bolsas para estudantes de menor poder aquisitivo e, ao mesmo tempo, possibilitar incentivos e isenções fiscais para as IES privadas. Além da criação do ProUni, foi lançado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de expandir as matrículas no ensino superior público.

Segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, em 2019, o Brasil contava com 2.608 IES, que são responsáveis por pouco mais de 35 mil cursos de graduação (Brasil. Inep, 2020). No que diz respeito à natureza das IES, 302 são públicas (110 federais, 132 estaduais e 60 municipais), às quais se somam 40 Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) que ofertam cursos superiores. Se considerarmos apenas as universidades, o Brasil conta hoje com 108 universidades públicas e 90 universidades privadas. Inversamente ao que ocorre na educação básica, na ES o setor privado é responsável por 75% das matrículas, que estão distribuídas em 88% das instituições (Weller; Horta Neto, 2020). Em relação ao quantitativo de IES, China e Brasil apresentam números semelhantes. No entanto, na China, o percentual de IES públicas é bem menor (somente 11,6% contra 66,1%), porém o número de matrículas é praticamente 4,4 vezes maior (8.6 milhões no Brasil e 37.8 milhões na China). Chama ainda a atenção o reduzido número de IES vocacionais ou profissionalizantes em nosso País, quando comparado com a China. Ao que tudo indica, ingressar em uma IES privada no Brasil e adquirir um diploma de bacharelado ou licenciatura de quatro anos é mais valorizado no mercado brasileiro do que um diploma de nível superior de curta duração adquirido em uma IES de caráter profissionalizante.

No que diz respeito ao acesso aos cursos e instituições de maior prestígio, resguardadas as diferenças entre os dois países, seus sistemas educacionais e o número de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, é possível afirmar que o ingresso em cursos de maior prestígio em universidades públicas no Brasil (federais ou estaduais) é praticamente tão difícil quanto o acesso a uma IES pertencente ao Projeto 985 na China. No caso das universidades chinesas de elite, observa-se uma tendência semelhante às IES de prestígio norte-americanas, ou seja, o ingresso em uma instituição reconhecida e o selo dessa universidade no respectivo diploma colocam os estudantes em situação de vantagem no mercado de trabalho (Li, C., 2013). Em outras palavras, a escolha da instituição tende a ser mais relevante do que o curso frequentado.

Acesso ao ensino médio e a realização do Enem

Na Constituição Federal de 1988, o ensino médio recebeu maior destaque do que nas Cartas anteriores. Buscou-se, desde então, fomentar a “construção de seu espaço e de sua importância social dentro do sistema educacional brasileiro” (Cunha; Castro; Nascimento, 1989, p. 55). Entre os avanços alcançados, destaca-se a gratuidade do ensino nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade adequada. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça a nova identidade do ensino médio como “etapa final da educação básica” (Brasil, 1996, art. 35). Essa organização da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) foi concebida com o intuito de assegurar uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e de fornecer meios para o jovem progredir tanto no trabalho como em estudos posteriores: “a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento” (Cury, 2002, p. 170).

Vinculado a essa noção de “acabamento”, o ensino médio passou a ser concebido no início deste século como um “projeto unitário” (Ramos, 2004), que deve compreender uma “formação integrada” (Ciavatta, 2005), isto é, uma formação que contemple as “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas” (Brasil. CNE, 2012, art. 13). No entanto, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59/09. Consequentemente, o ensino médio como “acabamento” da educação básica ainda é uma realidade recente no Brasil e, apesar do aumento de matrículas nas últimas décadas, também não alcança todos os jovens em idade escolar.

Com o prolongamento dos anos de estudo dos jovens brasileiros, aumentaram também as expectativas de continuidade dos estudos em nível superior. A criação de programas de apoio financeiro, a exemplo do ProUni, as ações afirmativas e as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas nas IES públicas geraram novas expectativas para os grupos sociais que alcançaram maior escolaridade que a geração de seus pais. No contexto dessas políticas, a reformulação do Enem, em 2009, também é concebida como um instrumento de democratização do acesso à ES. De acordo com o Inep,

[...] foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinada com seus processos seletivos próprios.¹¹

¹¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 18 fev. 2016. A informação não se encontra mais disponível nesse endereço no ano de 2021.

Ao assumir a característica de um exame que objetiva contribuir para a democratização do acesso à ES, o Enem se apresenta, sobretudo nos enunciados presentes nos vídeos relativos às datas de inscrição no exame veiculados em TV aberta, como uma agência que abre as portas para um caminho cheio de oportunidades (Rocha; Ferreira, 2021). Como exame de admissão à ES e, ao mesmo tempo, indutor de mudanças nos currículos de ensino médio, o Enem sofreu alterações significativas. A prova anterior, com 63 itens, foi substituída por uma prova de modelagem estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), com 180 questões distribuídas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, mantendo-se ainda a obrigatoriedade da redação.

Com essas mudanças, o Enem passou a atender até o ano de 2017 diferentes públicos, entre outros: estudantes do terceiro ano do ensino médio regular e da modalidade educação de jovens e adultos (EJA) que desejavam ingressar em uma IES; estudantes universitários que necessitavam da nota do Enem para a obtenção de algum auxílio ou bolsa; adultos que se encontravam fora da escola e que desejavam ingressar em uma IES ou simplesmente pais que se inscreviam com o intuito de apoiar os filhos durante a preparação e a realização do exame.¹² A implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), bem como do ProUni e do Reuni, foi decisiva para transformar o Enem em um exame de referência, alcançando o patamar de segundo maior exame do mundo em termos de inscritos e participantes que efetivamente realizaram a prova, perdendo somente para o gigante *Gaokao*. A partir de 2010, o exame tornou-se a principal forma de ingresso não só nas IES particulares, mas também na maioria das IES públicas. Atualmente (2021), o ingresso exclusivamente pelo Enem ocorre em 58 universidades federais, 12 estaduais e 30 institutos federais. As demais IES públicas adotam o Enem de forma parcial, reservando entre 30% e 50% de suas vagas para concorrência por meio desse exame nacional.¹³

Quando comparado com o *Gaokao*, sobretudo na reforma instituída em 2020, percebe-se menor flexibilidade no exame brasileiro, tendo em vista que se trata de uma única prova aplicada em todo o País. No que diz respeito à centralidade do exame durante o ensino médio, estudo desenvolvido por Justino (2019) revelou que em ambos os países os estudantes destacam a importância do *Gaokao*/Enem em sua vida e a necessidade de preparação para a prova. No entanto, a dedicação a essa preparação durante o ensino médio obteve um peso menor na trajetória escolar dos estudantes brasileiros (quando comparados com os jovens chineses), o que não inviabilizou o resultado almejado, qual seja, o ingresso em uma universidade pública. O *Gaokao* está presente por mais tempo e com maior intensidade na trajetória escolar dos estudantes chineses, o que, em alguma medida, elucida o elevado grau de concordância com formas de seleção pautadas por princípios meritocráticos, sobretudo entre aqueles que tiveram êxito no empreendimento iniciado por sua família quando ainda se encontravam no ensino fundamental.

¹² "Pai faz Enem para apoiar filho e passa em medicina na BA: 'a ficha não caiu'". (Alves, 2016).

¹³ Dados compilados com a ajuda de Jardel Pereira da Silva, mediante consulta a diversos sites.

Considerações finais

Uma escola justa não pode se limitar a selecionar os que têm mais mérito, ela deve também se preocupar com a sorte dos vencidos (Dubet, 2008, p. 10).

Conforme discutido ao longo do artigo, as reformas educacionais promoveram a ampliação do acesso à educação básica e a longevidade escolar das gerações mais novas em ambos os países, mas não foram capazes de garantir a equidade entre escolas. No Brasil, ainda persistem disparidades entre escolas públicas e privadas, bem como entre escolas localizadas em regiões centrais e aquelas que se encontram no meio rural ou em bairros periféricos nas grandes cidades. Na China, as disparidades maiores são apontadas entre o meio urbano e o meio rural, assim como entre as escolas públicas comuns e as *key schools*.

Nesse sentido, os processos seletivos para o ingresso na ES representam uma competição desigual que premia, sobretudo, o mérito individual daqueles que puderam frequentar escolas diferenciadas ao longo de sua trajetória. Mesmo com a expansão da oferta da ES em ambos os países, o peso dos exames no final do ensino médio ocorre, sobretudo, em função da alta concorrência nas instituições de maior prestígio, bem como dos cursos de graduação com perspectivas de carreiras mais promissoras do ponto de vista econômico.

Os exames, por si sós, não garantem condições de igualdade e de equidade entre os participantes. A contradição presente no Enem e no *Gaokao* – ser uma prova justa para todos que irão fazê-las, mas, ao mesmo tempo, selecionar os melhores candidatos para o ingresso na ES –, aponta para um problema que não é restrito aos exames, mas ao sistema educacional como um todo. Em ambos os países, as alternativas para o problema da desigualdade de condições durante a educação básica não passam, pelo menos até o momento, pela substituição dos exames nacionais por outras formas de acesso à ES, tendo em vista que alguns processos seletivos podem ser ainda mais excludentes do que, por exemplo, o próprio Enem.

40

Referências bibliográficas

ALVES, A. T. Pai faz Enem para apoiar filho e passa em medicina na BA: 'a ficha não caiu'. *G1 BA [online]*, 19 jan. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/01/pai-faz-enem-para-apoiar-filho-e-passa-em-medicina-na-ba-ficha-nao-caiu.html>. Acesso em: 18 fev. 2016.

AMARAL, M. P. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 259-281, maio/ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior: resultados*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CAI, Y. et al. Seeking solutions through the mirror of Finnish experience: policy recommendations for regional university transformation in China. *Journal of Higher Education Policy and Management*, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 447-458, 2015.

CARNOY, M. et al. *Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos Bric?* Brasília, DF: Capes, 2016.

CHARLESWORTH GROUP. The Charlesworth Group. *New Chinese double first class university plan released*. [S.l.], 3 Oct. 2017. Available in: <https://cwauthors.com/article/double-first-class-list>. Access in: 7 Dec. 2021.

CHINA. Ministry of Education (MOE). Reports. Beijing, 2018. Available in: <http://en.moe.gov.cn/documents/reports/>. Access in: 8 June 2021.

CHINA EDUCATIONAL CENTER. *Complete guide to China scholarships: two approaches to study in China on scholarship: higher education in China*. [Shanghai, 2019]. Available in: <https://www.chinaeducenter.com/en/cedu/hedu.php>. Access in: 8 June 2021.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-106.

COSTA, D. M.; ZHA, Q. Chinese higher education: the role of the economy and Projects 211/985 for system expansion. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 885-908, out./dez. 2020.

CUNHA, C.; CASTRO, S. M. P.; NASCIMENTO, H. M. O ensino médio na nova Constituição. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 8, n. 41, p. 55-59, jan./mar. 1989.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DIAS, S. M. Tradição e inovação: perspectivas sobre a educação básica e o ensino médio na China. In: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). *Mundo afora: educação básica e ensino médio*. Brasília, DF: MRE, 2014. p. 140-154. v. 11

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

DWYER, T. Introdução brasileira. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016. p. 15-35.

DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016.

GAO, Y. Situação atual e tendência de desenvolvimento do sistema de educação superior da China. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016. p. 43-78.

GONG, F.; LI, J. Seeking excellence in the move to a mass system: institutional responses of key Chinese comprehensive universities. *Frontiers of Education in China*, [S.l.], v. 5, p. 477-506, 2010.

GU, M.; MA, J.; TENG, J. *Portraits of Chinese schools*. Singapore: Springer, 2017.

HEGER, I. Coping mit dem Gaokao: Bewältigung, Akzeptanz und Legitimität der chinesischen Hochschulaufnahmeprüfung. In: ALPERMANN, B.; HERRMANN, B.; WIELAND, E. (Org.). *Aspekte des sozialen Wandels in China: Familie, Bildung, Arbeit, Identität*. Wiesbaden: Springer VS, 2018. p. 73-97.

42

JING, L. *Inequality in public school admission in urban China: discourses, practices and new solutions*. Singapore: Springer, 2018.

JUSTINO, R. *Estudantes universitários brasileiros e chineses: um estudo comparado dos exames Enem e Gaokao*. 2019. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; UNTERHALTER, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco; Capes, 2012. p. 173-193.

KHOMYAKOV, M.; DWYER, T.; WELLER, W. Internacionalização da educação superior: excelência ou construção de redes? Do que os países BRICS precisam mais? *Sociologias*, Porto Alegre, v. 22, n. 54, p. 120-143, maio/ago. 2020.

KIM, D. et al. Building world class universities in China: exploring faculty's perceptions, interpretations of and struggles with global forces in higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 92-109, 2018.

KINGLUN, N. Massification, bureaucratization and questing for "world-class" status: higher education in China since the mid-1990s. *International Journal of Educational Management*, [S. l.], v. 22, n. 6, p. 547-564, 2008.

LI, C. Educational inequality and educational expansion in China. In: LI, P. et al. (Org.). *Handbook on social stratification in the BRIC countries: change and perspective*. New Jersey: World Scientific, 2013. p. 569-591.

LI, P. Conclusion: Chinese youth face both opportunities and challenges. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Handbook of the sociology of youth in BRICS countries*. New Jersey: World Scientific, 2018. p. 915-924.

LI, W. Family background, financial constraints and higher education attendance in China. *Economics of Education Review*, [S. l.], v. 26, n. 6, p. 724-734, Dec. 2007.

LING, M. "Bad students go to vocational schools!": education, social reproduction and migrant youth in urban China. *The China Journal*, [S. l.], n. 73, p. 108-131, Jan. 2015.

LIU, Q.; TURNER, D.; JING, X. The "double first-class initiative" in China: background, implementation, and potential problems. *Beijing International Review of Education*, [S. l.] v. 1, n. 1, p. 92-108, 2019.

LIU, X. The "Double First Class" initiative under top-level design. *ECNU Review of Education*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 147-152, 2018.

LIU, Y. *Higher education, meritocracy and inequality in China*. [S.l.]: Springer, 2016.

LU, P. A study of Chinese elite university students and graduates. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Handbook of the Sociology of Youth in BRICS Countries*. New Jersey: World Scientific, 2018. p. 589-606.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000.

MOURA, C. P. O "velho" hukou na "nova" China urbana: reflexões sobre uma dualidade contemporânea. *Anuário Antropológico*, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 225-245, 2013.

MUTHANNA, A.; SANG, G. Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: strengths, weaknesses, and implications. *International Journal of Research Studies in Education*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 3-12, 2016.

PAUTASSO, D. O lugar da China no comércio exterior brasileiro. *Meridiano 47*, Brasília, DF, v. 11, n. 114, p. 25-27, jan. 2010.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. China's double first-class university strategy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 50, n. 12, p. 1075-1079, 2018.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

REN, T. *A organização do Gaokao em Pequim*. [Entrevista]. Pequim: [s.n.], 2019. Mimeografado.

ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M. A publicidade oficial do Enem representada nas mídias: um olhar para o exame como dispositivo educacional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 32, p. 1-31, 2021.

RUAN, J. *Guanxi, social capital and school choice in China: the rise of ritual capital*. Singapore: Springer, 2016.

SCHRIEWER, J. Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63-104.

STATISTA. *Number of public colleges and universities in Beijing, China from 2010 to 2020*. [S.l., 2020]. Available in: <https://www.statista.com/statistics/1139377/china-number-of-universities-in-beijing/>. Access in: 14 jun. 2021.

STEINER-KHAMSI, G. Presidential address: the politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, [S. l.], v. 54, n. 3, p. 323-342, 2010.

STUENKEL, O. *BRICS e o futuro da ordem global*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

44

WELLER, W.; HORTA NETO, J. L. The Brazilian education system. In: JORNITZ, S.; AMARAL, M. P. (Org.). *The education systems of the Americas*. [S. l.]: Springer International Publishing, 2020. v. 1, p. 1-27.

WELLER, W.; CHEN, W.; BASSALO, L. Origem familiar, percursos acadêmicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In: DWYER, T. et al. (Org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016, p. 165-191.

WIKIPEDIA. *Project 985: notable universities of mainland China*. [S.l., 2017]. Available in: https://en.wikipedia.org/wiki/Project_985#/media/File:China_Universities_Map.png. Access in: 14 jun. 2021.

WIKIPEDIA. *Project 211*. [S.l.], 2021. Available in: https://www.duhocchina.com/wiki/en/211_Project. Access in: 20 jun. 2021.

YAN, C. "We can't change much unless the exams change": teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. *Improving Schools*, [S. l.] v. 18, n. 1, p. 5-19, 2015.

YANG, X.; YOU, Y. How the world-class university project affects scientific productivity? Evidence from a survey of faculty members in China. *Higher Education Policy*, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 583-605, Nov. 2018.

YE, S.; HONGWEI, B. Gaokao 2020 ends with over 10 million taking apart. In: CGTN. *Education*. [Beijing], 10 Jul. 2020. Available in: <https://news.cgtn.com/news/2020-07-10/Gaokao-2020-ends-with-over-10-million-taking-apart-SOYtldcvio/index.html>. Access in: 14 jun. 2021.

ZONG, X.; ZHANG, W. Establishing world-class universities in China: deploying a quasi-experimental design to evaluate the net effects of Project 985. *Studies in Higher Education*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 417-431, 2017.

Wivian Weller, doutora em Sociologia pela *Freie Universität Berlin* (Alemanha), é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora da pesquisa: “Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China): repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses” (Financiamento: FAP-DF e CNPq).

wivian@unb.br

Recebido em 30 de junho de 2021

Aprovado em 26 de outubro de 2021

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Indiferença às diferenças: as duas etapas no ensino médio na China e a estrutura de preparação para o *Gaokao**

Siyu Li

49

Resumo

A análise das desigualdades nas condições de preparação para o exame *Gaokao* mostra que estão inscritas no contexto institucional e histórico de massificação do ensino superior na China. Os dados são oriundos de uma pesquisa etnográfica realizada em duas escolas secundárias de Pequim com *status* diferenciado: uma *key school* e uma escola comum. No ano de preparação para o *Gaokao*, os estudantes fazem exames repetitivos em ritmo constante: os principais, uma vez por mês, e os menores, quatro a cinco vezes por semana. A abordagem qualitativa permitiu focar no período que antecede o exame, bem como no seu efeito desigual sobre a trajetória dos estudantes. A desigualdade de recursos durante essa preparação envolve dois aspectos: tempo e espaço para os estudantes e disponibilidade de professores para supervisionar os estudos após o término das aulas. Como resultado, destaca-se que a hierarquização das escolas cria condições desiguais de educação nas escolas secundárias, ao mesmo tempo em que as justifica e as invisibiliza.

Palavras-chave: China; desigualdades socioeducacionais; ensino médio; exame de admissão; meritocracia.

* Traduzido do francês para o português por Denise Gisele de Britto Damasco.

Abstract

Indifference to differences: the two stages of upper secondary education in China and the Gaokao preparation framework

This article analyzes inequalities in the preparation conditions for the Gaokao exam, which reveals that these inequalities are inscribed in the institutional and historical context of massification of higher education in China. Data comes from an ethnographic research conducted in two high schools in Beijing enjoying different statuses: one is a key school and the other an ordinary school. In the year set for the Gaokao preparation, students take repetitive and constant exams: the main ones, once a month, and the minor ones, about four or five times a week. A qualitative approach allowed the research to focus on the period before the exam, as well as on the uneven effects it casts over the students' trajectory. The disparity of resources set for this preparation involves two aspects: time and space for students and availability of teachers to supervise study efforts after the end of classes. Findings reveal that hierarchization of schools creates inequality of learning conditions, while it justifies and invisibilizes them.

Keywords: admission exam; China; high school; meritocracy; social and educational inequalities.

Resumen

Indiferencia a las diferencias: las dos etapas en la educación secundaria en China y la estructura de preparación para el Gaokao

El análisis de las desigualdades en las condiciones de preparación para el Gaokao indica que ellas están inscritas en el contexto institucional e histórico de la masificación de la educación superior en China. Los datos provienen de una encuesta etnográfica realizada en dos escuelas secundarias de Pekín con diferente estatus: una key school y una escuela común. En el año de preparación para el Gaokao, los estudiantes toman exámenes repetitivos a un ritmo constante: los principales, una vez al mes, y los menores, de cuatro a cinco veces por semana. El enfoque cualitativo permitió enfocar en el período previo al examen, así como en su efecto desigual en la trayectoria de los estudiantes. La desigualdad de recursos durante esta preparación involucra dos aspectos: el tiempo y espacio para los estudiantes y la disponibilidad de los profesores para supervisar los estudios una vez finalizadas las clases. Como resultado, se destaca que la jerarquización de las escuelas crea condiciones educativas desiguales en las escuelas secundarias, al mismo tiempo que las justifica y las invisibiliza.

Palabras clave: China; desigualdades socioeducativas; escuela secundaria; examen de admisión; meritocracia.

Introdução

De acordo com Pierre Bourdieu (1970), a escola transforma as desigualdades iniciais em relação à cultura em desigualdades de êxito/sucesso escolar, por meio de sua indiferença às diferenças. Qual é o papel do exame nacional de acesso à universidade na reprodução das desigualdades? Esta é uma questão relevante para o país que, no mundo, tem o maior exame nacional unificado de admissão à universidade, designado Exame Nacional Unificado de Recrutamento para o Ensino Superior Geral na República Popular da China (*Gaokao*). A seleção por meio de um exame de ingresso para o ensino superior oferece uma igualdade formal de tratamento e permite a centralização da governança do ensino superior pelo poder estatal. Entretanto, como veremos neste artigo, diversos pesquisadores têm se posicionado de forma crítica ao *Gaokao*, sobretudo em relação à não observância das diferenças sociais entre aqueles que participam do exame.

O *Gaokao* é o principal caminho para o ensino superior em um país de 1,3 bilhão de pessoas. Em 2018, registraram-se 9,75 milhões de estudantes para o exame anual, realizado durante dois dias em todo o país: em 7 e 8 de junho. Ao final da prova, as classificações obtidas pelos estudantes do ensino médio lhes permitem ingressar em universidades e cursos de diferentes graus de prestígio. Desde sua introdução, em 1952, o *Gaokao* tem desempenhado um papel estruturante no sistema educacional chinês. As contestações e críticas à seleção por exame de admissão para o acesso às universidades nunca cessaram e atingiram seu auge em 1966, quando o *Gaokao* foi abolido durante o período da Revolução Cultural (1966-1976). Entretanto, após os dez anos de turbulência revolucionária, foi reintroduzido, em 1977, como um remédio para a desigualdade na educação e, até hoje, é considerado uma garantia de justiça e uma prova de igualdade para a entrada nas universidades.

As condições institucionais de preparação para o *Gaokao* são o foco deste artigo e, em vez de olhar para os antecedentes dos estudantes, concentramo-nos nas desigualdades durante o período imediatamente anterior ao exame, que condiciona a aspiração que um estudante pode ter para os seus resultados.

As análises foram extraídas de duas pesquisas empíricas de cunho etnográfico realizadas pela autora deste artigo em duas escolas secundárias de Pequim, em 2015 e 2016, e entre estudantes que se preparavam para o exame (Li, 2020). As duas escolas secundárias foram escolhidas em relação ao seu *status* histórico (*key school* e escola comum) e à classificação dos estudantes dessas escolas no *Gaokao*.¹ Enquanto os estudos atuais sobre desigualdades nos exames de admissão são mais frequentemente baseados em métodos quantitativos e focalizados na trajetória educacional dos estudantes, a abordagem qualitativa de nosso estudo nos permite focar mais no período que antecede o *Gaokao* e compreender a dimensão histórica da instituição, bem como seu efeito desigual sobre a trajetória individual.

Inicialmente, situamos nosso artigo na sequência das pesquisas já realizadas sobre o *Gaokao* por sociólogos chineses. É essencial retornar à história institucional

¹ Neste artigo, as duas escolas são chamadas de liceu de elite e liceu comum, a fim de anonimizar os locais das pesquisas.

do exame de admissão, a fim de entender a diferença nas condições de preparação para ele dentro de duas escolas secundárias com estatutos diferentes.

Desigualdades no *Gaokao* de acordo com pesquisadores chineses

Usando ferramentas estatísticas, o impacto social do *Gaokao* é abordado por sociólogos chineses pelo ângulo da mobilidade social e da desigualdade de oportunidades. Os pesquisadores que adotam essa perspectiva levam a sério a questão da influência das políticas comunistas na estrutura social. Li Chunling² (2003), testou estatisticamente a ligação entre a liderança política e a influência dos antecedentes familiares na criação dos filhos durante o período de 1949 e 1990, desde o estabelecimento da República Popular da China até a véspera do recrutamento para o ensino superior. Ela observou que, durante o período entre 1980 e 1990, a desigualdade social aumentou. O objetivo político primordial passou da luta de classes para o crescimento econômico com a política de abertura e reforma em 1978, que marcou o início do crescimento da desigualdade. Na mesma linha, o artigo de Liu Jingming (2004) enfoca as instituições de seleção na educação. Baseando-se nos modelos estabelecidos por Turner (1960) entre mobilidade contestada (*contest mobility*) e mobilidade patrocinada (*sponsored mobility*), Liu (2004, p. 64) distingue dois modos de seleção: social e técnica. Ele também distingue dois modos de educação: de sobrevivência e de *status*. Os exames, argumenta ele, são uma forma de seleção técnica “de acordo com a força orientadora do campo”. Graças à mediação da seleção técnica por meio de exames, a hipótese de reprodução (Bourdieu; Passeron, 1970) nunca é totalmente válida na China, pois, segundo ele, os exames impedem a reprodução social por meio da escola.

Os pesquisadores que incluímos nesta abordagem de pesquisa estão particularmente interessados na expansão do recrutamento universitário nos anos 1990. Eles questionam a relação entre a massificação do ensino superior e a desigualdade social e, mais especificamente, a evolução da desigualdade de oportunidades em um contexto de rápido crescimento do acesso à universidade. Eles dedicam seus esforços para testar três modelos anglo-saxões no contexto chinês: o *Maximally Maintained Inequality – MMI* (Raftery; Hout, 1993), o *Effectively Maintained Inequality – EMI* (Lucas, 2001) e o *Rational Action Theory – RAT* (Goldthorpe, 1998). Conforme o modelo MMI, desenvolvido com base em dados irlandeses, a expansão educacional leva à equalização de oportunidades desde que o nível de educação esteja saturado para as classes mais altas. A lógica implícita de sua teoria assume uma equalização de oportunidades na ordem da escola primária ao ensino superior. Lucas (2001) partiu da hipótese do MMI e desenvolveu o modelo EMI. Ele corrige essa hipótese afirmando que, mesmo que um nível de educação esteja saturado para as classes mais altas, a desigualdade será mantida por um refinamento da distinção da qualidade da educação dentro do mesmo nível de

² Na escrita chinesa, o sobrenome vem antes do nome. Portanto, Li é o sobrenome e Chunling é o primeiro nome.

educação, ou seja, a distinção passa da quantidade para a qualidade. Finalmente, de acordo com a RAT, a manutenção da desigualdade depende de quatro fatores: o benefício da educação, o custo da educação, a probabilidade de completar o nível de educação e a mudança no *status* social que um nível de educação torna possível. Enquanto fatores como o benefício e o custo não mudam com a classe social, a probabilidade de uma mudança no *status* social muda com a classe social. Os atores são, assim, racionais e tomam suas decisões com base nesses quatro fatores.

Por meio desses três modelos, os pesquisadores chineses questionam se a desigualdade realmente diminuiu após a expansão do ensino superior na China. De acordo com Liu Jingming (2006), a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior foi reduzida de modo geral. Segundo a teoria do EMI, ele mostrou que, no contexto do declínio da desigualdade, as classes superiores deram mais oportunidades às outras classes no segmento menos considerado do ensino superior, ou seja, os diplomas profissionais. No entanto, a desigualdade de oportunidades foi agravada no nível do bacharelado (de educação não profissional). Discordando do anterior, Hao Dahai (2007) acredita que a desigualdade é mantida após a expansão do ensino superior. Ele comparou a pesquisa realizada nos países da antiga União Soviética e considera que a situação na China se assemelha à da Hungria, ou seja, após a expansão do ensino superior, em 1999, na China, o capital cultural torna-se o capital mais efetivo, e os grupos sociais de *experts* são os mais beneficiados por essa reforma. Enquanto a posição dos dois pesquisadores é relativamente positiva em relação às reformas, Li Chunling (2010) tem uma atitude negativa. Ela argumenta que a desigualdade de oportunidades educacionais aumentou após a expansão do ensino superior. Além disso, ela mobiliza o modelo da RAT para testar os fatores que contribuem para a variação da desigualdade. De acordo com a pesquisadora, a desigualdade rural-urbana é a mais importante no contexto chinês. Este trabalho continua sendo fundamental para o campo da sociologia da educação e para a juventude na China.

A discussão sobre a validade e a eficácia desses modelos no campo chinês, no início da década de 2010, abre uma nova direção de pesquisa sobre o mecanismo de produção da desigualdade. Nessa direção, Wu Yuxiao (2013), embora citando os mesmos modelos, argumenta que o fator que mais contribui para o aumento da desigualdade de oportunidades é o efeito de acumulação das escolhas de caminhos (vocacionais e acadêmicos) e a distinção entre escolas-piloto e escolas não-piloto. Suas pesquisas demonstraram uma guinada do *Gaokao* e no campo da sociologia da educação em geral, argumentando que a massificação do ensino superior não levou a uma equalização de oportunidades na China. O sistema educacional chinês continua sendo um sistema elitista, no qual os exames são um fator importante.

O conflito entre a lógica elitista e a da massificação do ensino superior está enraizado na educação desde o início do estabelecimento da República Popular da China. A fim de compreender as desigualdades existentes para os estudantes diante da concorrência, é necessário retornar na história do desenvolvimento do sistema escolar desde os anos 1950.

A generalização da educação por meio do exame de admissão: a construção do “pequeno pagoda”³

Com uma população de 1,5 bilhão de habitantes, a China, mobilizada pela ambição de se aproximar dos países desenvolvidos, experimentou a massificação do ensino superior em uma velocidade sem precedentes. Em 1949, ano de fundação da República Popular da China, a taxa bruta de matrículas (TBM) no ensino superior chinês era de 0,26% (China. ME, 2016). Na véspera da expansão do recrutamento para o ensino superior (*Gaoxiao kuozhao*, 高校扩招), no final dos anos 1990, a taxa aumentou para 9,8%. A expansão do ensino superior acelerou-se especialmente após essa data. No intervalo de dez anos, entre 1998 e 2008, a TBM no ensino superior mais que duplicou, de 9,8% para 23,3%. A taxa de entrada de graduados do ensino médio no ensino superior subiu de 46,1%, em 1998, para 83,4% em 2003. De acordo com pesquisadores chineses, nenhum país atingiu tal velocidade de expansão nesse nível de educação (Li, 2010).⁴

A universalização da educação teve seu advento desde o início da República Popular da China. Os programas educacionais que consideram o desenvolvimento industrial e econômico do país como referência são parte do plano de desenvolvimento quinquenal. O primeiro plano, aprovado em 1955, previa o treinamento de um milhão de pessoas especializadas em educação superior ou secundária. Paralelamente a esse anúncio, foi implementada uma reorganização geral do sistema educacional. O *Gaokao* foi criado em 1952, a fim de fornecer um corpo de intelectuais para liderar a reconstrução e a modernização do país após as guerras,⁵ satisfazendo, ao mesmo tempo, os princípios da ideologia comunista, ou seja, a democratização da educação entre as classes trabalhadoras e camponesas. A reorganização do sistema escolar foi anunciada em outubro de 1951 pelo *Bureau de Administração*⁶ e, para concentrar os recursos limitados, foi introduzida uma nova categoria de escola: as *key schools* (*zhongdian xuexiao*). Com a ajuda do *Gaokao*, as *key schools* foram uma invenção chinesa que não imitou o sistema educacional soviético, visto como modelo pelo Partido Comunista Chinês (PCC). De acordo com Suzanne Pepper (2000, p. 133s), essas escolas podem ser vistas como a busca por um modelo ideal que o PCC já havia implementado em Yan An, área de base revolucionária onde o PCC consolidou seu poder antes do sucesso na guerra civil contra o partido nacionalista.

Em 1953, Mao Tsé-Tung fez um discurso sobre a importância de estabelecer *key schools*, instituindo oficialmente esse tipo de escola como um componente do sistema educacional. No mesmo ano, no Segundo Encontro Nacional de Educação, foi promulgado um decreto sobre a construção dessas escolas para o nível secundário,

³ Os pagodas são elementos típicos da arquitetura chinesa.

⁴ Durante a segunda explosão do secundário na França, entre 1980 e 1995, a matrícula no ensino superior teve um aumento de quase 84% no intervalo de 15 anos (Blanchard; Cayouette-Remblière, 2016). Se tomarmos os números de 1998 a 2007, a matrícula no ensino superior na China aumentou em 553%.

⁵ Referência à Segunda Guerra Mundial, à Guerra Sino-Japonesa (1937-1945) e à Guerra Civil Chinesa, que continuou depois de 1945 e terminou em 1949.

⁶ O Bureau de Administração (*zheng wu yuan*) do Governo do Povo Central representou o Poder Executivo e o Governo entre 1949 e 1954.

com uma lista de 194. Essa primeira seleção de *key schools* representou 4,4% das escolas secundárias (Yuan, 1999). Em novembro de 1953, o governo anunciou as Instruções para Reformar e Melhorar o Ensino Fundamental, que marcaram a introdução das *key schools* no ensino primário. Mais tarde, em 1954, o Ministério de Educação Superior divulgou uma lista com as seis universidades de excelência nas decisões relativas às *key schools* e o campo do trabalho dos especialistas. Assim, esse modelo foi estabelecido em todo o sistema educacional.

Após o fracasso do Grande Salto à Frente, entre 1958 e 1960, o modelo das *key schools* se transforma no espírito de “pequenos pagodas” de acordo com o pensamento de Deng Xiaoping, que representa a segunda geração de líderes chineses (China, 1984). Ele compara o sistema educacional a um pagoda, com uma base mais ampla e um cume pontiagudo. Em outras palavras, o controle da proporção de estudantes que podem passar para o nível superior de educação deve ser estabelecido de acordo com uma cota hierárquica. A partir desse período, emerge o espírito competitivo e o efeito hierárquico das *key schools* de hoje. Elas foram escolhidas exclusivamente com base em sua taxa de sucesso nos exames de admissão, ou seja, a taxa de sucesso do *Gaokao* para os liceus.⁷ Essas escolas terão como objetivo fornecer candidatos de qualidade para o ensino superior.

O sistema educacional foi colocado em suspensão nos dez anos da revolução cultural. O espírito do pequeno pagoda foi fortemente criticado durante esse período (Fu, 1994) e as *key schools* foram vistas como escolas preparatórias para a restauração do capitalismo. Entretanto, esse sistema foi reavivado após o famoso discurso de Deng Xiaoping sobre a política do partido em 24 de maio de 1977: “We must create within the Party an atmosphere of respect for knowledge and respect for talented people”⁸ (Deng, 1977, p. 54 *apud* Marinelli, 2013, p. 119). Ele insistiu na necessidade de equilibrar os dois pontos da educação: a universalização e a melhoria da qualidade. Assim, deveriam ser estabelecidas *key schools* nos níveis primário, secundário e superior.

Nessa política, as turmas específicas também foram permitidas, a fim de aumentar a taxa de ingressantes no nível superior. Deng explicou que “as universidades de excelência devem recrutar principalmente de escolas secundárias chave” (Tan; Wang, 2006, p. 60). Com os esforços feitos para mobilizar os professores que lecionavam nas antigas *key schools* e para melhorar suas condições materiais, em 1981, a construção dessas escolas em nível secundário havia atingido 4.016, perfazendo 3,8% de todas as escolas secundárias. O conflito de interesses entre as *key schools* e as escolas comuns tornou-se cada vez mais agudo.

A controvérsia e a consciência da desigualdade inerente ao rótulo de *key school* durante os anos 1990 resultou em sua abolição para os níveis de educação obrigatória (escola primária e secundária).⁹ No entanto, ele sobreviveu para os níveis

⁷ Para os primeiros liceus-piloto, 70% a 90% dos estudantes devem ser capazes de entrar em uma universidade.

⁸ Devemos criar dentro do Partido uma atmosfera de respeito pelo conhecimento e respeito pelas pessoas talentosas.

⁹ Equivalente ao ensino fundamental II no Brasil.

superiores (ensino médio e universitário). Além disso, uma renovação da rede foi introduzida em 2001, com o selo de escola modelo. O objetivo de introduzir esse selo é expandir gradualmente o grupo de escolas de qualidade. O novo selo enfatiza o papel exemplar das escolas na equalização dos recursos educacionais, por meio de apoio financeiro ou programas de intercâmbio de professores com escolas menos dotadas. Em vez de se prepararem diretamente para as universidades de excelência, as escolas modelo têm agora a função de disseminar métodos pedagógicos e gerenciais que sejam eficazes para as escolas comuns.

O selo escola modelo diz respeito a muito mais escolas: enquanto 3,1% das escolas foram reconhecidas como *key schools*, 22% dos liceus receberam o selo de escola modelo.¹⁰ Como parte integrante da política de equalização da distribuição dos recursos educacionais, o novo selo promove um desenvolvimento equilibrado entre as escolas. No entanto, a hierarquia entre *key schools* e escolas comuns continua a existir como resultado desta nova distinção e como consequência do acúmulo de recursos que já se deu ao longo de vinte anos. A hierarquia entre escolas foi ainda mais refinada após a expansão do rótulo pela segunda e terceira ondas de avaliação e a criação de escolas modelo em todos os níveis administrativos (escola modelo de nível provincial ou municipal). Os critérios de avaliação, que estão se tornando mais obscuros à medida que o sistema se expande, reforçam a importância dos resultados dos estudantes no *Gaokao* no *ranking* das escolas, as quais estão entrando, assim, em uma fase de intensa concorrência por melhor posição nesse *ranking*. Além disso, a mudança do nome oficial não mudou a representação coletiva, pois, na prática, professores e pais de estudantes continuam a usar a expressão *key school*.

A hierarquia entre escolas não existe apenas no papel, mas também é concretizada pelas condições materiais e organizacionais na preparação para o *Gaokao*. Apesar da diferença social entre os estudantes, nosso estudo chama a atenção para as restrições econômicas e temporais na preparação do exame nas duas escolas de *status* diferentes.

A organização da preparação para o *Gaokao*

O ano de preparação para o exame é crucial não só para o sucesso dos estudantes, mas também para as escolas, cujo o posicionamento na hierarquia dessas instituições depende dos resultados obtidos por eles. Nesse ano, os estudantes fazem exames repetitivos a um ritmo constante: exames principais (*dakao*) uma vez por mês e exames menores (*xiaokao*) quatro a cinco vezes por semana. A desigualdade de recursos entre as escolas durante a preparação do exame é estudada em dois aspectos: tempo e espaço para os estudantes e regime de contratação dos professores. Essas diferenças têm um efeito imediato na motivação e na capacidade de trabalho dos jovens.

¹⁰ Dentre as primeiras escolas modelo selecionadas, 14 estão em Pequim, das quais 12 estavam entre as 25 *key schools* listadas em 1978. De fato, todas estas 25 escolas estão na lista dos 68 liceus modelo (de um total de 306 liceus) estabelecidos em 2005.

Em ambas as escolas, as aulas começam às 8 horas da manhã e o dia termina por volta das 18 horas. O horário é aparentemente semelhante, mas a forma como o tempo pessoal dos estudantes é administrada, como noitadas e fins de semana, as distingue. O liceu comum fecha suas portas às 18h30. Apesar das repetidas solicitações dos estudantes ao longo do ano, a escola não tem sido capaz de oferecer um serviço de estudo noturno. Dessa forma, foi apenas um mês antes do *Gaokao* que o diretor autorizou a extensão do horário para 20h30, mediante a condição de que alguns poucos professores se voluntariassem gratuitamente para supervisionar os estudantes na escola. No liceu de elite (escola modelo), por outro lado, um estudo noturno foi previsto para cada noite, entre 18h30 e 21h30, dedicado ao trabalho pessoal, desde o início do ano. Todos os estudantes podem ficar na escola à noite para estudar, se o desejarem. O tempo de trabalho é, assim, garantido institucionalmente, sob a supervisão de professores.

Nota-se que esse espaço e o tempo de trabalho não são apenas condições para uma boa preparação para o exame, mas também locais de comparação e competição. Os estudantes avaliam e se comparam em termos de tempo gasto no espaço de trabalho. Durante a pesquisa empírica realizada em 2015 e 2016 como parte da tese de doutorado que estamos desenvolvendo, constatamos que, nos resultados do primeiro exame preparatório, Zhang Zhuo foi classificado entre os dez primeiros da turma pela primeira vez. Seus colegas de classe comentaram em entrevistas que “Zhuo fez muito mais esforço agora”, “ele fica até tarde da noite”. Quanto aos estudantes do liceu de elite que não participam do estudo noturno, embora justifiquem nas entrevistas que continuam a trabalhar quando chegam em casa, eles, na verdade, se consideram mais como “não trabalhando”, ou como “se deixando levar”. O fato de serem vistos e se verem em um espaço dedicado à preparação para o exame, por um longo período, tem um efeito sobre a percepção dos estudantes e incita a competição entre eles. Para os estudantes do liceu de elite, é uma escolha pessoal estar nesse tempo e espaço, enquanto, para os estudantes do liceu comum, é uma restrição institucional, relacionada à falta de recursos na escola.

Além da organização temporal, a diferença é feita entre os professores das duas escolas. No liceu comum, os mesmos professores acompanham uma turma durante os três anos do ensino médio. Já no liceu de elite, um grupo de professores capacitados e com larga experiência na preparação para o *Gaokao* se encarrega do ano sênior. Embora o último ano seja considerado pelos professores como um ano difícil e “a ser evitado”, a escola convence os mais experientes a permanecerem sempre na “linha de frente”. Essa organização permite aos estudantes do liceu de elite se prepararem para o *Gaokao* com os professores mais competentes, especialistas no exame.

A presença de especialistas no liceu de elite reforça a eficiência da preparação por sua visão interna do *Gaokao*. Essa visão vem da participação na concepção do tema dos exames e na correção das questões do *Gaokao*. Tendo essas experiências, os professores do liceu de elite são capazes de ensinar não apenas os conhecimentos sobre o exame, mas também as habilidades necessárias para ser bem sucedido, tais

como descobrir o que os examinadores querem testar por meio das perguntas, como ir direto ao ponto na resposta etc. Os estudantes, ao realizarem testes preparatórios repetitivos, aperfeiçoam tanto o domínio do conhecimento acadêmico quanto as técnicas do exame. Enquanto os estudantes do liceu comum veem a preparação para o *Gaokao* como um acúmulo de conhecimento, os outros o entendem como uma técnica a ser treinada por meio da repetição.

Conclusão

As condições desiguais na preparação para o *Gaokao* fazem parte da história institucional do desenvolvimento do sistema educacional na China. Este artigo explora um ângulo que tem sido negligenciado até agora nos estudos sobre seleção competitiva, que mobilizam principalmente dados quantitativos e empregam métodos estatísticos. Entretanto, apesar de não questionar os efeitos cumulativos das desigualdades em todo o sistema educacional chinês, este estudo permite abrir a “caixa preta” da preparação desse exame e mostrar parte da origem das desigualdades registradas pelas estatísticas, além de chamar a atenção para o período de preparação, seu efeito direto na produção de desigualdades, bem como para as características inerentes do exame de admissão na legitimação dessas desigualdades de tratamento, como a hierarquização das escolas.

Referências bibliográficas

BLANCHARD, Marianne; CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie. *Sociologie de l'école*. Paris: La Découverte, 2016. 128 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

CHINA. ZHONGYANG JIAOYU KEXUE YANJIUSUO [INSTITUTO CENTRAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO]. *Zhonghua renmin gongheguo jiaoyu dashiji 1949-1982* [Cronologia da educação na República Popular da China 1949-1982]. Beijing: Jiaoyu kexue chubanshe [Imprensa das Ciências da Educação], 1984.

FU, Lujian. Dui woguo zhongdianzhongxue fazhanlishi de kaocha [Uma revisão da história do desenvolvimento das principais escolas secundárias na China]. *Jiaoyu Pinglun* [Revista da Educação], [S.l.], n. 4, p. 28-31, 1994.

GOLDTHORPE, J. H. Rational action theory for sociology. *The British Journal of Sociology*, London, v. 49, n. 2, p. 167-192, June 1998.

HAO, Dahai. Zhongguo chengshi jiaoyu fenceng yanjiu (1949-2003) [A estratificação da educação nas cidades chinesas (1949-2003)]. *Shehuixue yanjiu* [Estudos sociológicos], [S.l.], n. 6, p. 94-107, 2007.

LI, Chunling. Wenhua shuiping ruhe yingxiang renmen de jingji shouru-duimuqian jiaoyu de jingjishouyily de kaocha [Como a educação afeta a renda: um exame da relação econômica da educação]. *Shehuixue yanjiu* [Estudos Sociológicos], [S.l.], n. 3, p. 64-76, 2003.

LI, Chunling. Gaodeng jiaoyu kuozhang yu jiaoyu jihui bupingdeng – Gaoxiao kuozhao de pingdenghua xiaoying kaocha [Expansão do ensino superior e desigualdade de oportunidades educacionais: um exame do efeito equalizador da expansão do recrutamento universitário]. *Shehuixue yanjiu* [Estudos Sociológicos], n. 3, p. 82-133. 2010.

LI, Siyu. La méritocratie “à la chinoise”: le *Gaokao*, concours d’entrée dans l’enseignement supérieur. *L’Année Sociologique*, v. 70, n. 2, p. 469-494, 2020.

LIU, Jingming. Gaodengjiaoyu kuozhan yu ruxuejihui chayi:1978-2003 [A expansão do ensino superior e a diferença de oportunidades na entrada na universidade]. *Shehui* [Sociedade], v. 26, n. 3, p. 158-79, 2003.

LIU, Jingming. Jiaoyu xuanze fangshi ji qi houguo [O modo de seleção na educação e suas consequências]. *Zhongguo renmin daxue xuebao – Journal de Recherche de l’Université de Renmin de Chine*, [S.l.], n. 1, p. 64-71, 2004.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, May 2001.

MARINELLI, Maurizio. Jiang Zemin’s discourse on intellectuals: the political use of formalised language and the conundrum of stability. *Journal of Current Chinese Affairs*, v. 42, n. 2, p. 111-140, June 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/186810261304200205>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PEPPER, S. *Radicalism and education reform in twentieth-century China: the search for an ideal development model*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education*, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 4162, Jan. 1993.

TAN, Xiaoling; WANG, Aiyun. Xinzhongguo chenglihou zhongdianxuexiao zhengce de yanbian [A evolução das políticas das escolas-piloto após a fundação da nova China]. *Dangshi yanjiu yu jiaoxue* [Recherche et Enseignement de l’Histoire du Parti], [S.l.], v. 254, n. 6, 2006.

TURNER, R. H. Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, [S.l.], v. 25, n. 6, p. 855-867, 1960.

WU, Yuxiao. Jiaoyu fenliuzhi yu zhongguo de jiaoyufenceng (1978-2008) [O sistema de diversificação e estratificação da educação (1978-2008)]. *Shehuixue yanjiu* [Estudos Sociológicos], [S.l.], n. 4, p. 179202, 2013.

YANG, Xuewei. *Gaokao wenxian [Arquivos Gaokao]*. Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe, 2003.

YUAN, Z. *Lun woguo jiaoyu zhence dui woguo zhongdian zhognxue pingdeng yu xiaoyi de gean yanjiu* [Um estudo de caso sobre a mudança na política educacional e o efeito sobre a igualdade e vantagem das escolas-piloto]. Guangzhou: Guangzhou Jiaoyu Chubanshe, 1999.

Siyu Li, doutoranda em Sociologia e pesquisadora vinculada ao *Centro Maurice Halbwachs da École Normale Supérieure e Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques (Clersé)*, na Universidade de Lille. Desenvolve pesquisas sobre o exame de admissão *Gaokao* na China, mobilizando a Sociologia da Educação, a Sociologia Quantitativa, a Sociologia das Elites e a Antropologia Econômica. Leciona Sociologia e métodos de pesquisa no Instituto de Estudos Políticos de Paris (*Sciences Po Paris*).

siyu.li1450@gmail.com

Recebido em 30 de junho de 2021

Aprovado em 13 de setembro de 2021

Gaokao: vetor de mobilidade social ou guardião do elitismo?*

Ye Liu

Resumo

Este artigo dá continuidade à análise dos dados coletados em 2007, com o intuito de verificar se o *Gaokao* facilitou a mobilidade social ascendente na China. A primeira parte analisa dados nacionais e regionais sobre as tendências de mudança do exame, o acesso a diferentes tipos de universidades e a manutenção das oportunidades de acesso às instituições de elite para grupos sociais privilegiados. A segunda parte investiga o impacto do exame, rastreando, ao longo de 14 anos, três entrevistados codificados como *Gaokao-campeão*, *Gaokao-perdedor* e *Gaokao-mediocre*. Comparando os resultados que obtiveram no exame com as trajetórias profissionais subsequentes e o status social, destacam-se dois aspectos: 1) o *Gaokao* promove a ideologia da meritocracia e promete mobilidade social ascendente por meio da expansão das oportunidades de educação superior; 2) por detrás do aspecto meritocrático, está o aprofundamento da desigualdade social em todos os níveis, desde a renda até o *status* de *hukou* e as redes sociais. Essa desigualdade mantém as oportunidades e as redes de elite. O *Gaokao* serve para legitimar privilégios, justificar as promessas quebradas de mobilidade social ascendente e normalizar a sensação de desvalorização e inutilidade daqueles de origem rural e da classe trabalhadora.

Palavras-chave: China; desigualdade educacional; exame de admissão; meritocracia.

* Tradução do inglês para o português por Wivian Weller.

Abstract

Gaokao: vector of social mobility or gatekeeper of elitism?

This study follows up on the analysis of data collected in 2007, aimed at verifying whether Gaokao facilitated upward social mobility at China. Its first part analyses national and regional datasets on the changing nature of the exam, access to different types of universities, and the keeping of elite institutions access opportunities reserved only to privileged social groups. The second part investigates the long-term impact of the Gaokao, through the course of 14 years, on three interviewees herein identified as Gaokao-champion, Gaokao-loser, and Gaokao-mediocre. By comparing their Gaokao outcomes to their career trajectories and subsequent social statuses, two aspects are illustrated: 1) Gaokao promotes the ideology of meritocracy and promise upward social mobility through expanded higher education opportunities; 2) underneath Gaokao's meritocratic veneer lies deepening social inequality at all levels, from income to hukou status and to social networks. These inequalities sustain elite opportunities and gatekeeping. Gaokao not only serves to legitimize privileges, but also to justify broken promises of upward social mobility and to normalize a sense of "undeservedness" and worthlessness of those from rural and working-class backgrounds.

Keywords: admission examination; educational inequalities; China; meritocracy.

Resumen

Gaokao: ¿vector de movilidad social o guardián del elitismo?

Este artículo sigue con el análisis de los datos recogidos en 2007, con el objetivo de examinar si el Gaokao ha facilitado la movilidad social ascendente en China. En la primera parte se analizan los datos nacionales y regionales sobre las tendencias de los cambios en los exámenes, el acceso a los distintos tipos de universidades y el mantenimiento de las oportunidades de acceso a las instituciones de élite para los grupos sociales privilegiados. La segunda parte investiga el impacto del examen a lo largo de 14 años y para eso tres entrevistados codificados como Gaokao-campeño, Gaokao-perdedor e Gaokao-mediocre participaron. La comparación de los resultados de sus exámenes con sus posteriores trayectorias profesionales y el estatus social pone de manifiesto dos aspectos: 1) el Gaokao promueve la ideología de la meritocracia y promete una movilidad social ascendente a través de la ampliación de las oportunidades de educación superior; 2) detrás del aspecto meritocrático se encuentra la profundización de la desigualdad social en todos los niveles, desde los ingresos hasta el estatus de hukou y las redes sociales. Esta desigualdad mantiene las oportunidades y las redes de las élites. El Gaokao sirve para legitimar los privilegios, sino también para justificar las promesas incumplidas de movilidad social ascendente y normalizar la sensación de devaluación e inutilidad de las personas de origen rural y de la clase trabajadora.

Palabras clave: China; desigualdad educativa; examen de ingreso; meritocracia.

Introdução: a mudança da paisagem na educação superior e a natureza imutável do *Gaokao*

Na China, *Gaokao* é a denominação utilizada para o Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior (*National College Entrance Examination*). Foi reestabelecido, em 1977, após os dez anos da Revolução Cultural, como o principal critério de seleção para a educação superior e teve um profundo significado, pois marcou o aumento da seleção com base no mérito e no desempenho acadêmico em vez da filiação política. Além disso, assinalou um afastamento do caótico movimento político e deu início a uma nova era de economia de mercado. Entretanto, desencadeou o renascimento da longa tradição de valorização do mérito em educação. Em suma, o *Gaokao* é um sistema de seleção baseado em exames que geram oportunidades de acesso à educação superior em nível de graduação.

Com base em dados coletados em primeira mão entre os anos 2006 e 2007 em duas províncias da China Oriental, investiguei até que ponto a seleção pelo *Gaokao* foi baseada na meritocracia (Liu, 2016). O cenário socioeconômico, político e educacional que moldou meu projeto anterior mudou drasticamente desde 2007. A educação superior continuou a se expandir na última década. Todo o sistema se tornou mais estratificado com os novos programas do governo para estabelecer universidades de liderança mundial entre as “universidades 985”,¹ que estão no topo da pirâmide (Shen, 2018; Marginson, 2016). Cada vez mais graduados têm procurado obter diplomas no exterior para aumentar sua competitividade ou para adquirir capital cultural metropolitano e de mobilidade (Cebolla-Boado; Hu; Soysal, 2018; Henze; Zhu, 2012; Quan; He; Sloan, 2016). Para captar as mudanças dramáticas ocorridas na última década desde minha pesquisa original, utilizarei, primeiramente, dados que documentam a expansão da educação superior em termos de algumas medidas selecionadas, incluindo o número total de novos ingressantes em todas as instituições de educação superior (IES), o número total de IES públicas e os índices brutos de matrículas (Gráfico 1).

Entre 2000 e 2007, houve um grande aumento no número de matrículas e essa expansão maciça do recrutamento de estudantes foi uma resposta à “política *binggui*”² do governo, que terminou com a era da educação gratuita e introduziu taxas de matrícula no final dos anos 1990 (Liu, 2016). Desde minha pesquisa original, o recrutamento para a educação superior aumentou de forma constante entre 2007 e 2018. Para acomodar a crescente demanda durante esse período, a expansão de IES públicas também aumentou de 1.908 em 2007 para 2.663 em 2018. No entanto,

¹ A expressão “Universidades 985” refere-se a uma série de universidades de elite selecionadas pelo governo chinês para fazer parte do projeto de construção de universidades de classe mundial. Ao identificar as universidades de elite, o governo priorizou o fornecimento de financiamento e recursos a essas instituições (Liu, 2016).

² A “política *binggui*” foi uma reforma substancial no que diz respeito ao recrutamento, cobrança de taxas e criação de empregos na educação superior chinesa. Inicialmente introduzida como uma reforma piloto em cerca de 40 instituições de educação superior em 1994, foi estendida para cerca de 100 universidades em 1995. Marcou uma nova era de cobrança de taxas e livre mobilidade no mercado de trabalho após a conclusão do curso superior. Segundo informações do Ministério da Educação da China, em 1997 essa política já tinha sido implementada na maioria das instituições de educação superior.

a mudança mais dramática diz respeito à taxa de matrículas, que aumentou de 20,84% em 2007 para 62,4% em 2018. Isso significa que dois terços da população elegível – a maioria dos estudantes que concluíram o ensino médio – ingressaram na educação superior em 2018.

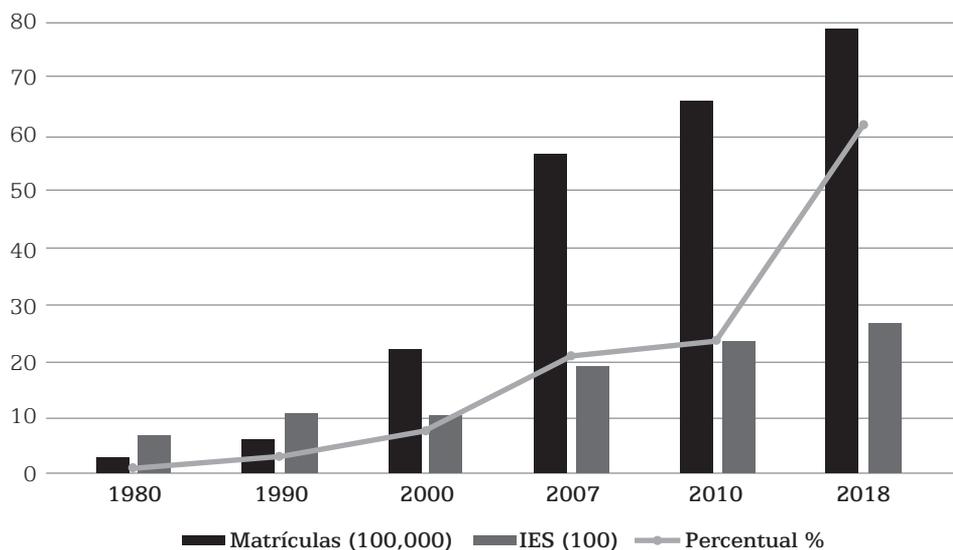


Gráfico 1 – Expansão da educação superior segundo o número total de matrículas, de instituições de ensino superior e taxa bruta de matrículas – China – 1980/2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados de Our World in Data (s. d.) e China. NBSC (2019).

Nota: Os dados sobre o número de matrículas e IES são do *Statistical Year Book 2019* da China. Os dados sobre as taxas de matrícula entre 1980 e 2010 para o ensino superior são de Our World in Data.

Esse aumento dramático na taxa de matrículas levanta duas questões importantes. Primeira, apesar de todas as mudanças, o que permanece constante é a utilização desse exame como principal canal de acesso à educação superior. Isso significa que o *Gaokao* deixou de ser tão seletivo e competitivo quanto era antes? Segunda, até que ponto o *Gaokao* tem facilitado a mobilidade social ascendente? Parafraseando um ditado popular, será que o *Gaokao* ainda pode mudar o destino de alguém? Para abordar essas questões, vou dar seguimento à pesquisa anterior sobre dois critérios de estratificação-chave – origem geográfica e *status* socioeconômico – e usar os dados mais recentes sobre tais critérios para avaliar até que ponto houve mudanças na seleção pelo *Gaokao*.

Os Gráficos 2 e 3 fornecem algumas imagens da estratificação geográfica da seleção e confirmam a desigualdade geográfica persistente em termos de distribuição das IES e o acesso às oportunidades de elite associadas às universidades do grupo 985.³ O Gráfico 2 fornece um panorama geográfico da desigualdade entre os estudantes que fazem o *Gaokao*, o número de IES, assim como o das universidades de elite, cuja maioria está concentrada em Pequim, Xangai e em outras províncias

³ Trata-se de um projeto para o desenvolvimento de universidades de classe mundial com o intuito de promover o desenvolvimento e a reputação internacional do sistema de educação superior chinês. O projeto foi lançado em maio de 1998. [N. T.]

do Leste. Assim, 25% de todas elas estão localizadas em Pequim e outros 13% em Xangai. Em contraste, apenas três localizavam-se na China Ocidental; duas na província de Sichuan e uma no município de Chongqing. No que diz respeito ao número total de IES, mais de 77% estão concentradas nas províncias orientais. As áreas economicamente mais desenvolvidas na China Ocidental, como Chongqing, Sichuan e Shaanxi, perfazem apenas 7% do número total de IES. No que diz respeito à distribuição de todas as IES, as províncias orientais como Liaoning, Jiangsu, Shandong, uma província e um município no Ocidente – Shaanxi e Chongqing – têm mais IES do que todas as outras províncias, exceto Pequim e Xangai.

No entanto, a distribuição de IES e universidades de elite não corresponde à população estudantil. Por exemplo, Henan tem o número mais alto de estudantes que fazem o *Gaokao*, mas não há nenhuma universidade do grupo 985 na província, embora o número total de IES seja relativamente alto em comparação com a maioria das províncias. Da mesma forma, Guizhou, na região oeste, conta com um dos maiores quantitativos de inscritos no *Gaokao*, mas não há nenhuma universidade do grupo 985 e apenas 75 IES no total. Em contraste, há 167 e 116 IES em Xangai e Pequim, respectivamente, que, entre todas as províncias, são as que apresentam o menor quantitativo de estudantes que fazem o *Gaokao*. A disparidade entre a população estudantil e a distribuição geográfica das IES e das universidades de elite é significativa em muitos aspectos. Essa desigualdade geográfica, da distribuição das IES, legitima as chances de vida mediante a seleção discriminatória do *Gaokao* (Gráfico 2).

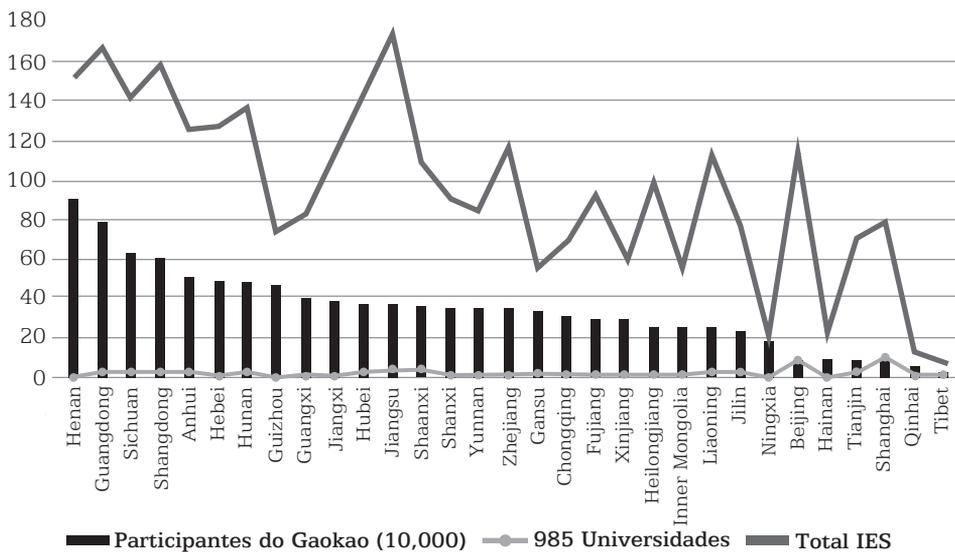


Gráfico 2 – Paisagem geográfica dos participantes do *Gaokao*, universidades de elite e número total de instituições de educação superior

Fonte: Os dados sobre os estudantes do *Gaokao* são de 2018 (China. NBSC, 2019).

Os dados sobre as universidades do grupo 985 e o total de IES são oriundos da lista de instituições com programas de graduação de quatro anos (China. MOE, 2011).

O Gráfico 3 mostra ainda um padrão geográfico de seletividade de acesso às universidades de elite, que fazem parte do grupo 985. A linha que corta o gráfico na base indica as taxas de aceitação geral para todos os candidatos às universidades

985 em cada província, enquanto as colunas mostram as taxas de aceitação para os candidatos locais. De modo geral, as universidades 985 são altamente seletivas, pois a taxa de aceitação geral estava abaixo de 5%, com poucas exceções em Tianjin (5,9%) e Xangai (5,5%). Entretanto, a taxa de aceitação favorece enormemente os candidatos locais, aqueles cujo registro *hukou* é da mesma província. Os candidatos locais têm, em média, cerca de 20% a 25% de chances de frequentar uma universidade do grupo 985 na mesma província. Mas, em algumas províncias, os candidatos locais têm entre 50% (Guangdong) e 40% (Zhejiang) de chances de frequentar uma universidade local do grupo 985. Essa desigualdade geográfica confirma conclusões anteriores e mostra a persistente desigualdade de oportunidades no acesso às universidades de elite (Liu, 2015, 2017; Loyalka *et al.* 2017; Tam; Jiang, 2015).

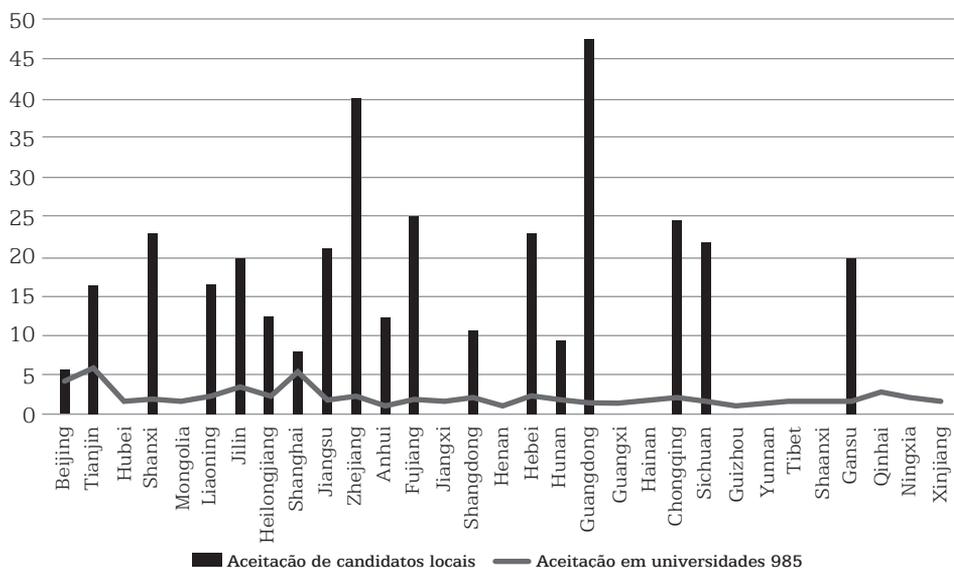


Gráfico 3 – Comparação entre as taxas de aceitação geral nas universidades 985 em cada província e as taxas de aceitação para os candidatos locais

Fonte: Xiong, Long e Dou (2016).

Além das desigualdades geográficas, apresentarei os dados recentes sobre o quadro socioeconômico e demográfico da população estudantil e o das universidades de elite. A Tabela 1 demonstra o padrão de participação socioeconômica da população pesquisada, comparando essa população com as composições correspondentes das matrículas segundo o *Beijing College Students Panel Survey* (BCSPS) de 2009, o *Peking University Survey* (PKU) de 2017 e a população em geral. Ela mostra que a origem de 18,5% dos estudantes pesquisados no BCSPS corresponde ao *status* social de elite, tais como quadros dirigentes e altos executivos; essa proporção aumentou cerca de 43% na pesquisa do PKU, mas, na população total, esse grupo perfaz apenas 6%. Outro terço dos estudantes do BCSPS e do PKU apresentam origens profissionais, em contraste com 6% dos profissionais na população total. Somente 11% dos estudantes do PKU são oriundos de famílias da classe trabalhadora urbana e 7% de famílias do meio agrícola. Na pesquisa do BCSPS esses grupos perfaziam, respectivamente, cerca de um terço e 18,4%. Essa baixa representação dos estudantes

da classe trabalhadora e de origem agrícola contrasta com a representatividade de cada grupo social na população total, que é de cerca de 40%. Fica evidente, na Tabela 1, que os estudantes de famílias privilegiadas, tais como quadros dirigentes, executivos sêniores e profissionais urbanos, representavam a maioria dos estudantes nas universidades de Pequim. Por outro lado, jovens da classe trabalhadora e das famílias agrícolas parecem não ter muitas perspectivas de conseguir estudar em Pequim.

Tabela 1 – Padrões socioeconômicos do BCSPS (2009) e PKU (2017)

Status socioeconômico* (Lu, 2010)	Ocupações	% BCSPS (2009) (N=4,749)	% PKU (2017) (N=1,367)	% População total
1) Quadros dirigentes, funcionários de governo em cargos de gestão 2) Executivos **	Sêniores em suas carreiras; executivos sêniores de empresas públicas e privadas	18,5	42,8	6,2
3) Profissionais	Técnicos, professores, médicos	3,2	26,9	15,8
4) Classe trabalhadora urbana	Secretárias, caixas, garçons/garçonetes, trabalhadores de empresas, trabalhadores manuais	32,4	11,6	31,8
5) Trabalhadores agrícolas	Camponeses, agricultores	18,4	7,0	40,3
6) Não especificado	Desempregados	0	11,7	5,9

Fonte: Elaboração própria; Lu (2010).

Notas: * Dados sobre a participação socioeconômica na educação superior foram gerados a partir de trabalho empírico da autora; os dados sobre a composição da população correspondente vêm de Lu (2010).

** Os dois primeiros grupos socioeconômicos são combinados, ou seja, contemplam os principais quadros/funcionários do governo e o pessoal executivo.

A Tabela 2 compara ainda os padrões socioeconômicos e demográficos dos estudantes da pesquisa geral do BCSPS e das IES 985. Constata-se que 18,5% provinham de quadros dirigentes e de formações gerenciais e essa proporção aumentou para 29,6% entre aqueles matriculados nas IES 985. Um padrão semelhante é observado nas famílias de profissionais com um aumento de 32,2% para 47,7% nas IES 985. Em contraste, a representação dos estudantes da classe trabalhadora e das famílias de trabalhadores agrícolas diminuiu drasticamente de 32,4% e 18,4% para 11,5% e 11,2%, respectivamente. Esse padrão socioeconômico também é evidenciado nos níveis educacionais dos pais. Os estudantes cujos pais são mais instruídos têm muito mais chances nas universidades de Pequim e particularmente nas IES de elite. Outra descoberta relevante diz respeito à formação escolar anterior. Os estudantes das *key schools* têm uma probabilidade significativamente maior de frequentar universidades em Pequim e, também, de serem aceitos nas IES de elite.

Tabela 2 – Características socioeconômicas e demográficas dos estudantes no BCSPS e nas instituições de ensino superior 985

	BCSPS 2009 (N=4,749)	IES 985 no BCSPS (N= 1,397)
Status socioeconômico		
Classe gerencial e quadros em uma posição gerencial	18,5	29,6
Classe profissional	32,2	47,7
Classe trabalhadora	32,4	11,5
Classe trabalhadora agrícola	18,4	11,2
Nível educacional dos pais		
Educação superior	32,9	40,98
Ensino médio completo	48,5	52,15
Ensino médio incompleto	18,6	20,75
Gênero		
Masculino	52,5	54,5
Feminino	47,5	45,4
Origem geográfica		
Pequim	29,0	24,2
Outra	71,0	75,8
Tipo de escola		
<i>Key school</i>	89,0	96,8
Pública regular	11,0	3,2
Gaokao		
Seguiu a rota do <i>Gaokao</i>	94,6	86,7
Não seguiu a rota do <i>Gaokao</i>	5,4	13,3

Fonte: Elaboração própria.

Essas simples análises estatísticas confirmam estudos anteriores sobre os papéis desempenhados pelo *status* socioeconômico, origem escolar e origem geográfica na determinação das chances dos estudantes de frequentar universidades na China (Liu, 2018; Wu, 2017; Lyu; Li; Xie, 2019). No entanto, esse padrão estatístico não nos permite desenvolver um entendimento matizado de como o *Gaokao* impactou as chances de vida de uma pessoa. Também não sabemos se os indivíduos percebem o *Gaokao* como uma chance de vida no sentido de “ou vai ou racha” (*make or break*), nem temos um conhecimento profundo das próprias experiências e vozes dos estudantes. Portanto, a próxima seção fornece uma análise qualitativa longitudinal das percepções e experiências dos estudantes com o *Gaokao* e o impacto do exame em seus cursos de vida.

Uma investigação longitudinal de como o *Gaokao* mudou o destino de alguém

Nesta seção do artigo, investigo o impacto do *Gaokao* a longo prazo sobre as chances de vida das pessoas, rastreando três respondentes ao longo de catorze anos durante sua transição da universidade para o mercado de trabalho e para a formação da família. Primeiro identifiquei três “identidades” distintas associadas a diferentes tipos de resultados no *Gaokao*, que foram discutidos pelos participantes da pesquisa na amostra original. Estes incluem o *Gaokao-campeão*, o *Gaokao-perdedor* e o *Gaokao-mediocre*. Fiz contato com os respondentes anteriores de acordo com as três categorias e enviei um pedido para uma entrevista. Consequentemente, selecionei três respondentes que concordaram em participar das entrevistas e que também se encaixam nas três “identidades”. Na primeira seção desta parte do artigo, revisitarei as transcrições originais de suas entrevistas, datadas entre 2007 e 2008. O *Gaokao-campeão* passou no exame competitivo e alcançou seu sonho de estudar em uma universidade de elite, apesar de sua origem familiar rural desfavorável. O *Gaokao-perdedor*, derrotado no exame nacional de admissão de 2007, tornou-se um trabalhador migrante que administrava um restaurante situado em um *campus* universitário. O *Gaokao-mediocre* teve fraco desempenho acadêmico no exame, mas conseguiu ir para a universidade navegando nos complexos sistemas de cotas com a ajuda das redes estendidas de sua família. Na segunda seção detalharei minhas entrevistas recentes com eles, quando estavam na casa dos 30 anos. Mapearei suas trajetórias desde os diferentes resultados do *Gaokao* até os atuais destinos no mercado de trabalho, *status* socioeconômico alcançado e suas reflexões sobre como o *Gaokao* mudou seus “destinos”.

Definindo o Gaokao-campeão, o Gaokao-perdedor e o Gaokao-mediocre

A campeã

Huang Yingyuan foi campeã no *Gaokao* em todos os sentidos: melhor desempenho em sua *key school* local, classificada entre os dez estudantes com maior *score* em Anhui e contemplada com a oferta de uma vaga na Peking University. Ela foi uma prova viva da meritocracia. Seus pais eram de uma área rural desfavorecida no centro de Anhui, mudaram-se para um condado próximo e se sustentaram vendendo verduras que seus avós cultivavam no campo. Seus pais tinham uma pequena banca em um mercado aberto que funcionava principalmente pela manhã. Nascida em 1986, migrou de sua aldeia natal para o condado vizinho com seus pais aos 3 anos de idade, Yingyuan não teve nenhuma experiência pré-escolar. Foi educada em casa por seu avô, enquanto seus pais estavam ocupados com a administração da horta. Aos 3 anos de idade já era capaz de ler jornais. Como uma criança prodígio, Yingyuan claramente tinha algumas vantagens no condado, mesmo que fosse em uma vila rural. Ao ouvir as lendárias histórias sobre Yingyuan, um diretor de escola primária visitou seus pais e abriu uma exceção para matriculá-la em uma escola

primária do condado. Yingyuan contou com esse diretor como um “engren” – uma pessoa importante que mudou seu destino.

Yingyuan não decepcionou. Ela era uma estudante excepcional e completou a educação primária em cinco anos, em vez de seis. O diretor da *key school* secundária do condado⁴ teve de implorar para que ela ficasse na escola. Aos 11 anos de idade, Yingyuan recebeu três ofertas para estudar em escolas de elite nas cidades e condados vizinhos. Todos os diretores previam que ela seria um potencial para a Tsing Hua ou Beida.⁵ Yingyuan foi o melhor exemplo de meritocracia e foi apresentada regularmente nos discursos motivacionais mensais do diretor. Ela lembrou as assembleias matinais na quadra esportiva da escola, empoeirada por alcatrão de carvão. Cada aluno tinha de suportar um discurso de uma hora com a mesma mensagem. Yingyuan não se importou; em vez disso, ela gostou. Ela sabia que era a estrela e sempre teve alguns olhares invejosos na escola. Ela era sempre tratada como uma celebridade, com favores de professores e até mesmo de pais que queriam que seus filhos fizessem amizade com ela pela “boa influência”. Com toda a atenção, ela permaneceu concentrada e trabalhou incrivelmente duro.

Sem nenhuma surpresa, Yingyuan avançou para o ensino médio com desempenho superior, mas enfrentou algumas competições difíceis com os estudantes do condado que demonstraram habilidade excepcional em química e física e escorregou para a 5ª posição após os exames *mid-term*.⁶ Assim, tomou uma decisão estratégica ao mudar do percurso ciências naturais para ciências humanas e sociais. O raciocínio era simples. Ela era uma aluna *top* em matemática, que era e ainda é uma disciplina obrigatória no *Gaokao*. Ela também teve um desempenho excepcionalmente bom em inglês. Os talentos em inglês e matemática seriam o seu trunfo junto com humanidades e ciências sociais. Ela tinha que maximizar suas vantagens. A mudança provou ser sábia. Ela estava de volta ao topo durante os últimos dois anos e meio na escola.

A jovem passou a maior parte de seu tempo estudando e revisando. Ocasionalmente ajudava os pais na barraca de verduras, o que lhe rendia mais elogios. Ela era uma aluna perfeita, uma filha perfeita e uma irmã perfeita. Ela era um modelo meritocrático perfeito. Todo o seu esforço foi recompensado quando ela recebeu a carta de notificação da Peking University, uma das melhores universidades da China. Não foi uma surpresa, já que ela era a estrela do condado. O diretor a usou como um exemplo perfeito de crianças rurais mudando seu destino ao trabalharem duro. Seu destino foi mudado. Evitou passar o resto de sua vida trabalhando no campo ou em uma banca de verduras como seus pais e avós. Também evitou o destino de milhões de trabalhadores migrantes que invadem as cidades em busca de empregos pouco qualificados e mal remunerados, sem direitos ou segurança. Ela achava que seu sucesso não tinha nada a ver com sorte e acreditava nos códigos da meritocracia. Era um jogo justo. O trabalho árduo justificava o sucesso.

⁴ Trata-se, nesse caso, dos anos finais do ensino fundamental. [N. T.]

⁵ Tsing Hua e Beida são abreviações para Tsinghua University e Peking University. [N. T.]

⁶ Avaliação que antecede os exames finais no semestre. [N. do E.]

A perdedora

O termo “perdedor” pode parecer duro, mas foi usado com frequência pelos participantes da pesquisa. O termo revelou o profundo impacto emocional e psicológico nos indivíduos. Havia principalmente dois tipos de “perdedores” do *Gaokao*. O significado óbvio refere-se ao fraco desempenho nesse exame e a subsequente impossibilidade de ser matriculado em qualquer universidade pública. O segundo tipo de perdedores se refere àqueles que são aceitos em uma universidade pública, mas não por livre escolha. A amostra não incluiu a primeira categoria de “perdedores”, uma vez que os respondentes estavam todos matriculados em universidades. Mas muitos deles se denominavam *Gaokao-perdedor*, pois não conseguiram ingressar nas universidades que haviam escolhido. Os entrevistados desta categoria tendem a interpretar o “fracasso” no *Gaokao* não como falta de mérito ou como vítimas de restrições estruturais mais amplas, ou seja, de natureza discriminatória em função da política de corte e do sistema de cotas. Cheng Caiyan, uma menina de 19 anos, de fala suave e doce, nasceu em uma pequena cidade de Anhui. Ambos os pais trabalharam em um dos maiores produtores agrícolas do local. Ela achou difícil descrever seus antecedentes familiares. Embora o pai e a mãe tenham realizado trabalhos manuais nessa empresa entre os anos 1980 e 1990, sua mãe foi promovida ao departamento de contabilidade, enquanto seu pai liderava uma equipe de aprendizes. Como filha única, Caiyan é a “pérola na palma da mão” de seus pais. Seu pai acreditava que “as filhas podem ter tanta força e independência quanto os filhos”. Ao investir em sua educação e em tutores extracurriculares, os pais de Caiyan deram apoio incondicional para que ela fosse para a universidade e deixasse Anhui. A história de Caiyan, como uma filha empoderada e sem irmãos, está bem documentada em pesquisas sobre a geração do filho único (Kim; Brown; Fong, 2016, 2017; Kim; Fong, 2014; Wang; Fong, 2009; Fong, 2004, 2002; Tsui; Rich, 2002). Trocar o lar pela universidade (*home-leaving for university*) era um sonho para muitas crianças em Anhui naquela época. A província, que havia experimentado a pobreza crônica desde a Reforma e a Abertura do país em 1978, ficou muito atrasada em relação à modernização que transformou as províncias costeiras e as grandes cidades (Ang, 2016).

Ir para uma universidade fora de Anhui significava melhores oportunidades de aprendizado, de emprego após a graduação e de qualidade de vida. A vida em um pequeno condado pós-comunista pode ser sufocante: havia um grande fabricante e nada mais; não havia vida cultural, exceto um grupo de ópera tradicional da cidade, pouco funcional e subfinanciado pelo Estado. A falta de oportunidades de trabalho e de vida cultural fez Caiyan sonhar com uma vida em uma cidade vibrante: “Meu sonho é trabalhar em uma empresa internacional onde eu possa conhecer pessoas de diferentes lugares. Eu adoraria poder ir a um concerto ou a uma exposição que só as grandes cidades podem oferecer”. Caiyan sonhava grande, mas, a respeito de escolhas universitárias, ela era realista quanto às suas chances. Em vez de escolher lugares altamente competitivos em Pequim, Xangai ou no Cantão de Guangzhou, ela tinha como objetivo um diploma de língua espanhola em uma universidade de prestígio na província vizinha de Jiangsu.

Caiyan estava altamente ciente das regras do jogo do *Gaokao* e de como elas eram determinadas pelos sistemas de cota e notas de corte. Por que não podemos falar sobre o *Gaokao* sem discutir os dois sistemas de seleção? Como podemos dar sentido a eles em relação ao mérito dos estudantes? Os resultados do *Gaokao* Nacional são válidos em todas as províncias da China; entretanto, cada província estabelece um nível mínimo de pontos (ou nota de corte) para o ingresso em diferentes tipos de universidades dentro da respectiva província. Além disso, cada instituição ajusta suas próprias notas de corte em relação à diretriz provincial para o ingresso em diferentes cursos. Esta política de cotas é calculada antes do *Gaokao* e publicada anualmente em uma determinada província e em cada universidade. Em teoria, a cota representa o número total de novas vagas disponíveis a cada ano em uma universidade, e essas vagas estão abertas a todos os estudantes. Entretanto, a dupla maléfica da cota e da nota de corte se configura como protecionismo local e discriminação geográfica.

Por exemplo, a universidade dos sonhos de Caiyan em Jiangsu publicou em 2007 uma cota total de 25 novas vagas para o Departamento de Espanhol. Entre as 25 novas matrículas, apenas uma foi designada para Anhui e outras províncias, mas cinco vagas foram destinadas aos candidatos nativos de Jiangsu. Da mesma forma, de acordo com uma reportagem sobre a representatividade de novos estudantes de diferentes províncias para as nove universidades de elite em 2013, a Peking University ofereceu 408 vagas para um total de 72.736 candidatos de Pequim e somente 124 vagas para um total de 685 mil candidatos que se debruçaram sobre o *Gaokao* na província de Henan (Li; Chao, 2013). Li e Chao (2013) concluíram que, para um candidato nativo, as chances de ingressar na Peking University são 31 vezes maiores do que para um estudante de Henan.

Para Caiyan, a cota não a favoreceu. A única forma era trabalhar arduamente para alcançar um alto desempenho no *Gaokao* que a tornasse mais competitiva. Durante os exames simulados, organizados por sua escola antes do *Gaokao*, ela sempre foi a melhor aluna no percurso formativo Ciências Sociais/Artes e Humanidades. A sua era uma das *key schools* com melhor desempenho no condado de Anhui, e todos os anos produzia graduados para as universidades mais seletivas como a Peking University, Tsinghua University e China's Technology and Science University. Como uma estudante estrela, seu tutor acreditava fortemente na sua competitividade. Ela certamente não decepcionou no *Gaokao* de 2007, obtendo um desempenho impressionante de 620 pontos de um total de 750, com 145 pontos em inglês de um total de 150.

De acordo com um livreto publicado um ano depois, essa universidade recrutou um total de 47 estudantes de Anhui em Artes, Humanidades e Ciências Sociais. Entre eles, a pontuação mais alta foi 620, a pontuação mais baixa foi 605 e a média foi 606. Os dados publicados sugerem que um estudante de Anhui com um *Gaokao* de 606 pontos poderia ser matriculado nessa universidade. Para qualquer novo estudante de línguas estrangeiras, quanto mais alta a pontuação em inglês, mais provável seriam as chances de aceitação. Caiyan parecia atender a todos os requisitos para essa universidade de seus sonhos na província vizinha de Jiangsu.

Entretanto, apesar de ter alcançado a pontuação mais alta entre os estudantes matriculados em Anhui em 2007, Caiyan foi rejeitada por ter indicado essa universidade como primeira opção e assinalado língua espanhola como sua primeira escolha de curso. Sua rejeição por parte da universidade dos seus sonhos foi um mistério. Como para milhões de outros candidatos que fazem o *Gaokao* a cada ano, não havia como saber os motivos devido à falta de transparência durante os processos seletivos. Caiyan era uma *Gaokao-perdedora*, apesar de seu desempenho superior em toda a província. Ela consentiu em ser designada para qualquer outro curso e universidade onde houvesse um lugar disponível. Assim, ela foi escolhida pelo Departamento de Inglês em uma universidade bastante conceituada e abrangente na capital de Anhui. A promessa de deixar Anhui, por meio do *Gaokao*, foi frustrada.

Refletindo sobre seus “fracassos”, o sonho universitário e o sonho de uma vida fora de Anhui, Caiyan acreditava que tudo isso era culpa dela. Ela se culpava por ser ambiciosa demais e por ser irrealista demais sobre o jogo do *Gaokao*: “Eu estava cega por meus registros acadêmicos em minha escola. Mas eu era apenas um peixe pequeno em um grande lago. Havia muitos estudantes mais brilhantes e dedicados em Anhui”. O pior para ela foi ter decepcionado seus pais: “foi difícil para meus pais aceitarem minha rejeição no *Gaokao*. Eles estavam acostumados que eu fosse uma aluna excepcional. Eu era a esperança deles. Eu era o orgulho deles. Mas eu os desapontei no momento mais crucial”. Sem muito “poder” e “dinheiro” (*quanshi*), os pais de Caiyan, como muitos outros pais na China, acreditavam na mobilidade social ascendente através da educação superior, investindo seu tempo e suas economias na única filha.

A mobilidade social ascendente tem significados distintos para diferentes pessoas na China e a mobilidade geográfica está no centro desse conceito. Para as crianças rurais, a mobilidade social ascendente significa sair das zonas rurais pobres e um trabalho manual em um pequeno município já significa alguns avanços na renda e na qualidade de vida. Para crianças do condado como Caiyan, trata-se de um emprego profissional seguro em uma grande cidade, de preferência fora de Anhui. Caiyan internalizou seu fracasso como uma falta de mérito, mas ela raramente questionou as falhas no sistema de cotas e notas de corte. Como ela pode culpar o “sistema”? Ela sempre esteve ciente a respeito das regras do jogo das cotas. “Quando você entra no jogo do *Gaokao*”, como ela calmamente me disse, “você aceita as regras. Somente os tristes perdedores culpariam o sistema”. A meritocracia está tão fixada na cultura chinesa que levou Caiyan a aceitar as regras do jogo.

O medíocre

A palavra “medíocre” foi usada pelos entrevistados para descrever a escala do desempenho acadêmico no *Gaokao* em 2007. De forma alguma, aqui faço referência à personalidade ou aos atributos individuais. Xiong Yuanwei era de Hangzhou, capital de Zhejiang. Ele se autoavaliou como “não talentoso academicamente” e alguém que não “trabalhou duro” durante seus anos de escolaridade, mas ainda assim como um “afortunado pelas redes do *Gaokao*”. Descontraído, leve e divertido, Yuanwei nem sempre seguia o roteiro de entrevista

e, em vez disso, me interrompia com algumas perguntas como: “Existe alguma escola mágica real como a de Harry Potter no Reino Unido?” ou “Você já esteve no Palácio de Buckingham?”. Ele me levou pelo *campus* para mostrar como era a vida de um estudante em Zhejiang. Como muitos jovens na China, Yuanwei era jogador de basquete, fã dos jogos da NBA americana, fã do clube de futebol Barcelona e tinha também uma obsessão inexplicável pela seleção argentina de futebol. Além dos esportes, ele também adorava filmes, música popular (era fã de Jay Zhou, um cantor de *rap* de Taiwan, e tinha ido a muitos de seus concertos). Esses *hobbies* desenvolvidos desde a adolescência contrastavam com a reposta dos entrevistados de origem rural ou da classe trabalhadora e suas experiências do tipo “três pontos em uma linha” (*three dots in a line*),⁷ de estilo de vida orientado para os estudos nos anos escolares. Yuanwei, um nativo de Hangzhou, é o filho único de uma família abastada. Ele viveu em uma “bolha”, com crianças como ele, gastando suas mesadas com um novo iPhone e um agasalho da Nike, indo a vários bares e restaurantes da moda: “se você tiver alguns dias de folga, eu realmente recomendo um bar de coquetéis legal e um lugar para churrasco”.

Quando perguntado sobre esse período escolar e seu caminho para a universidade, ele me falou sobre “todos os colegas loucos que trabalham mais de 12 horas por dia”, os “longos dias escolares com apenas uma tarde de folga por semana” e “suas faltas às aulas para jogar basquete”. Ele confessou que nunca foi um bom aluno desde a escola primária. Como muitos pais de classe média na China, os seus tentaram pressioná-lo a trabalhar mais e contrataram tutores particulares para quase todas as disciplinas como apoio extracurricular. Mas as aulas particulares não pareciam valer a pena. Ele estava sempre no final da turma. Sentindo-se confortável consigo mesmo, ele não se desculpava por seu pobre histórico escolar:

Não entendo por que tinha que me sair bem na escola. Muitos milionários nunca foram para a universidade aqui em Zhejiang. Eu simplesmente não entendo por que a educação deveria ser a única saída. O famoso Han Han nunca foi a nenhuma universidade. Ele é um escritor e dirige carros esportivos. Eu não gosto de estudar. Fico entediado facilmente. Estou mais interessado em fazer negócios. Talvez eu crie uma empresa que tenha uma parceria com a NBA. Quando falei de minhas ideias a meus pais, eles ficaram horrorizados.

Seus pais tomaram a decisão de o enviarem para uma *key school* de ensino médio, fazendo enormes doações, uma prática comum entre as famílias de classe média abastadas. Na China, a qualidade das escolas públicas varia de província para província, cidade, condado e até mesmo vilarejo. A reforma de mercado de Deng Xiaoping desencadeou uma governança neoliberal que descentralizou as responsabilidades monetárias em nível provincial. Como resultado, as regiões afluentes do Leste e da costa do país tiveram mais poder de compra no mercado educacional, o que se traduziu em professores mais qualificados, melhor infraestrutura física e orçamento mais alto por aluno. Em contraste, as regiões pobres nas áreas central e ocidental tinham menor orçamento para investir na educação obrigatória até que duas políticas básicas de 2008 se comprometeram com o financiamento direto por parte do governo central.

⁷ Reticências. [N. do E.]

Além da evidente desigualdade regional na escolaridade, a qualidade das escolas varia até mesmo dentro de uma cidade. Em uma pesquisa longitudinal, Ruan *et al.* (2012) destaca que os graduados de *key schools* dominam o ingresso na Peking University desde os anos 1980. Uma vaga em uma *key school* oferece uma proximidade estreita com a universidade. Como muitos outros aspectos da sociedade, as escolas também estão sujeitas ao poder das indicações (*guanxi*) ou ao suborno. Na teoria, as escolas só aceitam alunos do mesmo bairro – *ojujinruxue* – ou utilizam os exames de seleção altamente competitivos para escolher alunos academicamente dotados. Ao falharem em uma dessas categorias, as famílias com fortes laços políticos podem mexer “alguns pauzinhos” (*pull some strings*) e colocar seus filhos nas *key schools*, retribuindo favores de todas as formas, por exemplo, mediante oferta de tarifas favoráveis de eletricidade e água ou de orçamentos generosos na construção de escolas. Muitos entrevistados reconheceram as “transações de bastidores” de favores pessoais como oportunidades de emprego ou negócios para as famílias dos diretores das escolas. Essas histórias foram difíceis de verificar durante o trabalho de campo. No entanto, elas mostram o poder dos contatos e as transações entre as redes políticas e financeiras com as escolas. A complexa teia de capital e redes sociais, assim como as regras das transações estão fora do alcance das famílias comuns, ou seja, aquelas de origem rural ou da classe trabalhadora.

Yuanwei sempre soube que iria para a universidade desde sua entrada na *key school*. Essa não era apenas a vontade de seus pais, mas a principal missão dessa escola – uma máquina bem oleada de produção de estudantes universitários. A ideia de falhar no *Gaokao* ou não poder ir à universidade estava além dele: “Todo mundo vai à universidade depois da escola, não é mesmo?”. Quando eu lhe disse que havia muitos estudantes rurais que não passavam no *Gaokao* e acabavam como trabalhadores migrantes, foi uma informação nova e surpreendente. Para ele, tratava-se de uma questão em relação ao tipo de universidade e não de ir ou não à universidade. Ele disse que sempre havia sido medíocre, mas isso não o incomodava. Ir para a universidade significava chegar à idade adulta e descobrir o que fazer no futuro. Reconhecer sua mediocridade acadêmica é uma coisa, mas dar volta à mediocridade e ingressar na universidade é outra.

Seus pais discutiam com os professores de sua escola sobre qual universidade escolher ou, para ser mais preciso, sobre como ir para uma universidade com seu histórico escolar. Havia uma linha clara entre escolher uma universidade e ir para uma universidade. A primeira implica um desempenho acadêmico excepcional que garante liberdade de escolha da universidade e do curso, enquanto a segunda significa que você só pode ir para a universidade que aceita suas notas. No entanto, essa noção é uma farsa. As histórias anteriores sobre os perdedores do *Gaokao* ilustraram os “desprendimentos” da política de cotas e notas de corte que impediram estudantes de origem social inferior ou de regiões menos desejáveis de aproveitar as oportunidades de elite oferecidas pelas universidades de prestígio.

Mesmo antes do *Gaokao*, os pais de Yuanwei planejaram claramente algumas “estratégias”, a fim de escolher uma universidade para ele. Eles eram realistas

quanto ao seu histórico e fraco desempenho escolar. Esse reconhecimento os fez estreitar a busca por universidades somente em Zhejiang, de preferência em Hangzhou, onde eles mantinham vastas redes e capital social. Dados os enormes investimentos na educação do filho, os pais de Yuanwei não queriam apenas um diploma de bacharelado, mas também estavam preocupados com o prestígio associado ao diploma. Depois de examinar cuidadosamente um punhado de instituições de referência em Hangzhou, seus pais encontraram uma universidade que seria adequada para o *status* social de sua família e que também oferecia uma variedade de cursos, incluindo alguns que eles consideravam “fúteis”, como filosofia e artes. Mas a questão-chave era se seu desempenho acadêmico no *Gaokao* atingiria os limites mínimos para o ingresso nessa universidade. Sua estratégia era “entrar primeiro em qualquer curso”.

No *Gaokao*, o desempenho de Yuanwei foi previsivelmente medíocre. Ele escolheu História como sua primeira opção. O Departamento de História era um dos campos de estudo menos competitivos nessa universidade, portanto a entrada para esse departamento foi continuamente baixa ao longo dos anos e comparativamente uma das mais baixas entre todos os ingressantes em diferentes cursos. Mas a estratégia de seus pais funcionou. Ele ingressou em uma universidade de referência. Dado seu histórico escolar, era quase um sonho impossível. Foi apenas sorte? Na verdade, não. Seus pais vinham investigando o plano de recrutamento da universidade há meses. Eles até encontraram um amigo da família que atuava como “intermediário” para organizar uma reunião social com alguém da equipe de administração sênior. Eles tinham muitas informações internas sobre o recrutamento e cotas em diferentes cursos. Yuanwei não viu nada de antiético na estratégia de *networking* de seus pais. Em vez disso, ele justificou a intervenção de seus pais como práticas comuns na China: “Todos usam seu *guanxi*. Não é como se eles subornassem nosso caminho para a universidade. Isso não é possível. Todos têm que passar no *Gaokao*”. Ele riu sobre isso como uma pequena ofensa ao “*zouhoumen*” (走后门), que significa literalmente “prática pela porta traseira”.

O “*zouhoumen*” é um termo coloquial que descreve o uso de contatos para obter favores por trás dos bastidores. Trata-se de uma expressão vaga, mas abrangente, que pode significar alguém usando recursos monetários para obter acesso a um contato importante, uma forma de suborno ou alguém usando seu contato pessoal para obter acesso a certas informações que não estão disponíveis publicamente. Yuanwei estava certo sobre o “*zouhoumen*”. Seus pais não o usaram como suborno, pois não houve troca em dinheiro. Mas ele estava errado sobre “todos usando seu *guanxi*” e “uma ofensa menor”, pois esse tipo de prática não está disponível para estudantes cujas famílias não possuem contatos para acessar informações importantes, como as cotas em diferentes cursos. Tais informações eram cruciais para tomar uma decisão sobre a universidade e as áreas de estudo. Esse “*zouhoumen*” lhe deu vantagens injustas nos concursos para vagas limitadas nessa universidade.

Até que ponto o Gaokao impactou o destino dos estudantes?

Huang Yingyuan, a *Gaokao-campeã* que ingressou na Peking University e se formou com um mestrado em Relações Internacionais, é agora gerente de vendas sênior de 33 anos em uma grande companhia nacional de seguros com sede em Xangai. Para Yingyuan, o *Gaokao* de 2007 foi um momento decisivo em sua vida, que lhe permitiu alcançar mobilidade social ascendente a partir de sua humilde origem como filha de um casal de vendedores de verduras na zona rural de Anhui. Em suas próprias palavras, “o *Gaokao* me deu a única oportunidade na vida. [É] a única oportunidade justa onde minhas próprias capacidades são importantes”. Ela se lembrou de sua vida universitária e dos contratemplos posteriores para “realizar seu sonho”. Em uma das maiores universidades de elite do país, ela foi constantemente lembrada de sua desvantagem devido à origem familiar de trabalhadores agrícolas, a falta de ativos financeiros e de capital social em uma cidade metropolitana como Pequim. Seu *status* de “celebridade” no condado de Anhui se transformou em “zé-ninguém” em Pequim, já que “a Peking University estava repleta de gênios acadêmicos como ela”. Além disso, a falta de recursos financeiros a isolou da vida social, das férias e até mesmo das “escolas de verão”, onde seus pares privilegiados se preparavam para testes como o GRE e Tefol, com o intuito de estudar nas universidades da *Ivy League*. Em vez disso, ela passava todas as férias trabalhando como tutora particular para garantir seu sustento.

As experiências de Yingyuan nessa IES confirmaram os resultados de pesquisas anteriores na China e em outros lugares sobre a falta de “pertencimento” e “crise de identidade” entre os não privilegiados nas universidades de elite (Reay; Crozier; Clayton, 2009; Donnelly; Evans, 2016). Meu livro também fornece relatos detalhados sobre uma sensação de inferioridade cada vez maior entre os estudantes rurais nas universidades urbanas (Liu, 2016). Entretanto, para Yingyuan, esse sentimento de inferioridade não pode ser suavizado por um certificado brilhante. Enquanto seus pares com recursos financeiros ou capital social buscavam pós-graduação no exterior, Yingyuan teve de encontrar um emprego imediatamente após a graduação para sustentar seus dois irmãos mais novos e seus pais. Ela caiu em uma série de empregos profissionais em Pequim, que não tinham nenhuma relação com sua graduação em Relações Internacionais.

Desde 2014, ela começou a trabalhar para uma grande companhia de seguros em Xangai: “Eu fiquei aqui porque o salário é bom, e eles ofereceram alguns trabalhos não qualificados para meus pais”. Ela nunca participou de eventos de alto nível para ex-alunos da Peking University em Xangai, principalmente porque ela “não tinha nada a exibir”, quando comparada a seus colegas. Ela ponderou ainda mais sobre o valor da educação e as experiências em universidades de elite: “As pessoas dão demasiada ênfase à educação. Se você não tem dinheiro ou contatos sociais (*guanxi*), não importa quão brilhante você é nos estudos”. Yingyuan foi uma *Gaokao-campeã*, mas não é uma campeã em sua profissão ou em seu *status* social. Em suas próprias palavras, ela é uma “*Gaokao-campeã* transformada em vendedora” e uma “perdedora” por não alcançar o sucesso profissional ou “ganhar muito dinheiro”.

Cheng Caiyan é agora professora associada de inglês e linguística de uma universidade provincial de Anhui. Ela está casada e tem uma filha de 7 anos de idade. Quando perguntada até que ponto o *Gaokao* de 2007 mudou seu destino, a resposta de Caiyan foi filosófica: "Provavelmente não mudou meu destino, mas definitivamente dirigi o curso". O fracasso no *Gaokao* "matou seu sonho" de se tornar intérprete profissional em uma empresa multinacional em uma cidade metropolitana como Xangai ou Pequim. Entretanto, o *Gaokao* permitiu-lhe alcançar mobilidade social ascendente em termos de *status* ocupacional e renda em uma cidade média de Anhui, se comparado aos empregos de "colarinho azul" de seus pais e ao salário "médio" da classe trabalhadora. Ela também tinha mais ativos do que seus pais quando tinham sua idade, uma vez que ela e seu esposo detinham duas propriedades. Contenta com seu emprego atual e seu *status* social, ela refletiu: "Eu nunca pensei que tivesse perfil para a docência. Eu sempre adorei algo mais excitante do que trabalhos previsíveis como o ensino, mas comecei a gostar. É seguro e flexível. Eu posso passar mais tempo com minha filha". Seu emprego seguro e sua proximidade com os pais lhe deram algumas vantagens para lidar com os conflitos entre trabalho e família: "Se eu estivesse trabalhando em Xangai com um emprego de tempo integral, como poderia cuidar da minha filha? Preciso ser rica para contratar uma babá ou ter uma casa grande o suficiente para acomodar meus pais". Caiyan foi uma *Gaokao-perdedora*, mas alcançou certa mobilidade social ascendente com o diploma universitário, que lhe garantiu posteriormente um emprego seguro e um *status* profissional urbano.

78

Xiong Yuanwei é agora um empresário do comércio eletrônico em Hangzhou que adquiriu várias empresas avaliadas em milhões no índice da Bolsa de Valores de Xangai. Ele é casado, tem dois filhos e um apartamento de luxo com vista para o Lago Oeste, um local de destaque em Hangzhou. Levou algum tempo para encontrar uma lacuna em sua agenda para ser entrevistado, pois "a pandemia não o impediu de trabalhar". Eu lhe fiz a mesma pergunta que fiz a Yingyuan e a Caiyan sobre até que ponto o *Gaokao* mudou seu destino. Ele deu uma risada: "O *Gaokao* foi como surfar na onda ou cumprir uma formalidade. Não mudou nada", mas, ao mesmo tempo, admitindo que ter um diploma universitário "parece bonito socialmente". Isso explica sua passagem por uma escola de negócios na Austrália há vários anos para obter um "esmalte de ouro" (*glaze of gold*). No entanto, ele estava altamente desconfiado sobre o "valor" da educação: "Eu sempre fui um péssimo estudante. O *guanxi* de meus pais me ajudou a ir para a universidade. Aprendi meu negócio ao sair de lá em primeira mão. As experiências de negócios não podem ser ensinadas". Ele foi mais longe nos problemas do sistema educacional altamente seletivo da China: "É muito estreito. Eu não era bom nos estudos, mas sou bom em ganhar dinheiro. Meus colegas de classe eram bons nos exames, mas agora eles não são importantes em nenhum lugar. Essa é a falha do sistema educacional. Ele não seleciona talentos". Refletindo sobre seu sucesso no comércio, ele reconheceu que não o conseguiu por conta própria, pois seus pais investiram em sua criação e sempre foram seu "barco salva-vidas", quando seus negócios passaram por períodos de estagnação. Yuanwei é um *Gaokao-medíocre* que se tornou milionário. O *Gaokao* não lhe abriu um novo

caminho de mobilidade social ascendente porque ele já era socioeconomicamente privilegiado. Em vez disso, o capital social e o patrimônio de seus pais abriram um caminho para que ele se tornasse um empreendedor de risco e de sucesso, com considerável patrimônio e alto *status* social.

Conclusão

Este artigo é uma modesta tentativa de captar o impacto do *Gaokao* nas oportunidades de vida de alguns indivíduos. A primeira parte analisou dados nacionais e regionais mais recentes para mapear a expansão das oportunidades na educação superior desde meu projeto anterior, datado de 2007. Contrastando cenário, utilizo ainda uma série de estatísticas sobre a seletividade das IES de elite, particularmente em relação às universidades do grupo 985. A análise estatística apresenta um quadro dos padrões socioeconômicos e geográficos de acesso às universidades de elite, destacando a natureza não meritocrática do *Gaokao*, que ajuda a manter as oportunidades em IES de elite para grupos socioeconômicos privilegiados e para as elites urbanas das regiões orientais.

A segunda parte acessa o impacto a longo prazo do *Gaokao* na vida das pessoas, rastreando três respondentes ao longo de catorze anos durante suas transições para o mercado de trabalho. Primeiro identifiquei três resultados diferentes e os codifiquei como *Gaokao-campeão*, *Gaokao-perdedor* e *Gaokao-mediocre*. A *Gaokao-campeã* passou no exame competitivo e realizou seu sonho de estudar em uma IES de elite, apesar de sua origem familiar rural. A *Gaokao-perdedora* não conseguiu ingressar no curso pretendido por causa do sistema discriminatório de cotas. O *Gaokao-mediocre* teve fraco desempenho escolar, mas conseguiu ir para a universidade navegando nos complexos sistemas de cotas com a ajuda da rede estendida de sua família.

Ao traçar a trajetória de suas carreiras e o subsequente *status* social, ilustro diferentes faces *Gaokao*. A *Gaokao-campeã* se tornou uma “perdedora” por conta própria ao não alcançar nenhum sucesso medido por termos profissionais, materiais ou de *status*. A *Gaokao-perdedora* se tornou uma professora universitária com *status* social e renda razoável em sua província natal de Anhui. O *Gaokao-mediocre* tornou-se um milionário de grande sucesso. O *Gaokao* parece ter deixado algumas marcas em seus cursos de vida ou, nos termos de Caiyan, “dirigiu” diferentes cursos. Entretanto, o *Gaokao* falhou na transformação das oportunidades de vida, não sendo capaz de eliminar o peso da origem social nas transições dos cursos de vida a longo prazo para o mercado de trabalho ou no processo de mobilidade social ascendente. O *Gaokao* permitiu que estudantes como Yingyuan, com desempenho acadêmico e talento extraordinário, passasse de filha de vendedores de verduras em Anhui para um emprego profissional em Xangai. Essa mobilidade é tanto social como geográfica, dois importantes marcadores de sucesso e de mobilidade social no contexto chinês.

Entretanto, para a maioria dos estudantes como Caiyan e Yuanwei, o *Gaokao* foi apenas um episódio em seus cursos de vida e não definiu seus resultados

acadêmicos a longo prazo. Maximizando suas credenciais acadêmicas em sua província natal, Caiyan conseguiu alcançar uma mobilidade social ascendente em termos de *status* ocupacional e de renda. No entanto, ela não conseguiu realizar seu sonho de mobilidade geográfica através do *Gaokao* porque o sistema discriminatório de cotas bloqueou-lhe as oportunidades de elite. Ao contrário de Caiyan ou Yingyuan, Yuanwei não precisava do *Gaokao* para validação do seu *status* social. Ele foi privilegiado em termos de *status* socioeconômico e origem geográfica. Seu sucesso profissional parecia ter pouco a ver com suas experiências universitárias. Foram as poderosas redes sociais de seus pais, *status* socioeconômico e ativos financeiros que o permitiram aventurar-se no mundo dos negócios e assumir riscos quando as probabilidades estavam contra ele.

O *Gaokao* foi o mecanismo perfeito para promover a ideologia da meritocracia e prometer mobilidade social ascendente por meio da expansão das oportunidades na educação superior. Por detrás do aspecto meritocrático do *Gaokao*, há o aprofundamento da desigualdade social em todos os níveis, desde a renda até o *status* socioeconômico e as redes sociais. Essas diferentes camadas de desigualdade social se cruzam de tal forma que mantêm as oportunidades e as redes de elite. O *Gaokao* não apenas serve para legitimar os privilégios, mas também para justificar as promessas quebradas de mobilidade social ascendente e normalizar uma sensação de desvalorização e inutilidade das pessoas de origem rural e da classe trabalhadora.

ANG, Y. Y. *How China escaped the poverty trap*. New York: Cornell University Press, 2016.

CEBOLLA-BOADO, H.; HU, Y.; SOYSAL, Y. N. Why study abroad?: sorting of Chinese students across British universities. *British Journal of Sociology of Education*, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 365-380, 2018.

CHINA. Ministry of Education (MOE). *The 211 Project*. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2001. Disponível em: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1985/200804/9084.html. Acesso em: 5 set. 2021.

CHINA. National Bureau of Statistics of China (NBSC). *China Statistical Yearbook 2019*. [Beijing], 2019. Disponível em: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CHINA. National Bureau of Statistics of China (NBSC). *Households' income and consumption expenditure in 2019*. Beijing, Jan. 2020. Disponível em: http://www.stats.gov.cn/english/PressRelease/202001/t20200119_1723719.html. Acesso em: 8 dez. 2021.

DONNELLY, M.; EVANS, C. Framing the geographies of higher education participation: schools, place and national identity. *British Educational Research Journal*, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 74-92, Feb. 2016.

FONG, V. L. China's one-child policy and the empowerment of urban daughters. *American Anthropologist*, [s. l.], v. 104, n. 4, p. 1098-1109, Dec. 2002.

FONG, V. L. *Only hope: coming of age under China's one-child policy*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 2004. 242 p.

HENZE, J.; ZHU, J. Current research on Chinese students studying abroad. *Research in Comparative and International Education*, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 90-104, 2012.

KIM, S. W.; BROWN, K.; FONG, V. L. Credentialism and career aspirations: how urban Chinese youth chose high school and college majors. *Comparative Education Review*, [s. l.], v. 60, n. 2, p. 271-292, May 2016.

KIM, S. W.; BROWN, K.; FONG, V. L. How flexible gender identities give young women advantages in China's new economy. *Gender and Education*, [s. l.], v. 30, n. 8, p. 982-1000, 2018.

KIM, S. W.; FONG, V. L. A longitudinal study of son and daughter preference among Chinese only-children from adolescence to adulthood. *The China Journal*, [s. l.], n. 71, p. 1-24, Jan. 2014.

LIU, Y. Geographical stratification and the role of the state in access to higher education in contemporary China. *International Journal of Educational Development*, [s. l.], v. 44, p. 108-117, Sept. 2015.

LIU, Y. *Higher education, meritocracy and inequality in China*. [s. l.]: Springer, 2016.

LIU, Y. Geographical stratification and the provision of education in contemporary China. In: CARRILLO GARCIA, B.; HOOD, J.; KADTZ, P. I. (Eds.). *Handbook of welfare in China*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2017. (Handbooks of Research in Contemporary China).

LIU, Y. When choices become chances: extending Boudon's positional theory to understand University choices in contemporary China. *Comparative Education Review*, [s. l.], v. 62, n. 1, p. 125-146, Feb. 2018.

LOYALKA, P. et al. Inequalities in the pathway to College in China: when do students from poor areas fall behind? *The China Quarterly*, [s. l.], v. 229, p. 172-194, 2017.

LU, X. *Contemporary Chinese social structure*. Beijing: Chinese Academy of Social Sciences, 2010.

LYU, M.; LI, W.; XIE, Y. The influences of family background and structural factors on children's academic performances: a cross-country comparative study. *Chinese Journal of Sociology*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 173-192, Apr. 2019.

MARGINSON, S. High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, [s. l.], v. 87, n. 2, p. 243-271, 2016.

OUR WORLD IN DATA. *Enrollment ratios between 1980 and 2010 for tertiary education*. [s. d.]. Disponível em: <<https://ourworldindata.org/tertiary-education>>. Acesso em: 6 set. 2021.

QUAN, R.; HE, X.; SLOAN, D. Examining Chinese postgraduate students' academic adjustment in the UK higher education sector: a process-based stage model. *Teaching in Higher Education*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 326-343, Feb. 2016.

REAY, D.; CROZIER, G.; CLAYTON, J. 'Strangers in paradise'? *Sociology*, [s. l.], v. 43, n. 6, p. 1103-1121, Dec. 2009.

RUAN, D. et al. Silent revolution: social origins and university matriculation at Peking University and Suzhou University, 1952-2002. *Social Sciences in China*, Beijing, v. 1, n. 1, p. 98-118, Jan. 2012.

SHEN, W. Transnational research training: Chinese visiting doctoral students overseas and their host supervisors. *Higher Education Quarterly*, [s. l.], v. 72, n. 3, p. 224-236, 2018.

TAM, T.; JIANG, J. Divergent urban-rural trends in college attendance. *Sociology of Education*, [s. l.], v. 88, n. 2, p. 160-180, 2015.

TSUI, M.; RICH, L. The only child and educational opportunity for girls in urban China. *Gender & Society*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 74-92, Feb. 2002.

82

WANG, Y.; FONG, V. L. Little emperors and the 4:2:1 generation: China's singletons. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, [s. l.], v. 48, n. 12, p. 1137-1139, 2009.

WU, X. Higher education, elite formation and social stratification in contemporary China: preliminary findings from the Beijing college students panel survey. *Chinese Journal of Sociology*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 3-31, 2017.

XIONG, P.; LONG, H.; DOU, W. The data secret files on the 985 Universities in 2016. *The Paper*, Shanghai, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-2, June 2016.

Ye Liu, doutora em Sociologia Comparada pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (atualmente UCL Institute of Education), é docente sênior no Departamento de Desenvolvimento Internacional, King's College London. Foi docente sênior em Educação Internacional na Bath Spa University, Reino Unido, e docente em Estudos Chineses na University College Cork, Irlanda.

ye.liu@kcl.ac.uk

Recebido em 17 de setembro de 2021

Aprovado em 16 de novembro de 2021

Como exames nacionais de acesso à educação superior excluem estudantes: o caso da China*

Memory Chipeta

Guoyuan Sang

Resumo

Para demonstrar como o Exame Nacional de Acesso à Educação Superior (*National College Entrance Examination – NCEE*) exclui certas classes de estudantes, foram escolhidos artigos de periódicos *online* com resultados qualitativos que responderam especificamente ao objetivo da revisão que visa demonstrar os meios e métodos pelos quais esses estudantes são mantidos fora da educação superior. As mudanças no exame de admissão que ocorreram após a reintrodução do NCEE, em 1977, – tais como o critério de seleção diferenciada, as políticas de seleção como o sistema de cotas e o tratamento desigual de escolas e estudantes que envolve o fornecimento de recursos e serviços escolares –, levam à exclusão de minorias étnicas e de estudantes do meio rural. Os resultados apresentam uma visão geral do sistema educacional chinês, em particular a natureza de seus rigorosos exames universitários nacionais e a percepção dos problemas que os estudantes enfrentam.

Palavras-chave: admissão no ensino superior; China; educação superior.

* Investigação financiada pelo projeto internacional de pesquisa conjunta do Colégio Internacional Huiyan com a Faculdade de Educação da *Beijing Normal University*.
Tradução do inglês para o português por Wivian Weller.

Abstract

How National College Entrance Examinations exclude students from higher education: the case of China

This study aims to investigate how National College Entrance Examinations (NCEE) exclude certain students from higher education. To do so, researchers gathered articles from online journals with qualitative results that revealed findings that specifically answered the review's goal. The main goal is to demonstrate the means and methods by which certain students are kept out of higher education. The entrance test changes that occurred after the NCEE's reintroduction in 1977, such as differentiated selection criterion; selection policies such as the quota system, and unequal treatment of schools and students which include provision of school resources and services, all lead to the exclusion of ethnical minorities and rural students. The results provide an overview of the Chinese education system, in particular the nature of its strict national college examinations and insights of the problems Chinese students face.

Keywords: admission to higher education; China; higher education.

Resumen

Cómo los exámenes nacionales de acceso a la educación superior excluyen a los estudiantes: el caso de China

Para demostrar cómo el Exámen Nacional de Acceso a la Universidad (National College Entrance Examination - NCEE) excluye a determinadas clases de estudiantes, se eligieron artículos de revistas en línea con resultados cualitativos que respondían específicamente al objetivo de la revisión, con el fin de demostrar los medios y métodos por los que se mantiene a estos estudiantes fuera de la educación superior. Los cambios en el examen de ingreso que se produjeron tras la reintroducción del NCEE, en 1977, – tales como el criterio de selección diferenciado, las políticas del sistema de cuotas y el tratamiento desigual de las escuelas y los estudiantes, que incluye la provisión de recursos y servicios escolares, de hecho –, conducen a la exclusión de las minorías étnicas y los estudiantes de las zonas rurales. Los resultados ofrecen una visión general del sistema educativo chino, en particular de la naturaleza de sus rigurosos exámenes universitarios nacionales y de los problemas percibidos por los estudiantes.

Palabras clave: admisión a la educación superior; China; educación superior.

Introdução

Exames fazem parte dos sistemas educacionais de todos os países. Em geral, sua utilidade está relacionada com a transferência dos estudantes de um nível para o seguinte, a fim de atender a objetivos curriculares. A China, um dos nove países mais populosos (Unesco, [2021]), vem realizando um esquema de exames desde os tempos imperiais, quando tinha o objetivo de selecionar funcionários públicos. Na China moderna, há exames de conclusão do ensino fundamental¹, de admissão ao ensino médio, de conclusão do ensino médio e de admissão ao ensino superior.

Os *National College Entrance Examinations (NCEE)* – Exames Nacionais de Acesso à Educação Superior – têm sido objeto de pesquisas acadêmicas, com a publicação de várias revisões, parcialmente, porque, como Hannum, An e Cherng (2011) destacaram, os sistemas de avaliação educacional da China são, simultaneamente, um obstáculo e uma fonte de mobilidade educacional para as populações desfavorecidas.

Em sua análise, Hannum, An e Cherng (2011) descrevem que os exames para a faculdade são feitos por graduados no ensino médio geral ou técnico e, para ser admitido na universidade, é preciso alcançar uma certa pontuação. O Ministério da Educação estabelece duas notas finais para a admissão na universidade: a primeira qualifica para uma universidade de prestígio; a segunda, para admissão em qualquer universidade. Na China, o NCEE é o modo mais acessível para ser admitido nas universidades de prestígio, por isso, esse teste começa a chamar atenção fora do país. Como resultado, um estudante chinês pode usar as notas do NCEE para se inscrever em universidades estrangeiras.

O NCEE, na China, é conhecido como *Gaokao*, sistema de exames para admissão ao ensino superior, que remonta à era da pré-revolução cultural (Davey; De Lian; Higgins, 2007; Muthanna; Sang, 2015). Foi instituído em 1952 (Muthanna; Sang, 2015), suspenso de 1966 até 1976, devido à revolução cultural (Feng, 1999), e retomado em 1977. Esse exame também equivale aos exames imperiais, de acordo com Feng (1999), uma vez que adota a mesma estrutura e organização; no entanto, ambos focalizam áreas diferentes. O objetivo dos exames imperiais era recrutar funcionários para os serviços civis do imperador, ao passo que o NCEE promove a educação. O modelo nacional de admissões, criado pelo governo de Jiang Jie Shi, em 1939, serviu como referência para o NCEE. Ele oferecia duas formas de exame, de acordo com Hannum, An e Cherng (2011), assim resumidas: 1) Artes e Letras, e 2) Ciências e Engenharia. Os exames de Artes incluíam Política, Línguas, Matemática, História, Geografia e uma Língua Estrangeira. Os exames de Letras, por outro lado, abrangiam todas as matérias anteriores, com o acréscimo de Física e Química, mas excluindo História e Geografia. Os exames de Ciências e Engenharia, assim como os de Artes, incluíam Política, Linguagem, Matemática, Física, Química e Língua Estrangeira. Em 1981, as Ciências Biológicas foram acrescentadas ao exame de Ciências e Engenharia.

¹ No Brasil, equivale ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Em 1994, 1999 e 2001, o teste para admissão à faculdade foi reformatado três vezes e a mescla de disciplinas foi objeto da primeira reforma do exame, em 1994 (Hannum; An; Cherng, 2011; Liu, 2012). Em 1987, começou como o programa-piloto “3+1”, no qual os estudantes deveriam fazer três disciplinas obrigatórias e depois selecionavam uma das seis remanescentes, a fim de atender aos requisitos de diferentes faculdades e universidades. Em 1991, outro programa-piloto foi lançado, no qual os estudantes escolhiam uma das quatro combinações de disciplinas. Em 1994, foi criada uma reforma nacional do programa, com base nas experiências dos dois anteriores. O sistema “3+2” foi usado no programa-piloto de 1994 e os estudantes tinham de escolher três disciplinas obrigatórias e duas opcionais. O aumento das inscrições inspirou, em 1999, a segunda reforma dos exames para o ingresso nas faculdades. A província de Guangdong foi a primeira a implementar a reforma-piloto “3+X”, que incluiu três disciplinas obrigatórias (Língua, Matemática e Línguas Estrangeiras), bem como outras disciplinas ou combinações de disciplinas exigidas por faculdades e universidades. Em 2001, ocorreu a terceira Nova Reforma Curricular, com modificações que visavam incluir mais conteúdo local, interatividade e adequação às necessidades individuais dos estudantes e, também, encorajar estilos interativos de aprendizagem que são mais apropriados às necessidades da economia global do conhecimento (Hannum; An; Cherng, 2011). A revisão final do novo currículo teve um significativo efeito na qualidade e na estrutura do sistema de exames de admissão (Hannum; An; Cherng, 2011).

Uma das funções dos exames de admissão é selecionar candidatos para as instituições de educação superior. Como resultado, os estudantes que reprovam são excluídos do sistema. Nesse sentido, o presente artigo examina estratégias adotadas pelo NCEE para excluir alguns estudantes do ensino médio do acesso à educação superior na China. Mais especificamente, nosso objetivo é extrair elementos de exclusão por meio da análise sistemática da literatura pautada em estudos qualitativos sobre o tema.

Breve visão geral da tendência de ingresso à educação superior chinesa desde a reinstituição do NCEE: revisão da literatura

Dos 20 milhões de estudantes que prestaram o NCEE em 1977, foram aceitos 5,7 milhões (Feng, 1999). No entanto, em 1979, dos 4,6 milhões de candidatos, apenas 0,27 milhão foi aprovado em uma instituição de educação superior (Seybolt, 1979a *apud* Feng, 1999). Nos anos 1990, o NCEE foi aplicado a cerca de 3 milhões de jovens anualmente (Feng, 1999). Em 1998, por exemplo, um terço dos 3,2 milhões de examinados ingressou em uma instituição de educação superior (IES). De 1998 a 2004, os dados do anuário estatístico da China de 2004 apontam um aumento gradual do número de candidatas e das taxas de sucesso (Davey; De Lian; Higgins, 2007). A taxa média de admissão aumentou de 34%, em 1998, para 64%, em 2009 (Ross; Wang, 2010).

Requisitos de administração do NCEE

O NCEE rege as admissões em todas as faculdades e universidades chinesas (Feng, 1999). Como resultado, nenhuma universidade ou faculdade é obrigada a realizar seu próprio exame de admissão. Antes de obter as autorizações do NCEE, todos os candidatos devem ter seus registros políticos e religiosos revisados, assim como passar nos exames de saúde. Aqueles com antecedentes criminais, registros de erros ou problemas políticos, bem como aqueles com deficiências físicas ou problemas de saúde, são desqualificados por essas disposições. As avaliações nas áreas temáticas são usadas para aferir o grau de preparação acadêmica do candidato.

Os exames são ministrados de forma descentralizada e a estrutura burocrática dos exames imperiais foi passada para o NCEE. O Ministério da Educação, anteriormente conhecido como Centro de Exames Educacionais (CEE), é uma agência governamental que supervisiona diferentes tipos de exames educacionais nacionais padronizados e é supervisionado pela *National Examinations Authority* – NEA (Davey; De Lian; Higgins, 2007; China. ME. Sec, 1997; Feng, 1999). Os candidatos do NCEE são obrigados a se registrar na NEA (Davey; De Lian; Higgins, 2007). De uma estrutura anterior organizada em dois níveis, o NCEE passou a ser um sistema de quatro níveis, com a agência nacional de admissão no topo, uma agência de admissão provincial, uma agência de admissão da prefeitura/cidade e, na base, a agência de admissão da comarca (*county*).

Os papéis de cada nível de administração do NCEE são detalhados por Feng (1999). A agência nacional de admissão está encarregada de decidir sobre a escala das solicitações anuais da nação, cotas para as províncias, áreas temáticas a serem avaliadas, perguntas e respostas de revisão, assim como critérios de admissão. A agência de admissão provincial é responsável pela emissão de autorizações do NCEE, impressão e distribuição de documentos relativos ao exame para as secretarias de admissão das cidades e províncias, supervisão da administração do exame, condução dos testes e tomada de decisões a respeito da admissão. A agência de admissão da prefeitura/cidade é responsável por manter os processos de inscrição e recomendar a admissão à secretaria provincial. Finalmente, a secretaria de admissão da comarca investiga e decide as credenciais dos candidatos, assim como administra as avaliações e elimina os candidatos não qualificados e não desejados.

Instituições de educação superior na China

De acordo com Liu (2012), a educação superior na China cresceu rapidamente desde 1999. O autor menciona que o número de estudantes matriculados quadruplicou durante esse período. A educação que definia as classes sociais na China antiga se tornou mais importante na China contemporânea. As credenciais do ensino superior passaram a ser necessárias para o emprego técnico e o exercício de funções de liderança no século 21. No entanto, a partir de 1991, as matrículas deixaram de ser gratuitas na educação superior chinesa. As pessoas estavam entusiasmadas com esse movimento porque, segundo elas, ele ajudaria a equilibrar

a alta demanda por esse nível de formação. Embora os custos fossem arcados pelo governo e pelos cidadãos, o valor das anuidades (*fees*) estava aumentando, colocando uma barreira no caminho de oportunidades para todas as classes sociais. O aumento das anuidades constituiu um obstáculo para famílias do meio rural em função da baixa renda. Apesar da implementação de empréstimos (*loans*) a juros baixos para esses estudantes, muitas IES não os tinham e onde havia eram insuficientes.

Dessa forma, estudantes com menor poder aquisitivo estão mais presentes em IES de menor prestígio, uma vez que os bancos tendem a conceder empréstimos àqueles que se encontram em IES de elite. Nesse sentido, Davey, De Lian e Higgins (2007) destacam dois níveis de universidades chinesas: em um nível, encontram-se as universidades prestigiadas, que outorgam um diploma de graduação (bacharelado) após quatro anos de estudo; no outro, situam-se as IES que concedem diplomas de graduação após dois ou três anos de formação. Os autores ressaltam ainda que apenas poucos selecionados têm acesso ao ensino superior na China. Isso indica que muitos estudantes estão sendo mantidos fora dessas instituições.

Com base na discussão apresentada até aqui, destaca-se que, apesar de a China contar com inúmeras IES, essas instituições não atendem a todos os estudantes qualificados para a admissão universitária. É de conhecimento geral que a maioria dos estudantes que realizam o NCEE deseja frequentar universidades de prestígio, mas o número limitado de instituições com essas características inviabiliza esse projeto. Apesar de o *Gaokao* ser um exame justo e legítimo, um número significativo de estudantes não é admitido na universidade por outras razões que vão além da quantidade reduzida de universidades de prestígio. Assim, este artigo objetiva investigar as formas e os meios pelos quais os exames nacionais chineses excluem algumas classes de estudantes da educação superior.

Metodologia

Este trabalho utilizou um método de revisão sistemática para encontrar, sintetizar sistematicamente e analisar estudos qualitativos que investigaram formas de exclusão do ensino superior por meio do NCEE. Mais especificamente, foram examinados textos que contemplavam resultados de pesquisas qualitativas sobre o exame de admissão e que constituíram o objeto da análise empreendida. A abordagem metaetnográfica desenvolvida por Noblit e Hare (1999) foi empregada para interpretar e sintetizar os resultados. Usando essa abordagem, os pesquisadores compararam e reinterpretaram os dados primários de várias pesquisas selecionadas para essa revisão.

Alguns passos foram seguidos para chegar aos resultados. Os pesquisadores buscaram pesquisas qualitativas que incluíam artigos, teses e dissertações publicadas em revistas internacionais e disponíveis em bases reconhecidas, como JSTOR, ProQuest, Taylor e Francis, EBSCO, Elsevier e Springer. Os termos de busca incluíram, entre outros: ensino superior na China, *Gaokao*, admissão universitária na China, exames de ingresso em instituições de ensino superior chinesas. Os materiais considerados relevantes para revisão foram aqueles publicados a partir do ano em

que o NCEE foi reinstituído na China (1977). Uma amostra de materiais baixados foi escolhida propositalmente e, dessa forma, os pesquisadores determinaram critérios para inclusão e exclusão das fontes a partir das quais foram obtidas informações relevantes para o objetivo deste artigo (Noblit; Hare, 1999; Bryman, 2012).

Com base nesses critérios, os pesquisadores incluíram estudos que: 1) utilizaram metodologias de pesquisa qualitativa; 2) concentraram-se total ou parcialmente na investigação de aspectos relativos à exclusão de estudantes chineses do ensino superior por meio do NCEE; 3) estavam disponíveis em *sites* de pesquisa na China; 4) foram publicados em língua inglesa entre 1977 e 2020; e 5) dispunham de acesso aberto para *download* por parte dos pesquisadores. Embora artigos em inglês, publicados em revistas de acesso fechado, estejam associados a altos custos na China e, como tal, muitas vezes não estejam ao nosso alcance, os critérios 4 e 5 também foram delimitados com o intuito de permitir que os leitores brasileiros tenham acesso livre aos artigos selecionados e avaliados. Assim, todos os estudos que não preenchiam os critérios mencionados foram excluídos.

Devido aos critérios altamente seletivos, apenas sete artigos de pesquisa foram incluídos nesse trabalho de revisão sistemática. Todos os artigos selecionados foram cuidadosamente lidos e analisados para sintetizar os aspectos de exclusão que emergiram dos estudos.

Síntese dos resultados e discussão

A discussão a seguir detalha como o NCEE discrimina alguns grupos de estudantes quando se trata da admissão ao ensino superior. Como será demonstrado, a administração do NCEE, suas regras e as atividades reais de violação de diretrizes levam à exclusão de certos estudantes do processo de admissão. Em uma nota mais enfática, quaisquer restrições ou falta de recursos antes dos exames também são uma forma de exclusão de determinados estudantes da seleção para o ensino superior.

Distribuição desigual dos recursos escolares e do apoio aos estudantes

Em virtude de ambientes desiguais ou cuidados desproporcionais, é negado a alguns estudantes o acesso ao ensino superior. Estudantes de áreas rurais compõem um desses grupos. Por exemplo, nas áreas rurais, conforme observado por Hannum, Na e Cherng (2011), a atual reforma das disciplinas eletivas como Artes, Língua Estrangeira e Tecnologia esbarra em questões de pessoal (corpo docente). Além disso, a criação de *key schools* resultou em uma alocação desigual de recursos escolares, porque elas receberam tratamento preferencial em termos de recursos e financiamento (Tam; Jiang, 2015). Em um estudo conduzido por Andreas (2004), um funcionário de educação de uma comarca confirmou os resultados de Tam e Jiang, afirmando:

A qualidade do pessoal docente das escolas de ensino médio nas comunas era fraca e também faltavam equipamentos para elas. Estes foram eliminados no intuito de concentrar forças em apenas uma boa escola de ponta (*key-point*

school), uma escola de ensino médio da comarca. As notas obtidas nos exames de admissão ao ensino superior dessas escolas não eram boas, por isso nós as fechamos. Nós nos concentramos nos exames para as universidades. Pegamos os melhores professores das outras escolas e os enviamos para a *Lai Shui n° 1 Middle School*. Demos a ela o melhor equipamento; se sobrasse algum, dávamos para as outras escolas. O objetivo era produzir alunos mais talentosos que pudessem passar nos exames universitários. (Andreas, 2004, p. 29).

A questão é que a maioria das *key schools* de prestígio está localizada nas principais cidades da China, que são áreas urbanas (Davey; De Lian; Higgins, 2007; Tam; Jiang, 2015) e que ocupam posição prioritária no recebimento de recursos. Isso tem um impacto negativo sobre os estudantes das áreas rurais que frequentam escolas que não são classificadas como de ponta. Como resultado, eles têm uma chance muito baixa ou nenhuma possibilidade de entrar na universidade porque não podem competir em igualdade com alunos das *key schools*. Além disso, a cada ano, a *State Education Commission* (SEC) fornece às escolas orientações e especificações de planejamento para o NCEE. As escolas são supervisionadas e recebem assistência na forma de instrução e desenvolvimento profissional, a fim de atestar a qualidade acadêmica do ensino secundário. Entretanto, de acordo com Feng (1999), as escolas em áreas rurais, mais empobrecidas, ganharam apenas uma fração desses benefícios. Outro fator é o número crescente de estudantes de famílias de classe média goza da oportunidade de estudar em países ocidentais (Yang, D., 2014), um custo proibitivo para estudantes de grupos sociais mais baixos.

Como consequência dos rigorosos critérios dos exames nacionais, os professores são frequentemente observados tratando os estudantes de modo diferente. A implementação de incentivos na forma de bônus para professores cujos alunos têm um bom desempenho exige que eles tratem os estudantes de uma mesma classe de maneira distinta, como detalhado por um professor do ensino médio:

Anteriormente, as relações entre professores e alunos tinham sido muito boas. Todos os professores se preocupavam em fomentar os alunos (*guanxi*²). Eles assumiam a responsabilidade pelos alunos. Hoje, se você não se sai bem na escola... o professor simplesmente te ignora... eles dão um bônus aos professores... Eles abandonam os maus alunos... Antes, quando não existia este tipo de bônus, os professores se responsabilizavam por todos os alunos. (Andreas, 2004, p. 38).

Outro participante do mesmo estudo expressou sua aceitação em relação às limitações de recursos educacionais para estudantes de grupos minoritários, mas argumentou que isso não tem relevância para a política de admissão no ensino superior, criticando, dessa forma, a tendência de oferecer tratamento distinto aos estudantes minoritários. Ele chegou à seguinte conclusão: "Nós, estudantes da China, devemos ter as mesmas instalações e o mesmo sistema de classificação" (p. 6). Concordamos parcialmente e, ao mesmo tempo, discordamos parcialmente do argumento apresentado por esse respondente. Deve ser de conhecimento geral que não existe uma conexão entre pertencer a um grupo minoritário e ser admitido em

² Guanxi são redes de conexões interpessoais e de confiança que ocupam uma importância fundamental em diversas esferas da sociedade chinesa.

uma universidade, ou seja, não há nenhuma relação entre os dois. Entretanto, se for amplamente aceito que o grupo minoritário não tem as mesmas oportunidades que o grupo majoritário, aceitá-los na universidade poderia ser viável, mas não definitivo, uma vez que há uma maneira de fazer com que os dois grupos de estudantes sejam admitidos na mesma base.

Sistema de cotas para a educação superior

Outro fator que leva à exclusão de alguns em detrimento de outros é o sistema de cotas de admissão nas universidades. Nesse esquema, cada província tem um número fixo de estudantes que serão admitidos em suas universidades a cada ano (Harman, 1994). De acordo com Tam e Jiang (2015), as instituições de ensino superior das províncias são obrigadas a favorecer o ingresso de estudantes locais, cujas matrículas estejam dentro da província, devido à sua posição nas admissões universitárias. Isso significa que certos estudantes, que obtiveram nota inferior, serão admitidos na universidade e outros serão excluídos em outras províncias, nas quais as notas de admissão às universidades são mais altas.

Isso inclui os estudantes que são elegíveis para a admissão universitária, mas que são deixados de fora quando o percentual de alocados em sua província é atingido. Por exemplo, os residentes de Pequim respondiam por 16% das novas matrículas na universidade em 2003, enquanto o percentual de estudantes de outras províncias variava entre 0,2 e 5,1% (Davey; De Lian; Higgins, 2007, p. 389). Xangai teve uma taxa de 55% de matrículas em 2005, em comparação com menos de 10% em Yunnan, Guizhou e Mongólia (Shu, 2005 *apud* Liu, C., 2016). Todos os anos, a *Pekin University* e a *Tsinghua University* têm mais vagas abertas para cidadãos de Pequim do que para o conjunto de todas as áreas rurais (Chunguang, 2007). Como resultado, Xu Yang (2010) alega que o processo de admissão baseado na localização provincial é injusto porque há uma distribuição desigual da quantidade e da qualidade das instituições de educação superior na China. Apesar do amplo reconhecimento das falhas, os benefícios de um sistema de cotas não podem ser totalmente desprezados. De acordo com Tam e Jiang (2015), tal sistema é menos dispendioso porque os estudantes devem frequentar uma instituição que esteja mais próxima de suas localidades, eliminando, dessa forma, custos de alojamento e financiamento de moradia. No entanto, isso não exclui a possibilidade de os estudantes se candidatarem a universidades fora de suas províncias de origem.

Varição dos critérios de seleção

Minorias étnicas, atletas, filhos de oficiais do exército e estudantes deficientes têm notas mais baixas quando se candidatam a universidades (Davey; De Lian; Higgins, 2007). De acordo com Liu (2012), estudantes de áreas minoritárias e rurais foram admitidos em instituições e em cursos elencados pelas províncias com notas de 10 a 20% abaixo do mínimo nacional. Muthanna e Sang (2015) fizeram observações semelhantes. Um participante da pesquisa de Muthanna e Sang sobre as perspectivas dos estudantes chineses de graduação em relação ao *Gaokao* afirmou que:

[...] os estudantes minoritários também são beneficiados, embora eles também precisem obter a nota média no teste; eles ainda estão autorizados a ingressar na universidade de sua preferência. Enquanto para nós, os estudantes não minoritários, é impossível ser aceito naquelas universidades de alto nível com notas tão medianas. (Muthanna; Sang, 2015, p. 5).

Simayi (2014) também confirma que essas políticas preferenciais contribuíram para a elevação da educação das minorias, embora com consequências negativas significativas. A razão do tratamento diferenciado dos estudantes minoritários deve-se aos serviços limitados disponíveis em suas escolas (Andreas, 2004). As conclusões de Liu (2012) corroboram esse entendimento. Tais justificativas para a admissão de minorias na educação superior, por outro lado, poderiam comprometer a qualidade do ensino chinês. Não está claro se as notas mais baixas nos testes de um grupo de estudantes minoritários são consequência ou não da falta de apoio em suas escolas. Ainda que houvesse recursos disponíveis, eles poderiam ter dificuldades. Como resultado, é importante considerar uma variedade de fatores antes de atribuir uma nota mais baixa a um estudante pertencente a um grupo minoritário.

Há algumas exceções, por exemplo, quando a admissão de outros estudantes na universidade não toma por base seu desempenho nos exames. Alguns deles, apesar de tais casos serem raros, são simplesmente recomendados (Liu, 2012). Alunos de destaque de cada cidade, recomendações de escolas de ensino médio afiliadas a universidades, prêmios e qualificações alcançados, assim como filhos de policiais recomendados às instituições de educação superior da polícia, estão entre os tipos mais comuns de recomendações. Em 2001, por exemplo, 3.408 estudantes foram admitidos em universidades com base nesse critério. Isso dá ao leitor a impressão de que 3.408 alunos não foram admitidos na universidade naquele ano porque foram substituídos por estudantes sob recomendação. A prioridade foi dada a jovens cujos pais haviam contribuído significativamente na batalha contra a Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars) em 2003 (Davey; De Lian; Higgins, 2007, p. 389).

Como resultado das notas mais baixas alcançadas por minorias étnicas e estudantes do meio rural, o risco de deixar de fora muitos grupos étnicos e urbanos não pertencentes às minorias que atingiram a nota mínima ou um pouco acima é sempre alto. A atenção preferencial às minorias pode ser entendida como uma forma racional e eficaz de promover o sucesso das minorias étnicas no crescimento educacional (Simayi, 2004). No entanto, a admissão diferencial na universidade tem um impacto excludente significativo sobre os estudantes de outras etnias e/ou raças.

Conclusão: implicações e limitações do estudo

Por meio desta revisão sistemática, buscou-se analisar as formas pelas quais certas classes de estudantes chineses são excluídas da educação superior ao realizarem o NCEE. Embora a China conte com um número significativo de universidades, parte dos estudantes que se inscreve para os exames de admissão

não consegue se matricular em uma IES devido à insuficiência de vagas. Além disso, as reformas/políticas educacionais da China, bem como as diferenças na pontuação e nos requisitos de colocação, desempenham um papel significativo na exclusão de certos grupos.

Como mencionado, muitos estudiosos expressam seus pontos de vista críticos sobre o NCEE. O fato de o exame receber muitas críticas não significa, no entanto, que ele seja ruim, mas indica que precisa ser reformado a fim de corrigir suas falhas. Embora este artigo tenha retomado tais críticas, também apresentou o outro lado da questão do NCEE, fazendo um contraponto com diferentes perspectivas de pesquisadores, estudantes e funcionários da educação chinesa sobre o assunto. Os dados analisados permitem uma compreensão detalhada do problema em foco. Além disso, a revisão sistemática ofereceu uma visão geral dos exames nacionais chineses, bem como dos problemas enfrentados pelos estudantes em decorrência desses exames.

A revisão foi restrita quando considerada a quantidade de dados qualitativos analisados. Isso se deve também ao fato de que muitas pesquisas qualitativas sobre o assunto estão mais voltadas para as experiências dos estudantes que conseguiram acessar a universidade do que para os estudantes que ainda estão no ensino médio. Além disso, a bibliografia chinesa sobre o assunto é difícil de ser encontrada e as publicações em inglês são de difícil acesso pelas razões apontadas anteriormente.

Referências bibliográficas

ANDREAS, J. Leveling the Little Pagoda: the impact of College Examinations, and their elimination, on rural education in China. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 48, n. 1, p. 1-47, Feb. 2004. Available in: <https://doi.org/10.2307/3541999>. Access in: 3 May 2021.

BRYMAN, A. *Social research methods*. 4th ed. New York: Oxford University Press, 2012.

CHINA. Ministry of Education (MoE). State Education Commission (SEC). *Yearbook of education in China*. Beijing: SEC, 1997.

CHUNGUANG, W. Education and social inequality in China: elite groups perpetuating their privileged status. *China Perspectives*, [Hong Kong], v. 3, n. 71, p. 110-116, 2007. Available in: <http://www.jstor.com/stable/24053285>. Access in: 3 May 2021.

DAVEY, G.; DE LIAN, C.; HIGGINS, L. The university entrance examination system in China. *Journal of Further and Higher Education*, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 385-396, 2007. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770701625761>. Access in: 3 May 2021.

FENG, Y. National college entrance examinations: the dynamics of political centralism in China's elite education. *Journal of Education*, [S.l.], v. 181, n. 1, p.

39-57, Jan. 1999. Available in: <https://doi.org/10.1177/002205749918100104> .
Access in: 3 May 2021.

HANNUM, E.; AN, X.; CHERNG, H. S. Examinations and educational opportunity in China: mobility and bottlenecks for the rural poor. *Oxford Review of Education*, Oxford, v. 37, n. 2, p. 267-305, 2011. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2011.559387>. Access in: 31 May 2021.

HARMAN, G. Student selection and admission to higher education: policies and practices in the Asian region. *Higher Education*, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 313-339, 1994. Available in: <https://doi.org/10.1007/BF01432073>. Access in: 3 May 2021.

LIU, C. *Regional disparity in higher education enrollment in China*. 2015. 60 f. Thesis (Master of Public Policy) – Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences, Georgetown University, 2016.

LIU, J. Examining massification policies and their consequences for equality in Chinese higher education: a cultural perspective. *Higher Education*, [S.l.], v. 64, n. 5, p. 647-660, Apr. 2012. Available in: <https://www.jstor.org/stable/23275718>. Access in: 3 May 2021.

LIU, L. An overview of development of higher education access in China. *Higher Education Studies*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-7, June 2012. Available in: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v2n2p107>. Access in: 3 May 2021.

94

MUTHANNA, A.; SANG, G. Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: strengths, weaknesses, and implications. *International Journal of Research Studies in Education*, [S.l.], v. 4, n. 5, Apr. 2015. Available in: <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1224>. Access in: 3 May 2021.

NOBLIT, G. W.; HARE, R. D. Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies. *Particularities: Collected Essays on Ethnography and Education*, [S.l.], v. 44, p. 93-123, 1999. chap. 5. Available in: <https://www.jstor.org/stable/42975557>. Access in: 3 May 2021.

ROSS, H.; WANG, Y. The college entrance examination in China: an overview of its social cultural foundations, existing problems, and consequences. *Chinese Education & Society*, [S.l.], v. 43, n. 4, p. 3-10, July/Aug. 2010. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/CED1061-1932430400>. Access in: 3 May 2021.

SIMAYI, Z. The practice of ethnic policy in education. In: LEIBOLD, J.; CHEN, Y. *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism*. Hong Kong: Hong Kong Scholarship Online, 2014. p. 131-160. Available in: <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888208135.003.0007> . Access in: 3 May 2021.

TAM, T.; JIANG, J. Divergent Urban-rural Trends in College Attendance: State Policy Bias and Structural Exclusion in China. *Sociology of Education*, [S.l.], v. 88,

n. 2, p. 160-180, 2015. Available in: <https://doi.org/10.1177/0038040715574779>.
Access in: 3 May 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Thesaurus*. [S.l.], [2021]. Available in: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept17100>. Access in: 23 Apr. 2021.

WANG, L. Social exclusion and inequality in higher education in China: a capability perspective. *International Journal of Educational Development*, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 277-286, May 2012. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.08.002>. Access in: 3 May 2021.

YANG, D. Bluebook of China's Education General Report. *Diversity and reform: preparing for a new age of education in China*, [S.l.], v. 119, n. 2, p. 187-189, 2014. Available in: <http://ci.nii.ac.jp/naid/40017128637>. Access in: 3 May 2021.

YANG, X. Access to higher education for rural-poor students in China. *Educational Research for Policy and Practice*, [S.l.], v. 9, p. 193-209, 2010. Available in: <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9084-3>. Access in: 3 May 2021.

ZHAO, X.; SELMAN, R. L.; HASTE, H. Academic stress in Chinese schools and a proposed preventive intervention program. *Cogent Education*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-14, 2015. Available in: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.1000477>. Access in: 3 May 2021.

Memory Chipeta é mestranda em Liderança e Política de Educação na Faculdade de Educação, *Beijing Normal University*, Pequim, China.

mchipeta17@gmail.com

Guoyuan Sang é professor no *Center for Teacher Education Research*, *Beijing Normal University*, Pequim, China.

guoyuan.sang@bnu.edu.cn

Recebido em 6 de agosto de 2021

Aprovado em 12 de novembro de 2021

Exames nacionais de ingresso à educação superior: uma análise do *Gaokao*

Rogério Justino

97

Resumo

Artigo de revisão de literatura construído a partir de levantamento e análise das principais produções bibliográficas que tratam do Exame Nacional Chinês de Ingresso à Educação Superior, *Gaokao*, 高考, o primeiro exame em larga escala a ser aplicado no mundo e o maior em número de inscritos. Iniciado em 1952, esse modelo é associado aos exames imperiais, que habilitavam para os cargos administrativos e militares na burocracia da China imperial. Historicamente, os sentidos da meritocracia e justiça associados aos exames imperiais influenciaram a criação do *Gaokao*. Sua configuração é dinâmica e pode variar de acordo com as províncias; contudo, apesar da longa história, as críticas são constantes e as reformas implantadas, na tentativa de criar alternativas para o ingresso às universidades, são estratégias para reduzir a pressão do exame sobre os jovens chineses. A condução da história do *Gaokao*, com atenção à forma, ao conteúdo e às críticas atuais, mostrará que existe um componente tradicional e constituidor cultural da vida escolar chinesa, herdando dos exames imperiais a conjugação da meritocracia e justiça.

Palavras-chave: acesso ao ensino superior; exame em larga escala; exame nacional chinês; *Gaokao*.

Abstract

National higher education entrance examination: an analysis of Gaokao

This review article results from the research and analysis of the main bibliographic works about the Chinese National Exam, Gaokao, 高考, the first large-scale exam applied in the world and the largest exam in number of examinees. Initiated in 1952, this model is associated with imperial examinations, a set of exams aimed to qualify examinees for administrative and military positions in bureaucratic imperial China. Historically, notions such as meritocracy and justice associated with imperial exams influenced the creation of Gaokao. The exam setup is dynamic and may vary among provinces. However, despite its long history, criticism is constant and the reforms implemented, especially in the attempt to create alternative ways of admissions in universities, are strategies to lower the pressure the Exam puts on young Chinese people. The development of Gaokao's history, with emphasis on its current form, content and criticism, reveals a traditional component that creates culture in the Chinese school life, inheriting from the imperial exams a combination of meritocracy and justice.

Keywords: chinese national examination; college admission; Gaokao; large-scale exam.

Resumen

Exámenes nacionales de ingreso a la educación superior: un análisis de Gaokao

Artículo de revisión de la literatura elaborado a partir de la encuesta y el análisis de las principales producciones bibliográficas que tratan del Examen Nacional Chino de Ingreso a la educación superior, Gaokao, 高考, el primer examen a gran escala que se aplica en el mundo y el mayor en número de inscritos. Iniciado en 1952, este modelo está asociado con los exámenes imperiales, cuyo objetivo era calificar para los puestos administrativos y militares de la burocracia de China imperial. Históricamente, el sentido de la meritocracia y de la justicia asociado a los exámenes imperiales influyeron en la creación del Gaokao. Su configuración es dinámica y puede variar según las provincias, sin embargo, a pesar de su larga historia, las críticas son constantes y las reformas implementadas, en un intento de crear alternativas para la admisión a las universidades, cuyas estrategias visan reducir la presión del examen sobre los jóvenes chinos. El desarrollo histórico del Gaokao, con atención a la forma, el contenido y la crítica actual, demostrará que existe un componente tradicional y culturalmente constitutivo de la vida escolar china, heredado de los exámenes imperiales, la combinación de meritocracia y justicia.

Palabras clave: acceso a la educación superior; examen nacional chino; examen a gran escala; Gaokao.

Introdução

Os sistemas de avaliação, construídos nas mais diversas sociedades que organizam os sistemas educacionais, estão imbricados à história e à cultura daqueles que os desenvolvem. Compreender um sistema de avaliação, sobretudo os que são formalmente organizados e validados pelo Estado, oferece ao pesquisador possibilidades de leituras sobre a própria sociedade que o criou. Afinal, de forma dialógica, esses sistemas respondem histórica e socialmente e são, por essas mesmas circunstâncias, transformados.

Inseridos, partícipes de projetos de sociedade e poder, esses sistemas de avaliação são analisados como objetos culturais. Eles podem elucidar disputas, modelos, anseios e projetos que a sociedade que os organizou almejava, e, nesse sentido, figuram como importantes objetos de estudo para o campo da educação. Dessa forma, compreender o sistema de avaliação ou um exame nacional é uma oportunidade de trabalho rico e potente para o pesquisador do campo educacional.

Partindo dessa concepção a respeito dos exames nacionais, com atenção exclusiva aos que operam na seleção para o ingresso à educação superior, este artigo se concentra em delimitar as investigações sobre o primeiro exame em larga escala do mundo. Com o objetivo de conhecer o exame nacional de ingresso ao ensino superior chinês, *Gaokao*, a trilha investigativa a ser construída será: as origens dos exames imperiais chineses associados às noções de meritocracia e justiça; as origens e características do *Gaokao* e as reformas e mudanças dele.

Na primeira parte, serão investigados os primórdios dos tradicionais exames imperiais chineses, *Keju* (科举), e as origens das noções de meritocracia e justiça de forte influência confuciana, que acompanharam toda a existência dos exames e terão forte importância sobre a concepção do *Gaokao* e as relações que os sujeitos estabelecem com os exames. Na segunda parte, iremos adentrar na criação do modelo que é utilizado até a atualidade na China, elucidando as formas clássicas de sua aplicação, os usos que foram dados ao sistema de avaliação e as heranças sociais do sistema imperial.

A meritocracia e a justiça: os exames imperiais

A história chinesa é organizada cronologicamente em dinastias, que foram se constituindo nas lutas entre os senhores locais que disputavam a hegemonia do território que hoje é chamado de China. A longa história dos imperadores é finalizada com a Proclamação da República em 1911. Durante essa organização imperial das dinastias, foi criado o Sistema Nacional de Exames Civis Imperiais, denominado de *Keju* (科举).

Foi iniciado na Dinastia Sui (581–618) e abolido na Dinastia Qing (1644–1912), no ano de 1905, conforme Figura 1. O sistema dos exames imperiais tinha o objetivo de selecionar uma elite intelectual para gerir o Estado chinês. Escolhida por meio de critérios pré-elaborados pela burocracia imperial que prolatava a meritocracia de

cunho confuciano, erguia, dessa forma, uma diferença basilar em relação aos métodos definidos como arcaicos das dinastias anteriores (Wang, 2013).

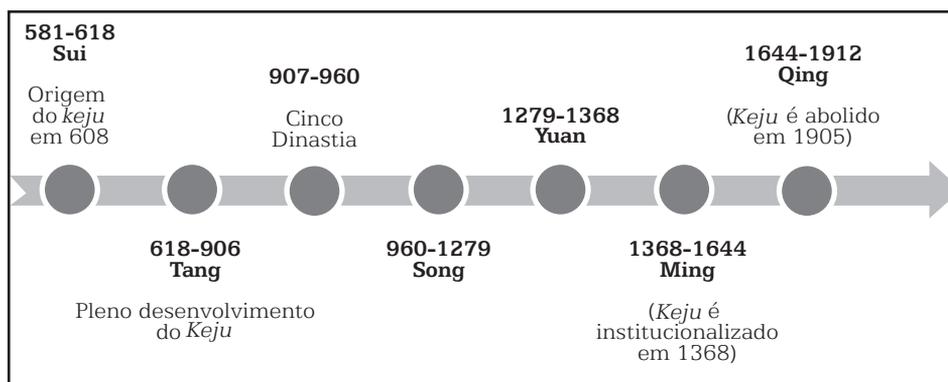


Figura 1 – Linha cronológica das dinastias chinesas com relação ao exame imperial

Fonte: Liu, Y. (2016, p. 15).

A forma e os conteúdos das provas variaram ao longo do tempo, e, ao contrário do que o nome exames imperiais possa sugerir, não era apenas um exame de modelo único, mas poderia ser entendido como uma série de exames que daria certificação de habilidades aos participantes aprovados. O sucesso não garantia obrigatoriamente um cargo no governo, mas com certeza significava um excelente incremento no currículo e conferia privilégios e *status* social.

De forma geral, existiam os exames provinciais locais, os regionais e os palacianos. As conquistas levavam anos e conferiam ao primeiro colocado no último exame o título de *Zhuangyuan* (状元), portador do reconhecimento pelos seus méritos, visto como o marido ideal e cortejado pelas elites locais. Nesse sentido de conquista de privilégios e reconhecimento por meio do estudo e do esforço pessoal é que se sustenta a noção de meritocracia confuciana.

Em busca da ascensão social, era frequente que famílias possuidoras de recursos financeiros, mas sem presença no meio aristocrático do império chinês, direcionassem o investimento para que algum dos filhos pudesse, por meio da educação, ser incluído na elite burocrática e, dessa forma, agir em defesa dos interesses da família (Barbalet, 2017).

Na China Imperial, a educação tinha uma posição social importante que poderia representar, ao menos no imaginário popular, a possibilidade dessa conquista, bastando que as pessoas se esforçassem nos estudos (Xu; Mei, 2018). Esse é o princípio da meritocracia formulada em sentido amplo. Entretanto, Liu (2016) alerta que as concepções sobre a meritocracia a partir de Confúcio são permeadas por mitos. A autora argumenta que a meritocracia confuciana não era exatamente incluyente e operava para a manutenção de um determinado setor da sociedade sempre nos cargos mais importantes. Esse argumento concorda com a análise de Elman (2000), ao afirmar que as possibilidades de ascensão social por meio dos exames eram restritas a determinados grupos, principalmente devido à língua, pois alguns ficavam com as oportunidades limitadas em razão do dialeto local, enquanto as elites vislumbravam maiores possibilidades de circulação.

A despeito dessas análises, é consenso que Confúcio e seus discípulos afirmavam a necessidade de estabelecer a educação para a população de forma geral, não existindo diferenças de educação em função do nascimento dos sujeitos (Guiren, 2015). Nesse quesito, eles foram inovadores, visto que a defesa de uma educação ampla que permitiria a ascensão social por mérito rompia com a ordem social organizada segundo critérios hereditários (Liu, 2016). Contudo, no mesmo conjunto argumentativo que defendia a educação ampla, as obras de Confúcio e seus discípulos deixam entrever nas leituras que os governantes deveriam ser sábios e virtuosos e um certo *status* hierárquico deveria ser mantido, no qual seriam valorizadas “as realizações e as virtudes” (Liu, 2016, p. 140, tradução nossa).

Logo, a meritocracia de Confúcio era sustentada pela valorização de princípios culturais e morais, e, dessa forma, a ideologia da meritocracia

excluiu alguns grupos sociais, como mercadores, artesãos e camponeses da seleção social, porque as habilidades ou conhecimentos que eles representavam eram considerados habilidades de trabalho inferiores ao trabalho da mente. (Liu, 2016, p. 14, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, a noção de meritocracia precisa ser problematizada, e a possibilidade de ascensão social disponível a qualquer súdito chinês, por meio dos estudos, não corresponde exatamente ao real vivido. De acordo com Wang (2013, p. 7), a restrição à participação efetiva nos exames imperiais era severa. Somente podiam participar os estudantes que estavam nas escolas patrocinadas pelo governo.

São muito relevantes os apontamentos e as análises de Liu (2016), ao ponderar sobre as concepções confucianas de meritocracia, engendrando uma possibilidade de leitura crítica e ponderando os discursos acerca do tema. Contudo, esse conceito e suas interpretações estão em disputa na sociedade chinesa. As noções de justiça e meritocracia associadas à ascensão social, relacionada ao princípio do exame aplicado igualmente a qualquer pessoa, são características que emergem ao mobilizar os registros sobre os exames imperiais (Yu; Suen, 2005). Reforçando essas noções, Yu e Suen (2005) pontuam que a valorização dos méritos individuais combatia o nepotismo presente nas cortes chinesas. Essas afirmações não eliminam ou invalidam Liu (2016), contudo mostram que existem interpretações não críticas sobre o *Keju*, que percorriam a sociedade da China Imperial e perduram nas reflexões sobre os exames.

Os exames imperiais, imersos nesses debates, são cancelados em 1905 após aproximadamente 1.300 anos de aplicação. É importante ponderar que o fim desse sistema não eliminou algumas marcas que o milênio de sua existência deixou. Conforme expressão utilizada por Ji (2017) e Yu e Suen (2005), o sistema educacional chinês é um “sistema baseado em exames”. Essa tradição dos exames e os sentidos sociais atribuídos a eles durante o império constituíram elementos importantes para o relacionamento dos chineses com as novas formas de exames implementadas pela República Chinesa em seus variados momentos, destacando-se o *Gaokao*, o mais tradicional e conhecido.

Gaokao: origens e características (高考)

O sistema educacional chinês é composto de alguns exames ao longo da trajetória educacional. Os dois mais importantes são os que acontecem ao final do ensino fundamental II e ao final do ensino médio.¹ Ambos recebem nomes populares, o primeiro – *Zhongkao* (中考)² –, e o segundo – *Gaokao* (高考)³ –, objeto de análise deste texto.

Criado em 1952, ele é aplicado regularmente no território chinês desde 1977, mas sofreu interrupção durante a Revolução Cultural (1966–1977)⁴ e, após esse período, foi retomado (Ju-I, 2015). Ademais, embora o formato atual do teste tenha sido iniciado na década de 50 do século 20, a cultura chinesa busca os sentidos sociais do *Gaokao* nos exames imperiais *Keju*. Yu e Suen (2005) sugerem que os sentimentos de honra e elevação social, garantidos por meio do sucesso no *Gaokao*, parecem ter rompido a barreira dos séculos e foram, dessa forma, herdados de construções sociais dos exames imperiais.

Diferente do que acontecia com o *Keju*, um exame de erudição que certificava os estudos dos doutos chineses, as leituras feitas em obras de Wang (2013), Zhao (2014), Wang, Huang e Schnell (2013) e Yu e Suen (2005) apontam que o *Gaokao* é diretamente ligado à entrada no ensino superior e nenhuma outra função estatal é dada à nota obtida pelos candidatos (Wang; Huang; Schnell, 2013), apesar de socialmente ser um importante indício para classificar as escolas de educação básica.

Contudo, a falta de outras funções para a nota no *Gaokao* não diminui a importância e o estímulo à participação no exame. Os números de inscritos, desde a retomada em 1977, são expressos no Gráfico 1.

102

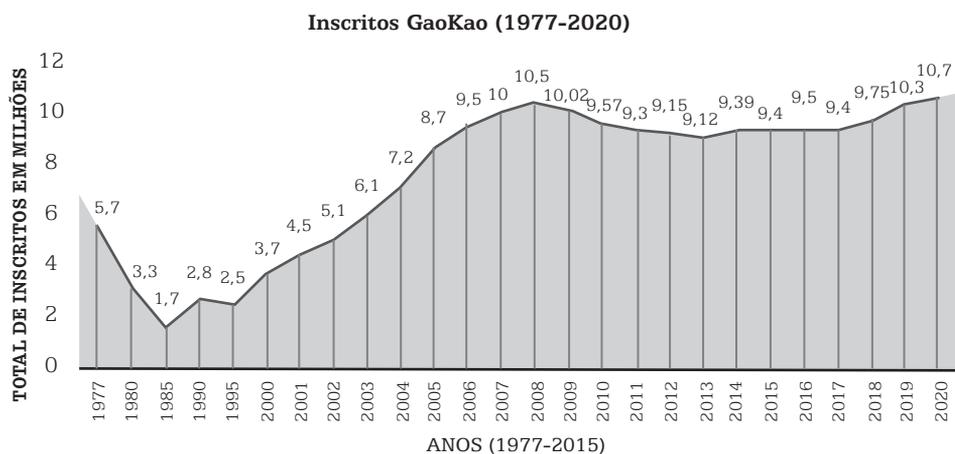


Gráfico 1 – Inscritos no *Gaokao* (1977-2020)

Fonte: Elaboração própria baseada em China. ME ([2021]).

¹ Nomenclatura usada em português para os equivalentes níveis no sistema chinês.

² Tradução livre: Zhong 中 = meio, central intermediário; e Kao 考 = teste.

³ Tradução livre: Gao 高 = alto, último nível; e Kao 考 = teste.

⁴ Em 1966, o líder do Partido Comunista Chinês, Mao Zedong (1893-1976), implementou um momento de radicalização do movimento revolucionário, renovação dos quadros do partido e combate aos quatro velhos: velhos pensamentos, velha cultura, velhos costumes e velhos hábitos.

Os dados do Ministério da Educação Chinesa (China. ME, 2021) apontam que, ao longo dos anos, o número de inscritos tem variado. Contudo, em nenhum desses momentos, o *Gaokao* perdeu a liderança como maior exame em larga escala do mundo. As variações no número de inscritos não encontram explicações únicas, mas as oscilações a partir de 2010 apontam algumas possibilidades para compreensão, que envolvem a demografia e a economia, com aumento das mensalidades, combinadas com taxas de desemprego dos recém-graduados em função da rápida expansão do ensino superior. As reformas constantes no sistema de ingresso no ensino superior iniciam a oferta de caminhos alternativos ao *Gaokao*, e são, também, pontos que podem explicar as taxas de inscritos no referido período (Wang; Ross, 2010).

Para participar desse exame, existe uma série de restrições, sendo que a mais notória está ligada ao local da realização das provas. O estudante só pode fazer o exame na região em que está registrado no Sistema *Hukou*.⁵ Por vezes, um estudante que migrou para as regiões delimitadas como urbanas é obrigado a retornar à sua região para realizar as provas. Além disso, só podem participar do exame os concludentes do ensino médio, seja nas escolas técnicas ou nas de ensino regular (Yu; Suen, 2005).

O *Gaokao* é aplicado em junho e mobiliza a sociedade chinesa. Há um espírito coletivo de apoio aos candidatos: “Alunos do ensino médio em todo o país fazem o *Gaokao* sempre nos dias 6, 7 e 8 de junho de cada ano”⁶ (Yu; Suen, 2005, p. 20, tradução nossa). Portanto, a prova é anual e a duração pode variar entre dois e três dias, dependendo da província onde é aplicado o teste, as reformulações do sistema tendem a concentrar as provas em dois dias. Apesar da validade nacional e de ser controlado pelo Estado, as províncias e as regiões especiais têm liberdade nas aplicações e elaborações do exame, a exemplo de Beijing, conforme Figura 2, no ano de 2019.



距离2019年高考还有:
00天 14:35:46秒

须知少时凌云志, 曾许人间第一流

进入百度APP

查分 填报志愿, 一个链接

2019年北京高考日程

高考时间		高考查分	志愿填报
日期	时间	科目	
6月7号	09:00 - 11:30	语文	
6月7日	15:00 - 17:00	数学	
6月8日	09:00 - 11:30	文综/理综	
6月8日	15:00 - 17:00	英语	

高考工具

Figura 2 – Tela de abertura do site Baidu com informações sobre o *Gaokao* Beijing

Fonte: Captura da tela inicial do site Baidu (2019) realizada pelo autor.

⁵ Trata-se de um banco de dados central em que ficam registrados os dados dos cidadãos de todo o país. Para mais informações, consultar Moura (2013).

⁶ “High school students across the entire country take the NCEE on June 6, 7 and 8 every year.”

A Figura 2 era vista ao acessar o *site* Baidu, maior portal de busca chinês, ao ser feita a pesquisa do termo “*Gaokao* – 高考”, o resultado era um relógio com contagem regressiva e um calendário com hora e dia de cada disciplina. Na imagem, faltavam 14 horas, 35 minutos e 46 segundos (a captura da tela foi realizada no dia 6 de junho de 2019).

Em Beijing, o exame é elaborado pela *Beijing Education Examinations Authority*.⁷ A prova é anual e realizada nos dias 7 e 8 de junho, divididos da seguinte forma: dia 7, das 9h às 11h30min, Língua Chinesa e, das 15h às 17h, Matemática; dia 8, das 9h às 11h30min, Humanidades ou Ciências Naturais e, das 15h às 17h, Inglês (Figura 2). Durante o intervalo das provas da manhã e da tarde, os candidatos podem se ausentar dos locais de aplicação do teste.

As disciplinas que compõem o *Gaokao* respeitam o modelo hegemônico do ensino médio chinês, que permite ao estudante a escolha de percursos formativos (Ju-I, 2015). Desse modo, o percurso formativo escolhido pelo estudante impacta as disciplinas presentes no teste. No entanto, como modelo mais utilizado, três disciplinas são obrigatórias a todos os participantes: Matemática, Chinês e Língua Estrangeira, que pode ter mais uma opção dependendo da província, sendo Inglês a mais escolhida. Assim, prevalece o modelo 3+1, três áreas fixas e uma à escolha do candidato.

Contudo, vários experimentos de formato da prova estão sempre em execução, testando e fornecendo dados para as orientações emitidas pelo Ministério da Educação. Ademais, existem elementos que podem somar pontos à nota do *Gaokao*, ou mesmo dispensar o *score* no exame para o ingresso na educação superior. Habilidades específicas, como: alto desempenho, atividades físicas, atividades artísticas, origem étnica e regionalidades são alguns exemplos que podem fornecer pontos adicionais (Ju-I, 2015).

A construção do instrumento *Gaokao* não segue um padrão único de organização de modelos dos itens avaliativos. Embora haja predominância de itens de múltipla escolha, existem variações, incluindo questões dissertativas e para completar os espaços (Yu; Suen, 2005). A questão apresentada no Quadro 1 foi aplicada no *Gaokao* de 2020, da cidade de Beijing, e faz parte da prova de conhecimentos políticos, pertencente à parte diversificada do exame, composta de 45 pontos, com 15 questões.

A questão do Quadro 1 mostra um item de múltipla escolha, padrão que se repete ao longo da prova de conhecimentos políticos. Na composição geral do exame de Beijing, também existem questões dissertativas, do tipo questões longas, com o mínimo de 700 caracteres, e curtas, com o mínimo de 150.

⁷ Confira entrevista realizada com o senhor Ren Tao, diretor adjunto do escritório de pesquisa científica do departamento de exames educacionais de Pequim, publicada neste número da revista *Em Aberto*.

Quadro 1 – Exemplo de questão do Gaokao de Beijing, prova de conhecimentos políticos – 2020

1) O Museu é um importante lugar para proteger as heranças da civilização humana e uma ponte para conectar o passado, o presente e o futuro. Beijing tem os mais variados estilos de museus, como a Cidade Proibida e o Museu Nacional, museus especiais como natureza e astronomia, museus especializados em moedas e óperas e muitas residências tradicionais de celebridades. Contando com os ricos recursos dos museus, Beijing se propõe a ser uma “cidade museu” contando com ricas exposições das mais diferentes características. Constituindo-se como uma “cidade museu”

- ① objetiva restaurar a cultura tradicional e aumentar o acúmulo de cultura;
- ② objetiva promover o intercâmbio entre museus e realizar a convergência cultural;
- ③ pode criar uma experiência cultural significativa para as pessoas e promover o desenvolvimento do turismo cultural;
- ④ é propício para aproveitar plenamente as vantagens dos recursos históricos e culturais de Beijing e ajudar na sua construção como um centro cultural.

A. ①② – B. ①④ – C. ②③ – D. ③④¹

Fonte: *Gaokao* (2020, tradução nossa).

Nota: 1. 博物馆是保护和传承人类文明的重要殿堂,是连接过去、现在、未来的桥梁。北京拥有故宫、国家博物馆 综合性博物馆,自然、天文等专门博物馆,钱币、戏曲等内容专精的博物馆以及众多的名人故居。依托丰富 博物馆资源,北京市提出要建设布局合理、展陈丰富、特色鲜明的“博物馆之城”。打造“博物馆之城”

- ① 旨在恢复传统文化,增加文化的积累
- ② 可推动博物馆之间的交流互通,实现文化趋同
- ③ 能为人们创造有意义的文化体验,带动文化产业发展
- ④ 有利于发挥北京历史文化资源优势,助力文化中心建设

Não obstante a forte presença e significação social, e apesar de consolidado e aplicado regularmente, o longo exame nacional de ingresso à educação superior não é isento de críticas (Xu; Mei, 2018). Objetivando equacionar as diferenças regionais, além de alcançar as metas de modernizações socioeconômicas (Ji, 2017, p. 19) e responder às críticas, o Ministério da Educação iniciou, em 2002, discussões intensas sobre reformas curriculares, partindo da educação básica até o ingresso no ensino superior (Guiren, 2015, p. 58).

Essas reformas no sistema educacional provocaram mudanças no sistema de ingresso na educação superior, permitindo a algumas universidades construir sistemas próprios de admissão (Guiren, 2015). Mesmo com essa flexibilização, os autores Xu e Mei (2018) e Guiren (2015) destacam a importância central que o exame mantém na trajetória educacional dos estudantes, confirmando que “a educação chinesa é dominada por exames de admissão e qualificações, e o sistema como um todo mostra sinais da ‘doença do diploma’” (Ji, 2017, p. 20, tradução nossa).

Essas discussões sobre o *Gaokao* só reforçam sua centralidade. Em tentativas de envidar esforços na transformação da educação chinesa, afastando a “doença do

diploma”, o Ministério da Educação começou uma série de reformas propostas em 1999, e iniciadas em 2002, solicitando currículos diferenciados, não exclusivamente construídos, com vistas à preparação para o *Gaokao* (Guiren, 2015).

Os efeitos das induções das mudanças curriculares são lentos, e o exame, a despeito dos esforços do governo central, mantém-se no núcleo das atividades educacionais chinesas. Sob esse jogo de forças envoltas nos sentidos sociais e culturais, a educação chinesa segue em construção, envidando esforços para diminuir a pressão nos candidatos à educação superior e elaborar novos currículos e formas de seleção.

Considerações finais

A investigação sobre os exames nacionais na China é um esforço que extrapola o estudo restrito a uma avaliação. Ao adentrar nos séculos de tradição da utilização dos exames imperiais como forma de seleção e escolha de servidores estatais, que, no século 20, emoldura-se na forma de exames de ingresso ao ensino superior, percebem-se as marcas da construção de elementos culturais entremeados na educação.

Nesse sentido, as marcas culturais e os projetos que permeavam a criação e a manutenção dos exames imperiais, que organizavam e mantinham uma estrutura social, sob o argumento da meritocracia e da justiça para a ascensão social por meio da educação, compõem o cenário dessa longa trajetória de exames e seleções. Sob esse olhar, o *Gaokao* é um herdeiro histórico, social e pedagógico das tradições chinesas.

As organizações imperiais, os sistemas de governo e o modo de produção foram enormes transformações vividas na história chinesa, e, por esse contexto histórico-social, a educação como elemento de relevância social destaca-se como fato permanente. Nos exames nacionais, ainda que recebam críticas e tenham passado por mudanças de interpretação, a meritocracia e a noção de justiça ainda persistem como elementos a serem considerados.

Essa longa existência e tradição é marca importante, mas também grande desafio ao estudar o exame nacional chinês. Afinal, nesse percorrer do tempo e das formas de exames desde o Imperial *Keju*, são compreendidas as continuidades, as rupturas, as permanências e as transformações que estão nos exames e em diálogo com a dinâmica da sociedade chinesa e do movimento social, que, em maior ou menor intensidade, emergem no contexto educacional. Para compreender a organização do *Gaokao* e a importância social a ele atribuída, é necessário perpassar pela história dos exames imperiais, entendendo como socialmente a diversidade da cultura chinesa buscou a educação como um elemento significativo.

Não apenas a rigidez nas datas, mas também as experimentações sobre as formas do *Gaokao*, com modelo 3+1, ou as fórmulas recentes com maior poder de escolha, experimentadas localmente, adicionadas à composição das cotas por etnias e províncias, são indícios sobre como a China opera na construção de suas políticas

públicas em um país diverso e desigual. Ao estudar e pesquisar sobre o *Gaokao*, configura-se, sob esse olhar, um convite ao aprofundamento nos debates e conhecimentos sobre a sociedade chinesa, e, assim como ocorre com qualquer outro exame que possa ser alvo de estudos, ele dialoga com a sociedade que o construiu.

Referências bibliográficas

BAIDU. [Portal Baidu]. 2019. Available in: www.baidu.com. Access in: 6 jun. 2019.

BARBALET, J. *Confucianism and the Chinese self: re-examining Max Weber's China*. Singapore: Springer Nature, 2017. 213 p.

CHINA. Ministério da Educação (ME). 中国教育在线 [Educação chinesa online]. [S.l.] [2021]. Disponível em: <https://www.eol.cn/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

ELMAN, B. A. *A cultural history of civil examination in late Imperial China*. Los Angeles: University Of California Press, 2000. 889 p.

Gaokao. Prova de conhecimentos políticos. Beijing, 2020. Disponível em: <http://www.Gaokao.com/zyk/gkst>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GUIREN, Y. *Education in China*. Beijing: Gale Asia, 2015. 392 p.

JI, Ruan. *Guanxi, social capital and school choice in China: the rise of ritual capital*. London: Palgrave Macmillan, 2017. 231 p.

JU-I, Y. Art transforms destiny: the unified examination and fine art education. In: SHIHKUAN, H.; YUH-YIN, W. (Org.). *Education as cultivation in Chinese culture*. Singapore: Springer, 2015.

LIU, J. *Inequality in public school admission in urban China: discourses, practices and new solutions*. Singapore: Springer, 2018. 221 p.

LIU, Y. *Higher education, meritocracy and inequality in China*. London: Springer, 2016. 220 p.

MOURA, C. P. de. O "velho" hukou na "nova" China urbana: reflexões sobre uma dualidade contemporânea. *Anuário Antropológico*, Brasília, DF, v. 38, n. 2, p. 225-245, jul./dez. 2013.

WANG, L.; HUANG, X.; SCHNELL, J. Using Burke's dramatic pentad to interpret Chinese "Gao-Kao" High Stakes Testing and Stressing: paralleled testing in the U.S. as cross-cultural context. *Kome: an International Journal of Pure Communication Inquiry, Hungarian*, v. 1, n. 2, p. 55-63, abr. 2013. Available in: <http://real.mtak.hu/20893/1/5Gaokao.pdf>. Access in: 12 abr. 2021.

WANG, R. *The Chinese imperial examination system: an annotated bibliography*. Lanham: The Scarecrow Press, 2013. 204 p.

WANG, Y.; ROSS, H. Experiencing the change and continuity of the college entrance examination. *Chinese Education and Society*, Chicago, v. 43, n. 4, p. 75-93, ago. 2010.

XU, X.; MEI, W. *Educational policies and legislation in China*. Beijing: Springer, 2018. 278 p.

YU, L.; SUEN, H. K. Historical and contemporary exam-driven education fever in China. *Kedi Journal of Educational Policy*, Pennsylvania, v. 2, n. 1, p. 17-33, jan. 2005. Available in: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.1285&rep=rep1&type=pdf>. Access in: 12 abr. 2017.

ZHAO, Y. *Who's afraid of the big bad dragon?: why China has the best (and worst) education system in the world*. San Francisco: Jossey-bass, 2014. 267 p.

Rogério Justino, doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é professor do Instituto Federal Goiano (*Campus Cristalina*) e diretor de ensino da unidade. Participa do grupo de pesquisas Gerações e Juventude (Geraju – UnB), e desenvolve o projeto de pesquisa “Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China): repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses”.

rogerio.justino@gmail.com

Recebido em 28 de junho de 2021

Aprovado em 4 de setembro de 2021

As diferentes fases do Enem: olhar o passado para pensar o futuro

Ester Pereira Neves de Macedo

Resumo

109

A Resolução nº 3/2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), é analisada com base nos marcos normativos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em sua versão original de 1998 e em sua reformulação de 2009. Tomam-se os termos-chave atuais e os das versões anteriores, e como eles foram (ou não) operacionalizados, a fim de oferecer caminhos para se avançar da teoria para a prática, especialmente quanto à adoção e à operacionalização de conceitos de protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, contextualização e autonomia. Essa comparação permite entender os pressupostos teórico-metodológicos de cada modelo, de modo a subsidiar a discussão sobre como será o novo Enem, pós-Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pós-pandemia da Covid-19. Na conclusão, propõe-se que alguns elementos da versão original do exame, aliados às tecnologias desenvolvidas nas últimas duas décadas, podem contribuir para um novo desenho do Enem que se ajuste tanto às normativas legais quanto ao novo contexto social decorrente da pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Exame Nacional do Ensino Médio; itinerários formativos; novo ensino médio.

Abstract

Different phases of Enem: looking to the past to think about the future

This article analyzes the legal document Resolução nº 3/2018 by the National Chamber of Education (CNE) in terms of the original guidelines for the National High School Exam (Enem), and its reformulation in 2009. Current and past key terms, and the way in which they were (or were not) operationalized, were examined in order to offer avenues to evolve from theory to practice, especially as regards to taking and operationalizing concepts such as youth protagonism, interdisciplinarity, contextualization and autonomy. By drawing this comparison, it is possible to understand the theoretical and methodological frameworks of each model to underpin the discussion on how the exam will be altered in light of the new National Common Core (BNCC) and post the Covid-19 pandemic. In the conclusion, this article puts forward that some elements of the exam's original proposal, associated to the technologies developed in the last two decades, can contribute to a new design for Enem that adheres both to the new legal directives as well as to the new social context Covid-19 imposes.

Keywords: curriculum tracks; high school reform; National Common Core; National High School Exam.

Resumen

Las diferentes etapas de Enem: mirar al pasado para pensar en el futuro

La Resolución nº 3/2018, del Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil, es analizada a partir de los marcos normativos del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem), en su versión original de 1998 y en su reformulación de 2009. Tomando como base los términos clave actuales y los de versiones anteriores, con el objetivo de identificar cómo fueron (o no fueron) operacionalizados, al fin de avanzar de la teoría a la práctica, especialmente en lo que respecta a la adopción y operacionalización de conceptos de protagonismo juvenil, la interdisciplinariedad, la contextualización y la autonomía. Esta comparación permite comprender los supuestos teórico-metodológicos de cada modelo, para subsidiar la discusión sobre cómo será el nuevo Enem, después de la reformulación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y después del escenario de la pandemia de Covid-19. En la conclusión, se propone que algunos elementos de la versión original del examen, combinados con las tecnologías desarrolladas en las dos últimas décadas, pueden contribuir a un nuevo formato del Enem que se ajuste tanto a las normativas legales como al nuevo contexto social derivado de la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: Base Curricular Común Nacional (BNCC); Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem); itinerarios de formación; nueva enseñanza media.

Introdução

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e, em seu artigo 32, estabelece:

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...].

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos [REIF]. (Brasil. CNE, 2018, p. 24).

Tomando como ponto de partida as finalidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipula para o ensino médio, em seu artigo 35, e a necessidade, disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011, “de garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas [...] aspirações presentes e futuras” (Brasil. MEC, [2018], p. 461), a proposta de itinerários formativos na BNCC surge atrelada à noção de “protagonismo juvenil”, no denominado contexto de falência do ensino médio com “excesso de componentes curriculares e uma abordagem [...] distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho [...]” (Brasil. MEC, [2018], p. 467-468).

Todavia, questões importantes surgem dessas normativas, entre elas:

- 1) Como abordar todos os elementos que compõem a BNCC em uma única etapa, sem tornar o exame mais extenso do que já é atualmente?
- 2) O que seria “protagonismo juvenil” e como fazer jus a ele e à diversidade dos itinerários formativos em uma avaliação em larga escala como o Enem?

A proposta deste artigo é pensar nas duas etapas estipuladas na resolução do CNE para o novo Enem em termos das diferenças entre a versão anterior do Enem e a atual. Ao fazer esse comparativo, o exercício proposto neste artigo busca resgatar os pressupostos teórico-metodológicos de cada modelo, de forma a fornecer alguns subsídios para a discussão em torno de como será esse novo Enem pós-BNCC e pós-pandemia.

Parafraseando Ball e Bowe (1992), políticas públicas são como uma “colcha de retalhos”, em que conceitos-chave são interpretados de maneiras diferentes, e apropriados por grupos de interesses diferentes e por vezes conflitantes (Mainardes, 2006). Contudo, ao mesmo tempo em que contradições revelam tensões entre teoria e prática ao longo dos anos, elas também podem se converter em força nesses tempos difíceis, que exigirão muita criatividade e diálogo para superar fragmentações de diversas ordens, especialmente neste momento de isolamento e distanciamento agravados pela pandemia. Analisar como termos-chave – por exemplo, protagonismo e interdisciplinaridade – são retomados nas diferentes fases do exame, com significados diferentes, e traçar a história desses termos contribui para contextualizar pontos na discussão atual que ainda parecem abstratos.

A pergunta que norteia este artigo é: como a análise do histórico dos pressupostos teórico-metodológicos do Enem pode oferecer subsídios para pensar em suas novas direções a partir do novo cenário legal, político e social? Em particular, como esta investigação pode contribuir para lidar com questões de caráter mais prático, como as duas listadas. A concepção original do Enem de 1998, que era interdisciplinar, e compartilha com a BNCC atual não só elementos centrais, mas também autores (Alves, 2014; Aguiar; Tuttman, 2020; Castro, 2020; Fini; Santos, 2020; Garcia; Ferreira; Marsico, 2020), traz elementos que contribuem para pensar na questão do “comum” e da interdisciplinaridade como operacionalizar a primeira etapa estipulada para o novo Enem. Por outro lado, a reformulação do Exame em 2009, utilizando como base as matrizes do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), reverbera alguns aspectos conceituais subjacentes à noção de itinerários formativos e pode iluminar alguns aspectos teóricos e práticos envolvidos em como materializar sua avaliação em um exame de larga escala.

O argumento central deste artigo é o de que examinar como os termos-chave atuais remontam a versões anteriores e de que modo eles foram (ou não) operacionalizados no passado oferece alguns caminhos para se pensar em como avançar da teoria para a prática, especialmente no que diz respeito à adoção e à operacionalização de conceitos de protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, contextualização e autonomia. Esses conceitos permeiam muitos dos documentos curriculares e outros referenciais publicados nas últimas décadas, como, entre outros:

112

- 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM);
- 1999 – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM);
- 2002 – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+);
- 2006 – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem);
- 2005 – *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*, publicação do Inep;
- 2007 – *Eixos cognitivos do Enem*, publicação do Inep;
- 2011 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Após a análise prévia desses documentos, selecionei: as DCNEM de 1998; o Documento Básico do Enem, de 1999; a proposta do “Novo Enem”, elaborada em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC) e endereçada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); aspectos da BNCC e dos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos relacionados ao artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Esses documentos foram selecionados por seu caráter seminal para cada uma das etapas do exame.

A metodologia adotada neste artigo, portanto, foi de análise conceitual e documental, dividida em duas partes principais. Na primeira parte, são resgatados

os pressupostos teórico-metodológicos do Enem de 1998, conforme descritos no Documento Básico de 1999, contrastando com sua reformulação de 2009, com atenção especial à carta à Andifes, também de 2009. A partir desses pressupostos, a segunda parte retoma as duas questões apresentadas acima, à luz do disposto no artigo 32 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, e oferece sugestões de como o histórico do exame pode oferecer subsídios para reflexão sobre modos de superar os desafios elencados. Como conclusão, este artigo propõe que alguns elementos da proposta original do Enem, aliados às tecnologias desenvolvidas e aprimoradas ao longo das últimas duas décadas, podem contribuir para um novo desenho do exame que se ajuste tanto às normativas legais quanto ao novo contexto social decorrente da pandemia da Covid-19.

1 Histórico teórico-metodológico

O Enem surge no contexto das reformas educacionais que ocorreram no Brasil impulsionadas pela Conferência de Jomtien, de 1990, e pela publicação da LDB de 1996. Em 1997, mesmo ano de criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), são publicados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNEF); em 1998, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 3, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, em 1999, a versão para o ensino médio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) (Fini; Santos, 2020; Garcia; Ferreira; Marsico, 2020).

O Enem surge em 1998, antes mesmo das DCNEM e dos Parâmetros Curriculares para a etapa. Como indica o relatório que compõe o Parecer CNE/CEB nº 15, aprovado em 1º de junho de 1998, que fundamenta e subsidia as DCNEM/1998:

Será indispensável [...], que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da Federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade. (Brasil. CNE, 1998a, p. 23).

As DCNEM/1998 definem alguns pilares da reforma do ensino médio em curso à época, como os princípios pedagógicos (identidade, diversidade e autonomia; interdisciplinaridade e contextualização) e a organização por competências e habilidades. Essas características, além do alinhamento explícito com as tendências internacionais e com a LDB e os outros referenciais da época, podem ser observadas já nos parágrafos iniciais do Documento Básico do Enem:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação

básica, não só para a continuidade da vida acadêmica, como também para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada. (Brasil, [1999], p. 1).

Uma análise aprofundada desse único parágrafo já elenca os principais conceitos-chave do contexto da época e do exame. Por exemplo, sua referência à “inserção no mundo do trabalho” retoma o artigo 4º das DCNEM/1998 e, também, o artigo 35 da LDB/1996, que, por sua vez, expande o disposto no artigo 205 da Constituição Federal, o qual coloca como objetivos da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nesse sentido, o objetivo geral original do exame era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, [1999], p. 2).

Seus três objetivos específicos, estruturados no binômio mercado de trabalho/continuidade dos estudos, eram os seguintes:

- a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (Brasil, [1999], p. 2).

Além da referência a “uma atuação autônoma do sujeito na vida social” (DCNEM/1998, art. 4º e 7º), o trecho seguinte do mesmo parágrafo traz mais três aspectos das Diretrizes de 1998. Primeiro, a interdisciplinaridade, objeto do artigo 7º das Diretrizes, aparece aqui na menção a uma “sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes”. Segundo, ao associar a aquisição desses conteúdos ao “desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los”, faz uma primeira alusão desse documento à organização em competências e habilidades, objeto principalmente dos artigos 4º e 10º das DCNEM/1998, e definidas mais adiante no Documento Básico:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, [1999], p. 6).

Finalmente, ao colocar interdisciplinaridade, competências e habilidades a serviço do “enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social”, aquele mesmo trecho inicial do Documento Básico introduz o conceito de contextualização. No exame, esse conceito envolve a noção do “saber-fazer”, presente na definição de habilidade, e a ideia de situações-problema e intervenção na realidade, além do disposto no artigo 35 da LDB, sobre relacionar “teoria e prática no ensino de cada disciplina” (Brasil. Lei nº 9394, 1996).

A partir desses conceitos teóricos, o Enem, em sua concepção original, constituía-se de uma prova única, não só no sentido de abranger todas as áreas do conhecimento em um teste só, mas também pela singularidade de seu desenho. Naquele primeiro momento, a prova era aplicada em um único dia, num período de quatro horas (Brasil, [1999], p. 3). Consistia de 63 questões, três por habilidade (Brasil, [1999], p. 13). Ao final, o participante recebia uma nota global e uma nota por competência (Brasil, [1999], p. 15)

No total, a matriz original do exame era composta de 21 habilidades e cinco competências, sendo que cada habilidade poderia estar associada a mais de uma competência (Brasil, [1999], p. 6). Resumidamente, as cinco competências que compunham essa primeira matriz do exame eram as seguintes:

C1: Dominar Linguagens (DL)

C2: Compreender Fenômenos (CF)

C3: Enfrentar Situações-Problema (SP)

C4: Construir Argumentação (CA)

C5: Elaborar Propostas (EP). (Brasil, [1999], p. 13)

Esse modelo permanece até 2009, quando o exame é reformulado, e só então passa a contar com provas específicas por área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias, que é desmembrada de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Brasil. Inep, 2009). Nessa reformulação, adotaram-se como base as matrizes de ensino médio do Encceja, cujo objetivo é certificar adultos que não concluíram a etapa na idade certa (Brasil. Inep, 2014, p.7-9). Cada uma dessas quatro matrizes de área consiste em 45 habilidades e um número variável de competências específicas de cada área.

A prova passa a ter não só mais questões, mas também questões mais difíceis, pois, como justificado na proposta do “Novo Enem”, elaborada em 2009 pelo Ministério da Educação à Andifes:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (Brasil. MEC, 2009, p. 5).

Nesse momento, além de instrumento seletivo “para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior)” (Brasil. MEC, 2009, p. 1), o Enem passa a suprir também a função de certificação para a etapa do ensino médio, que era do Encceja, e exerce esse papel até 2017. Com a fusão entre Enem e Encceja-EM nesse período, algumas características específicas de cada uma de suas finalidades ficaram mais difíceis de discernir. Por exemplo: em princípio, o Encceja facultava ao examinando a possibilidade de fazer o exame de forma modular. Embora seja necessário sucesso nas quatro áreas para obter a certificação para a etapa, é facultado ao examinando escolher se quer fazer uma, algumas ou todas, na sequência que lhe for mais conveniente. Quanto ao Enem, embora para fins de autoavaliação, em tese, seja possível ao estudante escolher fazer as provas de cada área separadamente, conforme seu interesse e sua conveniência, para acesso ao ensino superior, é necessário desempenho satisfatório em todas as quatro áreas na mesma edição.

Mais do que isso, a fim de ter elementos que permitam classificar e selecionar para o ensino superior examinandos com melhor desempenho, o exame, que antes contava com 63 questões objetivas aplicadas em um dia, passa a ter 180 questões objetivas, além da redação (na proposta feita à Andifes, em 2009, o número proposto de questões era ainda maior: 50 por área, num total de 200). Aplicadas em dois dias, são provas cansativas (Spenassato *et al.*, 2016) e com pouco espaço para interdisciplinaridade, integração e autonomia. A prova passa também a retomar a noção de conjuntos de conteúdos esperados dos respondentes, numa lista construída em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) (Brasil. MEC, 2009).

Nos primeiros anos após a reformulação de 2009, as provas das quatro áreas eram aplicadas no mesmo fim de semana: Ciências Humanas e Ciências da Natureza no sábado, seguidas de Matemática, Linguagens e redação no dia seguinte. Em 2017, atendendo a uma consulta pública e num esforço de tornar a aplicação menos exaustiva e onerosa (em termos pedagógicos e logísticos), houve algumas alterações (Brasil. Inep, 2017). As provas passaram a ser aplicadas em dois domingos consecutivos, o que as tornou menos cansativas para o grande público de examinandos e, em particular, para aqueles que se declaram sabatistas.

Um outro ajuste na dinâmica de aplicação realizado em 2017, de forma a diminuir o fator cansaço e preparar para uma possível redução no número de questões da prova, foi a reorganização das áreas do conhecimento por afinidade: Linguagens e redação passaram a ser aplicadas no primeiro dia, juntamente com Ciências Humanas, e Ciências da Natureza, no segundo dia de provas, na semana seguinte, em conjunto com Matemática, retomando o agrupamento que essas duas áreas tinham nas DCNEM/1998. Essa reorganização tinha como um de seus objetivos reaproximar as áreas do conhecimento em dois construtos: um sociolinguístico, no primeiro dia, e um científico-matemático, no segundo; e, dessa forma, a partir de questões que integrassem simultaneamente essas áreas, reaproximar também a dinâmica da prova da ideia interdisciplinar do construto original. Todavia, com a publicação da BNCC e dos itinerários formativos, e, também, com as sucessivas

mudanças de gestão no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde então, esse direcionamento não seguiu adiante.

Nesta seção, apresentei, brevemente, a concepção teórico-metodológica do Enem desde sua criação, em 1998, e as alterações ocorridas a partir de sua reformulação, em 2009. Na próxima seção, analiso brevemente as diretrizes para a reformulação do Enem, que ainda estão em aberto, e como essa análise sobre a maneira pela qual diferentes termos-chave foram operacionalizados ao longo dos anos pode contribuir para construir novas possibilidades para o exame.

2 Desafios futuros e algumas possibilidades

Como apresentado anteriormente, o Enem passou de um exame com 63 questões em 1998, distribuídas em cinco competências e 21 habilidades, para 180 questões em 2009, organizadas em 30 competências e 120 habilidades. A nova BNCC-EM estabelece 10 competências gerais e 21 específicas, além de 179 habilidades. Os itinerários formativos, por sua vez, consistem em 12 habilidades por área do conhecimento, divididas em quatro eixos estruturantes: 1) Investigação Científica; 2) Processos Criativos; 3) Mediação e Intervenção Cultural; 4) Empreendedorismo.

Ao estipular que “o Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas”, a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 não estabelece que essas etapas sejam realizadas cada uma em um único dia. Da mesma forma, ela não determina que todas as competências e habilidades da BNCC ou dos itinerários sejam abordadas em cada uma das edições do exame: a matriz do Enem deve ter esses documentos como referência, e não ser idêntica a eles. De toda forma, a questão de como abordar todos os elementos da BNCC e dos itinerários, sem tornar o exame mais extenso do que já é atualmente, e, ao mesmo tempo, fazer jus ao protagonismo juvenil, à diversidade de itinerários e à autonomia dos estudantes e das redes apresenta muitos desafios.

Para atender a essas novas normativas, a Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020, que “institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Brasil. MEC, 2020, p. 57), estabeleceu que o Saeb passaria a ser oferecido em todas as séries do ensino fundamental e médio, possibilitando acesso ao ensino superior (artigo 7º), o chamado “Enem seriado”. A princípio, seria mantido o formato atual, gradualmente digital, e em paralelo haveria a opção seriada compondo o Saeb, conforme disposto também nos artigos 5º e 11 da Portaria Inep nº 10, de 8 de janeiro de 2021, que “estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica” (Brasil. Inep, 2021b, p. 23).

Essa proposta aliviaria a questão da sobrecarga de informações a serem testadas pelo exame numa única etapa ao final do ensino médio. Contudo, ao estabelecer uma programação seriada para ser avaliada ao final de cada série, como

disposto nas portarias em questão, o exame acabaria por se impor sobre os normativos curriculares e, também, sobre a autonomia das redes, que já começavam a se organizar de maneira autônoma e diversificada (Silva, 2020; Distrito Federal. SE, 2019). O princípio da autonomia de estudantes, docentes, escolas e redes é recorrente no aparato normativo educacional das últimas décadas e é retomado constantemente na BNCC (Brasil. MEC, [2018], p. 461-467), que deixou de ser seriada da 2ª para a 3ª versão, com o objetivo de favorecer a autonomia das redes e dos estudantes de construir seus itinerários. Como disposto nesse documento:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil. MEC, [2018], p. 468).

Com a mudança de gestão no Inep, no final de janeiro de 2021, e com o agravamento da pandemia da Covid-19, não só essa expansão do modelo de aplicação para todas as séries, como até mesmo a aplicação do Saeb 2021 e do Enem 2021 em seus moldes tradicionais estão, até o momento da escrita deste artigo, em aberto. Mesmo no horizonte pós-pandemia, as dificuldades de se pensar em um padrão de avaliação anual, seriada, censitária e centralizada em curto, ou mesmo médio prazo, são muitas. De fato, a própria pandemia torna necessário propor estruturas menos rígidas e mais flexíveis de trajetórias educacionais significativas e de qualidade, e como avaliá-las.

Nesse sentido, o próprio histórico do exame fornece algumas possibilidades de operacionalização que talvez se adéquem melhor tanto às normativas quanto às restrições impostas pela pandemia. Poder-se-ia pensar, por exemplo, numa primeira etapa comum que resgatasse elementos da proposta original de 1998, mais curta e interdisciplinar. Já o legado que o Enem herda do Encceja permite visualizar opções de modularidade da prova. Combinando essas duas ideias, haveria a possibilidade de se pensar uma proposta modular em termos das próprias etapas prescritas para o exame. Caberia ao Inep montar diferentes instrumentos organizados não por área do conhecimento, como é o Encceja, ou por série, como na proposta do Enem seriado, e sim por módulos independentes: um relativo à BNCC e outro relativo aos itinerários formativos. Caberia ao examinando, apoiado por sua rede e por sua escola, adotar a estratégia de preparo para cada uma dessas etapas modulares da maneira que lhe fosse mais conveniente, e, às instituições de ensino superior, escolher a combinação de trajetórias mais relevantes para acesso a cada um de seus cursos, mantendo, assim, a autonomia do examinando e das redes de organizarem seus próprios percursos formativos.

O conceito de “protagonismo juvenil”, como todos esses outros, é polissêmico (Ferretti, 2004; Souza, 2006). Algumas questões envolvidas no termo são: se o protagonismo se resume a jovens ou a outros atores na comunidade escolar (pais, professores, gestores); se assume caráter homogêneo ou diversificado; e se ele se resume a voluntarismo. Enquanto termo aberto, proponho aqui uma interpretação

que seja atrelada à noção de diversidade e que não se limite a uma espécie de voluntarismo, mas, “respondendo às suas [...] aspirações presentes e futuras”, dos jovens (Brasil. MEC, [2018], p. 461), se aproxime ou crie avenidas para a valorização de “projetos de vida” (Weller, 2014; Weller; Silva, 2021; Pontes; Bassalo, 2021).

Um elemento importante a ser considerado é que a escolha por itinerários formativos no âmbito do exame vai além de uma simples opção entre fazer uma prova objetiva de 45 questões desta ou daquela área, como Ciências da Natureza ou Matemática. Os itinerários formativos apresentam habilidades específicas difíceis ou inviáveis de serem avaliadas por meio de questões objetivas. Ao mesmo tempo, essas habilidades apresentam rico potencial para ser exercitado e avaliado por meio de questões abertas, podendo substituir o componente de redação discursiva, que tem sido utilizado e refinado no exame ao longo de mais de duas décadas. Utilizar o componente da redação para testar e valorizar os itinerários formativos permitiria medir, de maneira mais aprofundada, o conhecimento dos examinandos, ao mesmo tempo em que abriria espaço para a expressão de sua criatividade e de seus projetos de vida (Weller, 2014).

Uma outra questão a ser explorada também diz respeito às possibilidades oferecidas pela mudança do exame para aplicação em computador, tanto para a etapa relativa à parte comum, quanto para a etapa dedicada aos itinerários formativos. Para além das possibilidades oferecidas por testes adaptativos, em particular no que diz respeito à possibilidade de redução da extensão da prova (Spenassato *et al.*, 2016), modelos interativos, como os utilizados no Pisa, por exemplo, oferecem algumas possibilidades de criação de itens que podem ser particularmente úteis para a etapa dedicada aos itinerários formativos. Para isso, porém, o Enem digital precisa ser mais do que uma versão eletrônica da prova em papel (Brasil. Inep, 2021a) e, embora testes como o Pisa também sejam operacionalizados no Brasil pelo Inep (Brasil. MEC, 2018a), ainda há muitos desafios para a implementação da testagem em formato adaptativo em larga escala no País (Pedroza, 2015; Spenassato *et al.*, 2016).

Seja no formato tradicional, seja no formato digital, pensar em uma prova mais curta que a atual, fundamentada na BNCC, e associada a uma prova dedicada aos itinerários formativos (que poderia ser feita em momentos diferentes, e mesmo anos/séries diferentes), daria elementos suficientemente precisos para o avanço à educação superior ou para a atividade profissional com um aporte menor de questões. Concomitantemente, tal proposta colocaria em posição de protagonismo a diversidade dos projetos de vida dos jovens, ao mesmo tempo em que preservaria a autonomia das redes, das escolas e dos docentes para criar condições para apoiar esses projetos. Tais características, louvadas há várias décadas, talvez nunca tenham sido tão necessárias quanto nesse contexto sem precedentes imposto pela pandemia. Nesse cenário, a criatividade e a resolução de problemas se tornam ainda mais críticas não só para os jovens, mas para a sociedade como um todo, haja vista que, mais do que nunca, se tornou primordial superar o conteudismo, o enciclopedismo e a fragmentação de conhecimentos.

Considerações finais

Este artigo objetivou apresentar um breve histórico de aspectos teórico-metodológicos do Enem, de forma a buscar elementos que contribuam para a operacionalização do exame a partir dos novos normativos vigentes. Na primeira parte, foi traçado um breve histórico do exame, apontando como seu desenho de aplicação nas duas fases anteriores (1998-2008 e 2009-presente) correspondiam (ou não) aos seus objetivos e pressupostos teórico-metodológicos.

Na segunda parte, a partir das normativas impostas pela nova legislação concernente ao Novo Ensino Médio (em especial a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a BNCC e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos), bem como a Portaria MEC nº 458/2020, e a Portaria Inep nº 10/2021, foram levantados alguns desafios e possibilidades para a reformulação do exame nesse período tornado ainda mais complexo pela pandemia da Covid-19. Tais sugestões visam atender não só aos normativos atuais e seus pressupostos, mas também pensar em possibilidades concretas para que o exame operacionalize e fortaleça, na prática, os conceitos norteadores de autonomia, protagonismo juvenil, resolução de problemas e intervenção na realidade, fomentando a criatividade dos jovens e a construção de projetos de vida significativos.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998b. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, p. 21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, DF, Brasília, 18 dez. 2018. Seção 1, p. 120-122.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 1998. 13 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. [1999]. 15 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 2000. 12 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: documento básico*. Brasília, DF: Inep, 2002. 27 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, DF: Inep, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília, DF: Inep, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matrizes de referências do Enem*. Brasília, DF: Inep, 2009. v. 4.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *MEC e Inep anunciam mudanças no exame em função de consulta pública*. Brasília, DF, 9 mar. 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-anunciam-mudancas-no-exame-em-funcao-de-consulta-publica/21206. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Brasil no Pisa 2018*. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Estudo técnico para implementação de testes digitais em larga escala: aspectos pedagógicos e análise da percepção de uso do sistema*. Brasília, DF: Inep, 2021a.

122

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2021b. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PCNs+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2016. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF, [2018]. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 maio 2020. Seção 1, p. 57.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação (SE). *A nova organização do ensino médio brasileiro*. Brasília, DF: SEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação (SE). Conselho de Educação (CE). Nota Técnica nº 2, de 2 de julho de 2019. Dispõe sobre a organização curricular do ensino médio na proposta pedagógica, em regulamentação ao inciso VII do artigo 173 da Resolução nº 1/2018-CEDF. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 15 jul. 2019. Seção 1, p. 7.

FINI, M. I.; SANTOS, A. V. F. Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 191-202, jan./abr. 2020.

GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. S.; MARSICO, J. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020.

PEDRO, G.; MARSICO, J. Explorando os limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 225-232, jan./abr. 2020.

PEDROZA, K. N. *Comparabilidade das avaliações educacionais em papel e em computador: um estudo do Pisa 2012*. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, F. T. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 33, n. 107, p. 155-172. jan./abr. 2020.

SPENASSATO, D. et al. Testes adaptativos computadorizados aplicados em avaliações educacionais. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2016.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 135-154.

WELLER, W.; SILVA, C. V. C. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 102, n. 260, p. 63-81, jan./abr. 2021.

Ester Pereira Neves de Macedo, doutora em Teorias e Políticas Educacionais/Filosofia da Educação pela Universidade de Toronto, no *Ontario Institute for Studies in Education*, é pesquisadora-tecnologista no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2013. Atualmente é coordenadora de Instrumentos e Avaliações (substituta) e coordenadora-geral do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (substituta), na Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes/Inep).

ester.macedo@inep.gov.br

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 6 de setembro de 2021

Fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem

Alexandre Jaloto

Ricardo Primi

125

Resumo

Diferenças sociais têm sido associadas a diferenças de desempenho em testes educacionais de larga escala. Estudos com os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) sobre a temática são raros e, por vezes, não incluem algumas variáveis (como o atraso escolar) e não abordam os testes das quatro áreas do conhecimento. Com o objetivo de examinar as variáveis sociais que explicam o desempenho nos quatro testes da edição de 2018, analisamos atraso escolar, sexo, cor/raça, nível socioeconômico (NSE) e a dependência administrativa da escola do aluno. Além de avaliar a associação entre as variáveis e o desempenho, verificamos se o efeito do NSE variava entre escolas. Realizamos uma modelagem por meio de regressão linear multinível. Todas as variáveis se mostraram estatisticamente significativas, porém sua relevância variou. O desempenho dos alunos brancos superou o dos demais em menos de 10,0 pontos; ser de escola privada esteve associado a um aumento de até 83,9 em relação a ser de escola estadual. O efeito do NSE sobre o desempenho variou entre escolas. Há uma persistente desigualdade educacional no Enem.

Palavras-chave: avaliação da educação básica; equidade em educação; política da educação.

Abstract

Socio-economic factors associated with student performance on Enem

Social differences have been associated with differences in performance on large-scale educational tests. Studies based on data from the National High School Exam (Enem) on this theme are rare and, at times, do not include some variables (such as school delay) and do not approach tests of the four areas of knowledge. Aiming to examine the social variables that explain the performance in the four tests of the 2018 Enem edition, school delay, gender, color/race, socioeconomic status (SES) and administrative dependence of the student's school were analyzed. In addition to evaluating the association between the variables and performance, this study verifies whether the effects of SES varied across schools. This study also uses a modeling using multilevel linear regression. All variables were statistically significant, but their relevance varied. White students outperformed other students by less than 10.0 points, and studying at a private school was associated with an increase of up to 83.9 as compared to studying at a state school. SES's effect on performance varied across schools. Our findings point to a persistent educational inequality in Enem.

keywords: assessment of basic education; education policy; equity in education.

Resumen

Factores socioeconómicos asociados con el desempeño en Enem

Las diferencias sociales se han asociado con diferencias de rendimiento en pruebas educativas a gran escala. Estudios con datos del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) que tratan el tema son raros y en ocasiones no incluyen algunas variables (como retraso escolar) y no abordan las pruebas en las cuatro áreas del conocimiento. Este trabajo tuvo como objetivo examinar las variables sociales que explican el desempeño en las cuatro pruebas de la edición 2018 de Enem. Se analizó el retraso escolar, género, color/raza, nivel socioeconómico (NSE) y dependencia administrativa de la escuela del estudiante. Además de evaluar la asociación entre las variables y el desempeño, verificamos si el efecto de NSE variaba entre escuelas. Se realizó un modelado mediante regresión lineal multinivel. Todas las variables fueron estadísticamente significativas, pero su relevancia varió. El desempeño de los estudiantes blancos superó al de los demás por menos de 10.0 puntos, mientras que ser de una escuela privada se asoció con un aumento de hasta 83.9 en comparación con ser de una escuela estatal. Se identificó que el efecto de NSE sobre el rendimiento varió entre las escuelas. Los hallazgos apuntan a una desigualdad educativa persistente en Enem.

Palabras clave: evaluación de la educación básica; equidad en la educación; política educativa.

Introdução

Algumas políticas públicas têm sido desenvolvidas com o objetivo de superar desigualdades educacionais, como a Lei de Cotas (Brasil, 2012). Essa lei garante a reserva de 50% das vagas de cursos das instituições federais de ensino superior (Ifes) para estudantes de escolas públicas. No mínimo 50% dessas vagas são destinadas a estudantes de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. Além disso, as vagas reservadas são destinadas a pessoas pretas, pardas ou indígenas (PPI) pelo menos na mesma proporção em que esses grupos são observados na unidade da Federação em que a instituição se localiza. A partir de 2012, verifica-se um aumento de estudantes egressos de escolas públicas nas Ifes, em especial pessoas PPI (Senkevics; Mello, 2019).

Além da reserva de vagas para determinados grupos, é possível adotar procedimentos matematicamente sofisticados, como a otimização restrita. Esse procedimento, que envolve uma série de cálculos matemáticos, permite maximizar um critério (como a nota em um teste) ao mesmo tempo que impõe algumas restrições na composição das turmas. No caso de seleção para ingresso em um curso de ensino superior com 100 vagas, o programa estatístico busca montar o grupo de participantes que apresente maior média de desempenho e siga as proporções desejadas de características sociodemográficas, como a proporção de grupos étnicos. Primeiro, o programa monta diversos grupos de 100 sujeitos (número de vagas), de modo que cada grupo tenha as proporções desejadas (restrição). Em seguida, ele calcula a média de cada grupo e seleciona aquele com maior valor. Zwick, Ye e Isham (2019) aplicaram o procedimento de maneira ilustrativa e verificaram que ele pode aumentar a diversidade socioeconômica e étnica das turmas de ingressantes de uma universidade dos Estados Unidos, sem afetar o desempenho no primeiro ano de graduação.

As variáveis utilizadas para produção de políticas afirmativas (nível socioeconômico – NSE, cor/raça e dependência administrativa da escola) e outras têm sido associadas ao desempenho em testes educacionais de larga escala. Por exemplo, em 2001, o atraso escolar e não ser branco tiveram uma associação negativa com o desempenho nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ao contrário, o NSE do aluno e ser do sexo masculino foram positivamente associados (Andrade; Laros, 2007).

Na edição de 2012 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, em inglês *Programme for International Student Assessment*), o nível de escolaridade da mãe e ser do sexo feminino estiveram positivamente associados ao desempenho nos testes de Leitura e Matemática. Por outro lado, a repetência e estudar em escola pública estiveram negativamente associados ao desempenho nesses testes e no de Ciências. Adicionalmente, ser do sexo feminino se relacionou negativamente com o desempenho em Ciências (Aristizabal; Caicedo; Parra, 2017).

No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2012, verificou-se que o NSE e ser branco ou amarelo estavam positivamente associados à nota em Matemática e Linguagens e Códigos (Travitzki; Ferrão; Couto, 2016). No entanto, outras variáveis

comumente utilizadas nesse tipo de análise não foram incluídas, como atraso escolar, sexo e dependência administrativa da escola.

A forma como o NSE é empregado nas pesquisas varia, dada sua natureza abstrata (Broer; Bai; Fonseca, 2019). Há alguns estudos que utilizam uma medida composta por alguns indicadores (Alves; Soares; Xavier, 2016; Laros; Marciano; Andrade, 2012; Souza Vieira, 2020) e outros utilizam uma variável como aproximação do NSE, como a escolaridade dos pais (Aristizabal; Caicedo; Parra, 2017; Bonamino *et al.*, 2010; Travitzki; Ferrão; Couto, 2016). No geral, o NSE tem incluído como principais componentes a escolaridade dos pais, sua ocupação e a renda familiar (Cowan *et al.*, 2012; Sirin, 2005). Adotamos a recomendação de Cowan *et al.* (2012) de utilizar uma medida composta.

Como descrito, algumas variáveis sociais se mostram estatisticamente importantes na predição do desempenho, como NSE, escolaridade dos pais, atraso escolar, sexo, cor/raça e dependência administrativa (Aristizabal; Caicedo; Parra, 2017; Karino; Laros, 2017). No entanto, nos estudos citados que têm o Enem como objeto, algumas delas não são incluídas (atraso escolar e dependência administrativa). Ainda, somente dois dos quatro testes são utilizados (Linguagens e Códigos; e Matemática). Assumindo a potencialidade dos estudos sobre os fatores associados ao desempenho para a produção de políticas públicas, este trabalho objetiva examinar as variáveis sociais que explicam o desempenho nos quatro testes do Enem, a saber: Ciências Humanas (CH); Ciências da Natureza (CN); Matemática (MT); e Linguagens e Códigos (LC). Para tal, responderemos a três perguntas:

- 1) Diferenças entre escolas explicam quanto do desempenho?
- 2) Variáveis no nível do aluno e da escola explicam quanto do desempenho?
- 3) O efeito do NSE sobre o desempenho varia entre escolas?

Método

Participantes

Os dados deste estudo foram extraídos dos microdados do Enem 2018 (Brasil. Inep, 2018) e obtidos em janeiro de 2020. Seleccionamos os participantes com pelo menos 16 anos em 31 de dezembro de 2018 concluintes do ensino médio (ensino regular e educação de jovens e adultos).

Incluímos nas análises de cada prova todos os participantes que tiveram nota nela, ainda que tenham faltado à aplicação de outra. Excluímos os que deixaram os 45 itens em branco e os que não tinham informações sobre sexo ou cor/raça. Por fim, excluímos os estudantes de escolas com menos de 30 participantes presentes na prova. Tratamos esses casos como se os alunos fossem de escolas diferentes, uma vez que uma mesma escola pode oferecer diferentes modalidades de ensino (ensino regular e educação de jovens e adultos). A Tabela 1 traz as características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 1 – Características sociodemográficas dos sujeitos incluídos

	Ciências Humanas		Ciências da Natureza		Linguagens e Códigos		Matemática	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Variáveis intervalares								
Desempenho	565,4	81,7	495,4	75,9	525,6	73,7	540,9	105,0
NSE	0,2	0,9	0,2	0,9	0,2	0,9	0,2	0,9
Variáveis categóricas	N	%	N	%	N	%	N	%
Atraso escolar								
Aluno sem atraso escolar	756252	85,7	716331	86,3	756252	85,7	716331	86,3
Aluno com atraso escolar	126162	14,3	113569	13,7	126162	14,3	113569	13,7
Sexo								
Feminino	507266	57,5	475947	57,3	507266	57,5	475947	57,3
Masculino	375148	42,5	353953	42,7	375148	42,5	353953	42,7
Cor/raça								
Branca	339085	38,4	319742	38,5	339085	38,4	319742	38,5
Preta	99483	11,3	93050	11,2	99483	11,3	93050	11,2
Parda	418195	47,4	393070	47,4	418195	47,4	393070	47,4
Amarela	20469	2,3	19257	2,3	20469	2,3	19257	2,3
Indígena	5182	0,6	4781	0,6	5182	0,6	4781	0,6
Dependência administrativa da escola								
Municipal	6040	0,7	5520	0,7	6040	0,7	5520	0,7
Estadual	683232	77,4	635192	76,5	683232	77,4	635192	76,5
Privada	153169	17,4	149908	18,1	153169	17,4	149908	18,1
Federal	6040	0,7	5520	0,7	6040	0,7	5520	0,7

Fonte: Elaboração própria.

Nota: M = média; DP = desvio padrão.

Análise de dados

Realizamos uma regressão linear multinível para prever o desempenho em cada prova. As variáveis preditoras de primeiro nível (estudante) foram: atraso escolar (considerado neste trabalho como equivalente a possuir mais de 18 anos no fim de 2018), cor/raça, sexo e NSE. As variáveis atraso escolar, cor/raça e sexo foram usadas como dicotômicas, sendo as referências respectivamente: participantes com até 18 anos no fim de 2018, cor/raça não branca e sexo feminino. A resposta “não declarado” foi transformada em dado faltante (NA). O NSE foi calculado por meio do modelo de resposta graduada da Teoria de Resposta ao Item – TRI (Samejima, 1969). Para o cálculo dessa medida (construída a partir de cinco itens), utilizamos a escolaridade dos pais, sua ocupação e a renda familiar. A resposta “não sei” foi transformada em NA. As variáveis de ocupação dos pais possuem categorias que representam grupos de ocupação, as quais consideramos ordinais. Adotamos o mesmo procedimento para a escolaridade dos pais. Consideramos a variável NSE no nível do estudante, porque para incluí-la no nível da escola devemos observar a existência de outras variáveis da escola (como clima escolar) e o fato de alguns estudantes frequentarem escolas longe de sua vizinhança.

Ainda que o NSE do estudante e o NSE da escola tenham alta correlação, existem informações únicas em cada uma dessas variáveis e, neste estudo, focamos o NSE do estudante (Cowan *et al.*, 2012). Por último, a variável preditora de segundo nível (escola) foi a dependência administrativa, tratada como *dummy*. A referência foram as escolas municipais. No cálculo do NSE, as marcações NA foram consideradas como itens não apresentados ao sujeito. Na modelagem multinível, sujeitos com pelo menos um NA nas variáveis foram excluídos da análise. A Tabela 2 apresenta as variáveis utilizadas e suas correlações com os desempenhos.

Tabela 2 – Variáveis incluídas no estudo e suas correlações com os desempenhos

Nível	Variável	Descrição	Correlação com o desempenho			
			CH	CN	LC	MT
Estudante	Atraso escolar	1 = Sim 0 = Não	-0,18	-0,16	-0,21	-0,17
	Sexo	1 = Masculino 0 = Feminino	0,05	0,08	0,03	0,20
	Cor/raça branca	1 = Branca 0 = Outras	0,21	0,23	0,23	0,23
	NSE	Calculado a partir da renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais	0,41	0,46	0,46	0,47
Escola	Estadual	1 = Rede estadual 0 = Outras (referência é municipal)	-0,40	-0,48	-0,41	-0,46
	Privada	1 = Rede privada 0 = Outras (referência é municipal)	0,36	0,44	0,37	0,42
	Federal	1 = Rede federal 0 = Outras (referência é municipal)	0,14	0,15	0,15	0,15

Fonte: Elaboração própria.

Nota: CH = Ciências Humanas; CN = Ciências da Natureza; LC = Linguagens e Códigos; MT = Matemática.

Construímos quatro modelos para cada prova e adotamos o mesmo protocolo de análise. No Modelo 1 (modelo nulo), em que somente o desempenho foi incluído, observamos a correlação intraclasse (ICC). Essa medida indica o quão homogêneas são as escolas e, por isso, diferentes umas das outras. Quanto maior esse parâmetro, mais a variação no desempenho é devida às diferenças entre escolas e mais se justifica uma análise multinível. Nos modelos 2 e 3, incluímos as variáveis do aluno e da escola, respectivamente. Os coeficientes das variáveis tiveram suas significâncias estatísticas avaliadas. No Modelo 4, permitimos que o efeito do NSE sobre o desempenho variasse entre escolas. As equações de cada modelo são as que seguem:

Modelo 1:

$$Y_{ij} = (\beta_0 + u_{0j}) + e_{ij}$$

Modelo 2:

$$Y_{ij} = (\beta_0 + u_{0j}) + \beta_1 \text{atraso} + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{cor} + \beta_4 \text{nse} + e_{ij}$$

Modelo 3:

$$Y_{ij} = (\beta_0 + u_{0j}) + \beta_1 \text{atraso} + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{cor} + \beta_4 \text{nse} + \beta_5 \text{estadual} + \beta_6 \text{privada} + \beta_7 \text{federal} + e_{ij}$$

Modelo 4:

$$Y_{ij} = (\beta_0 + u_{0j}) + \beta_1 \text{atraso} + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{cor} + (\beta_4 + u_{4j}) \text{nse} + \beta_5 \text{estadual} + \beta_6 \text{privada} + \beta_7 \text{federal} + e_{ij}$$

Avaliamos se um modelo era estatisticamente diferente do anterior por meio do teste da razão de verossimilhança, que utiliza as informações da *deviance* e os graus de liberdade. Caso a diferença fosse verificada ($p < 0,05$), adotamos aquele com melhor ajuste. Consideramos um ajuste melhor se o valor do Critério de Informação de Akaike (AIC) reduzisse e a variância explicada em cada nível aumentasse. O AIC mede a qualidade do ajuste de um modelo. Ao se comparar dois modelos diferentes, aquele que apresentar menor valor possui melhor ajuste. A variância explicada corresponde à porcentagem de redução da variância do modelo nulo, ou seja, o quanto o modelo em voga explica a variância do desempenho em cada nível (Valentini *et al.*, 2015). As análises foram realizadas no R 4.0.3 (R Core Team, 2019) por meio dos pacotes *mirt* (v1.33.2; Chalmers, 2012) e *lme4* (v1.1-23; Bates *et al.*, 2015). R é um ambiente de programação gratuito para computação estatística e gráficos. Seus pacotes contêm programações adequadas para realizar diferentes análises, como as adotadas neste trabalho. Especificamente, o pacote *mirt* permite realizar análises no escopo da TRI e o pacote *lme4* permite realizar modelagens com regressão multinível.¹

¹ Os comandos utilizados nas análises estão disponíveis no repositório <https://github.com/alexandrejaloto/EmAbertoEnem>.

Resultados

Para responder nossas perguntas de pesquisa, construímos quatro modelos de regressão linear multinível para cada prova. As Tabelas de 3 a 6 mostram os parâmetros dos modelos das provas CH, CN, LC e MT, respectivamente. Essas tabelas apresentam os efeitos fixos, seus erros e seus parâmetros padronizados. Além desses, apresentamos os efeitos randômicos nos dois níveis, incluindo a variância do efeito do NSE no Modelo 4. As tabelas também incluem as estatísticas de cada modelo.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, investigar o quanto as diferenças entre as escolas explicam o desempenho, analisamos a ICC do Modelo 1. Em CH, esse valor foi de 0,28. Por isso, 28% da variância do desempenho nessa prova podem ser atribuídos a diferenças entre escolas; em CN, 37%; em LC, 32%; e em MT, 35%. Esses valores justificam uma análise multinível.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, investigar o quanto as variáveis no nível do aluno e no nível da escola explicam o desempenho, construímos os Modelos 2 e 3. No Modelo 2, os coeficientes das variáveis no nível do aluno se mostraram estatisticamente significativos para as quatro provas. O atraso escolar se associou a uma redução no desempenho nas quatro provas. Ao contrário, ser do sexo masculino ou branco aumenta a nota. O NSE também ficou positivamente associado ao desempenho.

Para todas as provas, os Modelos 1 e 2 se mostraram estatisticamente diferentes ($p < 0,001$), sendo este último com valor de AIC menor, o que indica melhor ajuste. A variância explicada no nível da escola ficou superior a 32,0% nas quatro provas. Dada a melhora no modelo, procedemos à construção do Modelo 3. Nele, mantivemos as variáveis de primeiro nível, em virtude de suas significâncias estatísticas, e incluímos as variáveis do nível da escola.

Para as quatro provas, os Modelos 3 e 2 foram estatisticamente diferentes ($p < 0,001$) e observamos uma melhora (o valor de AIC reduziu e a variância explicada aumentou no nível da escola). Os coeficientes das variáveis de primeiro nível ficaram semelhantes nos Modelos 3 e 2. Quanto às variáveis do nível da escola, ser de escola estadual associou-se a uma redução no desempenho, ao passo que ser de escola privada ou federal se associou a um aumento (em relação a ser de escola municipal). A variância explicada no nível da escola ficou superior a 72,3% nas quatro provas.

Para responder a terceira pergunta de pesquisa, se o efeito do NSE sobre o desempenho varia entre escolas, construímos o Modelo 4. A diferença entre os Modelos 3 e 4 é que, neste, o valor do efeito do NSE variou entre escolas. A variância desse efeito variou de 15,0 (LC) a 56,6 (MT). Em todas as provas, o Modelo 4 teve melhor ajuste e foi estatisticamente diferente ($p < 0,001$) do Modelo 3.

Tabela 3 – Parâmetros dos modelos de regressão linear multinível da prova de Ciências Humanas

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta
Efeitos fixos												
Intercepto	563,3*	0,4	-	560,0*	0,3	-	570,3*	2,8	-	570,0*	2,8	-
Atrazo escolar	-	-	-	-23,2*	0,2	-0,10	-23,2*	0,2	-0,10	-23,3*	0,2	-0,10
Sexo masculino	-	-	-	5,1*	0,1	0,03	5,1*	0,1	0,03	5,1*	0,1	0,03
Cor/raça branca	-	-	-	6,3*	0,2	0,04	6,4*	0,2	0,04	6,4*	0,2	0,04
NSE	-	-	-	13,5*	0,1	0,15	12,7*	0,1	0,14	-	-	-
Escola estadual	-	-	-	-	-	-	-23,9*	2,8	-0,12	-24,0*	2,8	-0,12
Escola privada	-	-	-	-	-	-	34,0*	2,8	0,16	34,8*	2,8	0,16
Escola federal	-	-	-	-	-	-	36,8*	3,0	0,09	36,5*	3,0	0,09
Efeitos randômicos												
NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Variância do efeito do NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Variância (nível do aluno)	4771,3			4643,3			4641,6			4635,4		
Variância (nível da escola)	1828,6			1070,0			493,9			480,1		
Correlação entre o efeito do NSE e o intercepto da escola	-			-			-			0,30		
Estatísticas do modelo												
ICC	0,28			0,19			0,10			0,09		
Variância explicada (nível do aluno)	-			2,7%			2,7%			2,8%		
Variância explicada (nível da escola)	-			41,5%			73,0%			73,7%		
Graus de liberdade	3			7			10			11		
Deviance	10017061,7			9987345,0			9978719,1			9978525,4		
AIC	10017067,7			9987359,0			9978739,1			9978549,4		

Fonte: Elaboração própria.
Nota: * p < .001

Tabela 4 – Parâmetros dos modelos de regressão linear multinível da prova de Ciências da Natureza

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta
Efeitos fixos												
Intercepto	493,2*	0,4	-	488,1*	0,4	-	497,7*	3,0	-	496,5*	2,8	-
Atraso escolar	-	-	-	-16,6*	0,2	-0,08	-16,5*	0,2	-0,07	-16,7*	0,2	-0,08
Sexo masculino	-	-	-	7,8*	0,1	0,05	7,8*	0,1	0,05	7,8*	0,1	0,05
Cor/raça branca	-	-	-	5,8*	0,2	0,04	5,8*	0,2	0,04	5,8*	0,2	0,04
NSE	-	-	-	11,0*	0,1	0,14	10,4*	0,1	0,13	-	-	-
Escola estadual	-	-	-	-	-	-	-26,2*	3,1	-0,15	-25,4*	2,9	-0,14
Escola privada	-	-	-	-	-	-	43,0*	3,1	0,22	43,7*	2,9	0,22
Escola federal	-	-	-	-	-	-	38,6*	3,3	0,11	35,5*	3,1	0,10
Efeitos randômicos												
NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10,1*	0,1	0,12
Variância do efeito do NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22,5	-	-
Variância (nível do aluno)	3554,1	-	-	3462,6	-	-	3461,8	-	-	3457,2	-	-
Variância (nível da escola)	2064,0	-	-	1403,9	-	-	572,6	-	-	485,5	-	-
Correlação entre o efeito do NSE e o intercepto da escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,65	-	-
Estatísticas do modelo												
ICC	0,37	-	-	0,29	-	-	0,14	-	-	0,12	-	-
Variância explicada (nível do aluno)	-	-	-	2,6%	-	-	2,6%	-	-	2,7%	-	-
Variância explicada (nível da escola)	-	-	-	32,0%	-	-	72,3%	-	-	76,5%	-	-
Graus de liberdade	3	-	-	7	-	-	10	-	-	11	-	-
Deviance	9181606,2	-	-	9155990,0	-	-	9146211,9	-	-	9145066,8	-	-
AIC	9181612,2	-	-	9156004,0	-	-	9146231,9	-	-	9145090,8	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: * p < .001

Tabela 5 – Parâmetros dos modelos de regressão linear multinível da prova de Linguagens e Códigos

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta
Efeitos fixos												
Intercepto	523,3*	0,4	-	521,4*	0,3	-	534,0*	2,5	-	534,0*	2,6	-
Atraso escolar	-	-	-	-25,0*	0,2	-0,12	-25,0*	0,2	-0,12	-25,0*	0,2	-0,12
Sexo masculino	-	-	-	1,5*	0,1	0,01	1,5*	0,1	0,01	1,5*	0,1	0,01
Cor/raça branca	-	-	-	6,5*	0,1	0,04	6,6*	0,1	0,04	6,6*	0,1	0,04
NSE	-	-	-	15,5*	0,1	0,19	14,8*	0,1	0,19	-	-	-
Escola estadual	-	-	-	-	-	-	-24,7*	2,6	-0,14	-24,7*	2,6	-0,14
Escola privada	-	-	-	-	-	-	25,7*	2,6	0,13	26,3*	2,6	0,14
Escola federal	-	-	-	-	-	-	33,8*	2,7	0,10	33,9*	2,8	0,10
Efeitos randômicos												
NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	14,8*	0,1	0,19
Variância do efeito do NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15,0	-	-
Variância (nível do aluno)	3681,5	-	-	3523,9	-	-	3522,7	-	-	3516,1	-	-
Variância (nível da escola)	1699,8	-	-	881,4	-	-	425,1	-	-	424,1	-	-
Correlação entre o efeito do NSE e o intercepto da escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,04	-	-
Estatísticas do modelo												
ICC	0,32	-	-	0,20	-	-	0,11	-	-	0,11	-	-
Variância explicada (nível do aluno)	-	-	-	4,3%	-	-	4,3%	-	-	4,5%	-	-
Variância explicada (nível da escola)	-	-	-	48,1%	-	-	75,0%	-	-	75,1%	-	-
Graus de liberdade	3	-	-	7	-	-	10	-	-	11	-	-
Deviance	9790384,8	-	-	9744833,8	-	-	9736622,0	-	-	9736464,6	-	-
AIC	9790390,8	-	-	9744847,8	-	-	9736642,0	-	-	9736488,6	-	-

Fonte: Elaboração própria.
Nota: * p < .001

Tabela 6 – Parâmetros dos modelos de regressão linear multinível da prova de Matemática

Variáveis	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4		
	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta	Coefficiente	Erro	Beta
Efeitos fixos												
Intercepto	537,4*	0,6	-	519,7*	0,5	-	530,2*	4,1	-	525,8*	3,8	-
Atraso escolar	-	-	-	-28,8*	0,3	-0,09	-28,8*	0,3	-0,09	-29,0*	0,3	-0,10
Sexo masculino	-	-	-	35,9*	0,2	0,17	35,9*	0,2	0,17	36,0*	0,2	0,17
Cor/raça branca	-	-	-	8,8*	0,2	0,04	8,7*	0,2	0,04	8,7*	0,2	0,04
NSE	-	-	-	18,0*	0,1	0,16	17,1*	0,1	0,15	-	-	-
Escola estadual	-	-	-	-	-	-	-30,8*	4,1	-0,12	-26,8*	3,8	-0,11
Escola privada	-	-	-	-	-	-	53,9*	4,2	0,20	57,1*	3,8	0,21
Escola federal	-	-	-	-	-	-	53,2*	4,4	0,11	47,3*	4,0	0,10
Efeitos randômicos												
NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16,4*	0,2	0,15
Variância do efeito do NSE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56,6	-	-
Variância (nível do aluno)	6961,3	-	-	6421,6	-	-	6419,9	-	-	6406,2	-	-
Variância (nível da escola)	3745,7	-	-	2287,6	-	-	1031,1	-	-	845,8	-	-
Correlação entre o efeito do NSE e o intercepto da escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,68	-	-
Estatísticas do modelo												
ICC	0,35	-	-	0,26	-	-	0,14	-	-	0,12	-	-
Variância explicada (nível do aluno)	-	-	-	7,8%	-	-	7,8%	-	-	8,0%	-	-
Variância explicada (nível da escola)	-	-	-	38,9%	-	-	72,5%	-	-	77,4%	-	-
Graus de liberdade	3	-	-	7	-	-	10	-	-	11	-	-
Deviance	9738672,8	-	-	9667166,4	-	-	9658468,4	-	-	9656740,2	-	-
AIC	9738678,8	-	-	9667180,4	-	-	9658488,4	-	-	9656764,2	-	-

Fonte: Elaboração própria.
Nota: * p < .001

Discussão

Nosso objetivo principal foi examinar fatores socioeconômicos associados ao desempenho no Enem. Os achados indicam que as diferenças entre escolas explicam as diferenças de desempenho, e as variáveis no nível do aluno e no nível da escola estão associadas ao desempenho. Todas as associações examinadas são estatisticamente significativas, porém sua relevância é variada. Além disso, identificamos que o efeito do NSE sobre o desempenho varia entre escolas.

O atraso escolar se associou negativamente ao desempenho nas quatro provas. Os alunos com pelo menos um ano de atraso escolar tiveram em média de 16,7 (CN) a 29,0 (MT) pontos a menos. Esse resultado corrobora achados de outros estudos que investigaram o efeito do atraso escolar no Saeb (Alves; Ferrão, 2020; Andrade; Laros, 2007; Laros; Marciano; Andrade, 2012). Isso é uma evidência de que essa variável se associa negativamente ao desempenho em avaliações somativas e em testes de seleção de alto impacto.

Neste estudo, a variável sexo se associou a uma diferença em média de 36,0 pontos na prova de MT, com vantagem para os homens. Somente nesta prova o coeficiente padronizado ficou maior do que 0,10. Nas demais, esse coeficiente não passou de 0,05, e ser do sexo masculino aumentou em média 7,8 pontos em CN e 5,1 pontos em CH. Estudos anteriores também identificaram médias de homens superiores em testes de MT em avaliações nacionais (Alves; Ferrão, 2020; Barbetta; Andrade; Tavares, 2018) e internacionais (Aristizabal; Caicedo; Parra, 2017). No entanto, nossos resultados se diferenciam de achados anteriores que apontam vantagens para mulheres em provas da área de LC (Alves; Ferrão, 2020; Aristizabal; Caicedo; Parra, 2017; Barbetta; Andrade; Tavares, 2018). Para essa área, observamos uma pequena diferença de 1,5 ponto em média entre os sexos, com vantagem para os homens. Cabe destacar que o Enem é um exame de alto impacto, ao contrário dos testes utilizados nesses estudos anteriores. Por isso, recomendamos investigações sobre a redução da diferença de desempenho entre sexos ao longo do tempo em testes de alto impacto da área de LC.

O desempenho dos alunos brancos superou o dos demais em menos de 10,0 pontos em média nas quatro provas, controlando as demais variáveis. Estudo anterior verificou que esse grupo teve de 20,1 a 37,2 pontos a mais na prova de MT do Enem 2012 (Travitzki; Ferrão; Couto, 2016). Isso pode ser um indício de redução das desigualdades nesse exame, porém é preciso cautela ao se chegar a essa conclusão. Diferentemente deste trabalho, o estudo citado agrupou os brancos e os amarelos. Além disso, não incluiu o atraso escolar e as características da escola no modelo. Portanto, é possível que a inclusão dessas variáveis reduza o efeito de outras, como a cor/raça. Isso endossa a importância de pesquisas que utilizem as variáveis incluídas neste estudo em tempos diferentes.

A maior desigualdade observada está relacionada à dependência administrativa das escolas, nesse sentido estudar em escola estadual se associa a uma redução de 26,8 pontos em MT, ao passo que estudar em escola privada se associa a um aumento de 57,1 pontos nessa área. Ou seja, alunos dessas duas redes têm em média uma

diferença de aproximadamente 83,9 pontos nessa prova, quando controladas as outras características. O desempenho superior de alunos de escola privada também foi identificado na prova de CN do Enem 2011 (Gomes; Amantes; Jelihovschi, 2020), o que indica que essa desigualdade persiste. Em termos de políticas públicas em educação, esse achado se torna ainda mais relevante ao considerarmos que as redes estaduais devem oferecer prioritariamente o ensino médio (Brasil, 1996).

Quanto ao efeito do NSE, os achados corroboram os de pesquisas anteriores (Alves; Ferrão, 2020; Barbetta; Andrade; Tavares, 2018; Laros; Marciano; Andrade, 2012; Travitzki; Ferrão; Couto, 2016), pois sua associação com o desempenho nas quatro provas foi positivo e com efeito padronizado superior a 0,10. É importante destacar que não há uniformidade no cálculo do NSE nos trabalhos, portanto não é possível saber o impacto que haveria ao incluir ou excluir determinada informação na composição dessa variável. Além disso, alguns estudos incluem essa variável no primeiro nível de análise e outros, no segundo. Apesar dessas diferenças, em todos os estudos o NSE se associou positivamente ao desempenho. Isso mostra que o desempenho acadêmico de uma maneira geral tem sido associado aos recursos (sejam culturais ou materiais) de que a família do aluno dispõe. Dada essa diferença entre os estudos, recomendamos pesquisas que avaliem a variação do efeito do NSE ao longo do tempo e que utilizem o mesmo método de obtenção dessa variável.

O fato de esse efeito variar entre escolas corrobora achados de estudo anterior (Travitzki; Ferrão; Couto, 2016) e reforça a ideia de que em algumas escolas a relação entre o NSE e o desempenho é menor do que em outras. Essa informação é importante, pois nessas escolas pode haver práticas que reduzam desigualdades. Longe de assumirmos que a qualidade educacional se resume ao desempenho no Enem, recomendamos estudos que identifiquem escolas em que o efeito do NSE ficou próximo de zero. Nelas, podem ocorrer práticas pedagógicas que reduzam desigualdades em testes de acesso ao ensino superior.

Destacamos que a prova de MT foi a que apresentou o maior efeito de escola privada, de sexo e a maior variância do efeito do NSE. Isso pode indicar que essa área possui algumas especificidades associadas a essas diferenças. Por isso, recomendamos investigações que estabeleçam relações entre as características dessa prova e os contextos de ensino e aprendizagem que contribuam para elucidar essa peculiaridade.

Por último, destacamos as correlações observadas entre as variáveis socioeconômicas e o desempenho nas quatro provas (Tabela 2). O NSE, ser de escola estadual ou ser de escola privada apresentaram correlações de alta magnitude (Gignac; Szodorai, 2016) com o desempenho nas quatro provas. Ser branco apresentou correlações de magnitude moderada com o desempenho. As correlações do atraso escolar foram de pequena a moderada e as de ser de escola federal, pequenas. Já para o sexo masculino, as correlações foram triviais ou moderada (em MT). Todas essas variáveis possuem sua contribuição única para a explicação de desempenho, observada nos modelos finais de regressão. Independentemente disso, nossos achados indicam que elas por si só apresentam uma associação relevante com o desempenho.

Considerações finais

Neste estudo, verificamos a associação de fatores socioeconômicos ao desempenho nas quatro provas do Enem 2018. O atraso escolar, o NSE dos alunos e a dependência administrativa da escola estiveram associados a diferenças no desempenho nas quatro áreas. Em MT, o sexo também se mostrou uma variável relevante, foi nessa área que observamos diferenças entre os grupos mais expressivas. Este estudo aponta para uma persistente desigualdade no desempenho em testes educacionais de larga escala e a necessidade de se examinar o efeito de algumas variáveis em testes passados. Esperamos que os resultados possam contribuir para o aprimoramento das políticas públicas para a promoção da equidade, aparentemente ainda distante de ser alcançada. Consideramos necessária a manutenção de mecanismos que reduzam as desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil.

Referências bibliográficas

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, jan. 2020.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 33-41, mar. 2007.

ARISTIZABAL, G. C.; CAICEDO, M. C.; PARRA, J. C. M. Factores asociados a la adquisición de competencias en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, Maracaibo, Venezuela, v. 23, n. 4, p. 33-52, oct./dic. 2017.

BARBETTA, P. A.; ANDRADE, D. F.; TAVARE.S, H. R. Estudo de fatores associados através de regressão quantílica hierárquica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 320-349, 31 ago. 2018

BATES, D. et al. Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, Austria, v. 67, n. 1, p. 1-48, 2015.

BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 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, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados do Enem 2018*. Brasília, DF, 2018. Available in: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>>. Access in: 23 mar. 2021.

BROER, M.; BAI, Y.; FONSECA, F. Socioeconomic inequality and educational outcomes: evidence from twenty years of TIMSS. Cham: Springer International Publishing, 2019. v. 5 Available in: <<http://link.springer.com/10.1007/978-3-030-11991-1>>. Access in: 23 mar. 2021.

CHALMERS, R. P. MIRT: a multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, Innsbruck, Austria, v. 48, n. 6, p. 1-29, 2012.

COWAN, C. D. et al. *Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress: a theoretical foundation*. [S.l]: [s.n.], 2012. Available in: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/Socioeconomic_Factors.pdf>. Access in: 24 mar. 2021.

GIGNAC, G. E.; SZODORAI, E. T. Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, v. 102, p. 74-78, Nov. 2016.

GOMES, C. M. A.; AMANTES, A.; JELIHOVSCHI, E. G. Applying the regression tree method to predict students' science achievement. *Trends in Psychology*, v. 28, n. 1, p. 99-117, mar. 2020.

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. *Revista Examen*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 95-126, 2017.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L.; ANDRADE, J. M. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, dez. 2012.

R CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2019. Available in: <<https://www.R-project.org/>>. Access in: 25 Oct. 2019.

SAMEJIMA, F. Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometric Monograph*, n. 17, 1969. Available in: <<https://www.psychometricsociety.org/sites/default/files/pdf/MN17.pdf>>. Access in: 15 ago. 2018.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, v. 75, n. 3, p. 417-453, Sept. 2005.

TRAVITZKI, R.; FERRÃO, M. E.; COUTO, A. P. Desigualdades educacionais e socioeconômicas na população brasileira pré-universitária: uma visão a partir da análise de dados do Enem. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, USA, v. 24, n. 74, p. 1-32, jul. 2016.

VALENTINI, F. et al. Análise de regressão multinível: exemplo prático. In: SILVA, M. C. R. da et al. (Org.). *Aplicações de métodos estatísticos avançados aplicados à avaliação psicológica e educacional*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 135-152.

VIEIRA, I. S. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748, jan. 2020.

ZWICK, R.; YE, L.; ISHAM, S. Using constrained optimization to increase the representation of students from low-income neighborhoods. *Applied Measurement in Education*, v. 32, n. 4, p. 281-297, Sept. 2019.

Alexandre Jaloto, doutorando no Departamento de Psicologia da Universidade São Francisco (USF), é psicometrista na Diretoria de Avaliação de Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e atua nas análises das avaliações educacionais em larga escala em âmbito nacional.

alexandre.jaloto@inep.gov.br

Ricardo Primi, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco e membro do comitê diretivo do EduLab21 Centro de Conhecimento do Instituto Ayrton Senna. É membro da Comissão Assessora de Estatística e Psicometria da Diretoria de Avaliação de Educação Básica (Daeb), do Inep, e do grupo de especialistas em questionários para o Pisa 2021, coordenado pelo *Educational Testing Service* (ETS).

rprimi@mac.com

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 5 de novembro de 2021

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 (Lourengo, 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

Enem e o discurso da oportunidade como retórica salvacionista da educação

Simone Gonçalves da Silva

Álvaro Moreira Hypolito

159

Resumo

A partir de noções foucaultianas, como discurso e governamentalidade, são analisados vídeos oficiais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mostrado como um modo de regulação que ajuda a organizar a vida em sociedade, como uma fabricação do ser e do estar no mundo. O *corpus* discursivo selecionado envolve dez vídeos oficiais a partir de 2009. A pesquisa intencionou identificar como os discursos desses vídeos sobre o Enem se constituem em estratégias de governamentalidade, definem normas de controle de conduta e produzem modos de subjetivação. Destaca análises que identificam o Enem como uma governamentalidade neoliberal, sustentada por uma série de discursos e práticas discursivas colocadas em movimento pelos recursos midiáticos. Além disso, o texto indica um discurso sobre os sujeitos por meio da ideia de “oportunidade”, que está na ordem do discurso neoliberal, como discurso salvacionista e empreendedor da educação.

Palavras-chave: comunicação e educação; discursos; Enem; governamentalidade.

Abstract

Enem and the discourse of opportunity as a salvationist rhetoric of education

Based on Foucauldian concepts, such as discourse and governmentality, this article analyzes official government videos about the National High School Exam (Enem) evaluation policy, there presented as a way to regulate life in society, as a fabrication of the being and existing in the world. The research corpus is composed of ten videos from 2009 and on. The research intended to identify how these discourses on Enem constitute governmentality strategies, define rules of conduct control and produce ways of subjectivation. It highlights analyzes that identify Enem as a neoliberal governmentality, supported by a series of discourses and discursive practices put in motion by media. In addition, the text indicates a discourse about the subjects through the idea of "opportunity", which is in the order of neoliberal discourse, as a salvationist and entrepreneurial discourse in education.

Keywords: communication and education; discourses; Enem; governmentality.

Resumen

Enem y el discurso de la oportunidad como retórica salvacionista de la Educación

A partir de nociones foucaultianas, como el discurso y la gubernamentalidad, se analizan videos oficiales sobre el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem), tratando de mostrar el examen como un modo de regulación que ayuda a organizar la vida en sociedad, como una fabricación del ser y estar en el mundo. El corpus discursivo seleccionado incluye 10 (diez) videos oficiales a partir del año de 2009 (dos mil nueve). La investigación se centra en identificar cómo los discursos de estos videos sobre Enem constituyen estrategias de gubernamentalidad, definen normas de control de la conducta y producen modos de subjetivación. Destacando los análisis que identifican al Enem como una gubernamentalidad neoliberal, sustentada en una serie de discursos y prácticas discursivas puestas en marcha por los recursos mediáticos. Además, el texto indica un discurso sobre los sujetos a través de la idea de "oportunidad", que se incluye en el orden del discurso neoliberal, como un discurso salvacionista y empresarial de la educación.

Palabras clave: comunicación y educación; discursos; Enem; gubernamentalidad.

Introdução

O artigo é o recorte da tese *Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do Enem* (Silva, 2018), que problematizou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma estratégia de governamentalidade neoliberal. O exame é uma política de avaliação, uma proposta para orientar o currículo do ensino médio e unificar o processo seletivo para a educação superior. Surge para compor o conjunto de iniciativas de avaliações nacionais (Saeb, Prova Brasil, Enceja e Enade) e internacionais (Pisa) padronizadas, como um instrumento para orientar uma determinada qualidade da educação, definida por agendas educacionais nacionais e internacionais.

A pesquisa base deste artigo teve a intenção de identificar como alguns discursos sobre o Enem, veiculados por meio dos vídeos do Ministério da Educação (MEC), atuam como um modo de regulação que ajuda a organizar a vida em sociedade, como uma fabricação do ser e do estar no mundo ao induzir normas de controle da conduta e produzir modos de subjetivação. Nas análises sobre os discursos oficiais do Enem, percebe-se uma ênfase na palavra “oportunidade”, que atende a uma ordem do discurso neoliberal, como um discurso salvacionista e empreendedor da educação.

As próximas seções tratam, inicialmente, do modo de organização das ações de investigação. Em seguida, problematiza-se o uso do termo “oportunidade” como um discurso empreendedor e como uma verdade salvacionista da educação, que vem sendo posto em funcionamento por meio da mídia, a fim de melhor compreender como o Enem se institui como estratégia de governamentalidade. Nas considerações finais, aprofunda-se a análise da investigação que buscou evidenciar como os vídeos oficiais sobre o Enem funcionam como uma racionalidade neoliberal para o processo de reforma educacional no cenário brasileiro, como constituidor de um discurso regulador.

Sobre a pesquisa

A pesquisa problematiza discursos das mídias oficiais sobre o Enem. A análise envolveu os vídeos veiculados pela televisão aberta a partir de 2009, totalizando dez vídeos.¹ Não houve seleção de vídeo de 2012, por ter sido encontrado somente um com lembretes para o dia da prova. O *corpus* selecionado se refere a informações, a chamadas de inscrições e instruções com ênfase no exame. Cada edição se refere a um vídeo; quando o ano possui mais de uma campanha publicitária do Enem, as edições foram identificadas com os números 1, 2 ou 3 e o referido ano:

¹ Os vídeos selecionados circularam na televisão aberta, de 2009 até 2017, foram produzidos até o momento de defesa da tese (Silva, 2018). A descrição dos vídeos encontra-se no apêndice da tese e eles podem ser acessados na página do Centro de Estudos em Políticas Educativas (Cepe), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) <https://wp.ufpel.edu.br/cepe/publicacoes/videos/>. Criou-se essa estratégia de acesso para que possam ser visualizados, uma vez que podem sair de circulação do *site* original.

- 1) Edição 1 de 2009 – Chamada de inscrições.
- 2) Edição 2010 – Chamada de inscrições.
- 3) Edição 2011 – Chamada de inscrições.
- 4) Edição 1 de 2013 – Chamada de inscrições.
- 5) Edição 2 de 2013 – Lembretes do dia da prova.
- 6) Edição 3 de 2013 – Divulgação para utilização da nota do Enem.
- 7) Edição 2014 – Chamada de inscrições.
- 8) Edição 2015 – Chamada de inscrições.
- 9) Edição 2016 – Chamada de inscrições e divulgação do Programa Nacional “Hora do Enem”.
- 10) Edição 2017 – Chamada de inscrições.

Acredita-se na potencialidade do uso das mídias como fonte de análise e contribuição para a pesquisa, pois os textos midiáticos podem ser uma forma de linguagem que se constitui como prática social a interpelar modos de significação e transformação dos sujeitos nas relações sociais e culturais. Como aponta Ball (2013), os moldes midiáticos estabelecem uma afinidade emocional consigo e com os pares, ao vincular uma aprendizagem conveniente de serventia para nossas relações cotidianas.

A mídia televisiva, em especial, é a que está mais próxima da realidade da maioria dos brasileiros e, atualmente, a internet, por meio das redes sociais, também tem se mostrado potente em atingir uma grande parcela da população. Os discursos que circulam nesses meios de comunicação vêm conquistando espaço na vida das pessoas pelo apelo psicológico, que produz efeitos e inventa sujeitos consumidores nesses espaços midiáticos.

Percebe-se que desde 2009, período que compreende as análises dos vídeos, o governo federal parece reconhecer a abrangência social das propagandas oficiais veiculadas nos canais abertos de televisão e nas redes sociais pela internet e tem investido cada vez mais nesses espaços para chamar atenção da população brasileira. No caso em estudo, esse expediente midiático passa a se constituir como parceiro na disseminação e na divulgação do Enem.

A utilização das mídias institucionais do MEC para análise pode ser justificada pelo pensamento de Foucault (2008b, p.140), como mecanismos utilizados para atender aos objetivos do governo da população, que podem ocorrer por intermédio de campanhas: “é a população que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo”.

Ellsworth (2001) observa que os textos educacionais, como os vídeos, pressupostamente identificam seu público-alvo e com isso se utilizam de estratégias para se aproximar do telespectador. As propagandas oficiais empreendem esforço para que as peças – cenário, imagens, vocabulário, personagens –, em algum momento, façam referência aos entretenimentos da cultura estudantil. Essa estratégia é uma peculiaridade presente nos vídeos do Enem.

As noções de discurso e governamentalidade auxiliaram na interrogação do material empírico sobre o Enem, o que nos permitiu compreender como o poder

funciona por meio dos discursos midiáticos oficiais. Interessou-nos mostrar como os discursos operam e produzem/inventam as posições de sujeito, com efeitos na constituição dos processos de subjetivação. Isso envolve um olhar sobre como as realidades se tornam de determinada maneira, sem recorrer a essencialismos do que está escondido ou de como deveriam ser. No caso, como os discursos do Enem são produzidos e quais são seus efeitos.

A utilização da noção de governamentalidade como uma lente teórica e metodológica será articulada à análise com a noção de discurso. Essa noção serve para compreender as estratégias instituídas pelas condutas dos sujeitos relacionadas às práticas de governo, operadas pelas técnicas de dominação – “as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros” – e pelas técnicas de si e pelos processos de subjetivação, de governo de si – “os modos como conduzem a si mesmo” (Foucault, 2011, p. 155). O encontro entre essas técnicas de dominação e as técnicas de si constituem as práticas de governo exercidas na contemporaneidade, no caso, pelas práticas decorrentes dos vídeos sobre o Enem.

Desse modo, o emprego da noção de governamentalidade permite que se analise e vislumbre como certas práticas de governo – políticas avaliativas e curriculares, como o Enem – são colocadas como estratégicas pelo governo de uns sobre os outros (técnicas de dominações) e pelo governo de si mesmo (técnicas de si), que produzem e ao mesmo tempo são produzidas por racionalidades específicas, neste caso a neoliberal.

O Enem foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 1998, conforme Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2009, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o exame sofreu alterações na sua estrutura de prova e também aumentaram as atribuições a partir dos resultados obtidos nele, conforme Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009. Essa proposta denominada “Novo Enem” teve continuidade nos governos da presidente Dilma Rousseff e do presidente Michel Temer.

O Enem foi organizado e planejado durante diversos Governos,² com modelos diferentes de administração e constituídos por partidos políticos que disputavam o poder, ainda que a política avaliativa tenha permanecido sempre como gerencial. Cabe destacar que se percebe uma enorme contribuição do Enem para democratização de ingresso nas instituições de educação superior. No entanto, não se discute neste artigo as intenções de Governo, apesar de identificarmos a existência de muitas tensões, rupturas e nuances de distinções nos projetos de Governo como instituições de Estado. A preocupação da discussão de governo está em como as práticas de governo, propostas pelas reformas e políticas educacionais no País, no caso o Enem, constituem-se em um discurso que disputa subjetividades desde uma racionalidade neoliberal.

² O termo “Governo”, com a letra g maiúscula, destina-se ao entendimento da instituição do Estado, “o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo” (Veiga-Neto, 2005, p. 82). E “governo”, iniciado com a letra g minúscula, refere-se aos conjuntos de práticas de governo da população que são “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2005, p. 83).

Nessa direção, entende-se que o discurso do Enem está vinculado ao fenômeno da racionalidade neoliberal no cenário contemporâneo. Esse discurso produz e ao mesmo tempo é produzido pelo fenômeno de uma obsessão colocada à educação, o que, neste estudo, percebe-se pelo uso imperioso da palavra “oportunidade”. Desse modo, os discursos interpelam os indivíduos e os inscrevem em modos de vida influenciados pelo discurso empreendedor do neoliberalismo e pela retórica salvacionista da educação.

Enem: o discurso sedutor da oportunidade

Para iniciar a discussão, são apresentados alguns excertos do *corpus* selecionado:

Todo mundo tem que saber que o Enem mudou e agora ele vai ser muito mais importante. Além de melhorar a qualidade no ensino médio, o novo Enem vai dar mais oportunidade de acesso ao ensino público superior. (Edição 1 de 2009).

Essa Nova prova do Enem, com esse novo sistema eu vi uma oportunidade e está sendo uma experiência de vida. (Mariana Bochenek, aluna da Unifesp. Edição 2011).

Todo mundo precisa de oportunidade. Para fazer um curso técnico, uma faculdade. Ter uma vida feliz, com qualidade. (Cantores Mumuzinho e Mariana Nolasco. Edição 1 de 2014).

164

Os fragmentos demonstram a centralidade da *oportunidade* nos discursos sobre o Enem. É potente o que ela produz na análise do exame como uma estratégia de governamentalidade e como um modo de regulação do ser e do agir nesse contexto neoliberal.

Considera-se que a busca pela oportunidade produz efeitos na construção do sujeito empresário de si e na ênfase em uma sociedade educativa – sociedade da aprendizagem. O sujeito dessa sociedade deve ser capaz de aprender a gerenciar a própria vida, a fazer escolhas diante das oportunidades, de tal modo que sustente a produção dos discursos de reformas educacionais e o Enem.

A palavra *oportunidade* emerge como capacidade de escolha do sujeito. Essa liberdade de escolha fica a cargo da administração do sujeito, que só se torna possível pelo permanente investimento em si mesmo, o sujeito empreendedor de si, que está em constante processo de aprendizagem. O investimento em seu próprio potencial é uma condição favorável de sobrevivência em uma sociedade baseada nos mecanismos de concorrência.

O discurso do Enem insiste na noção de oportunidade, reforça a perspectiva de livre escolha do indivíduo para participar do processo de democratização da educação e passa a exercer um discurso de cunho salvacionista, um discurso pastoral e um discurso empreendedor. Aí reside seu potencial. A democratização da educação torna-se central no cenário de racionalidade neoliberal e reverbera como promessa da salvação, que busca pela vida melhor: sucesso, ascensão econômica e social, realização profissional, felicidade, bem-estar, saúde e qualidade de vida.

Trata-se do exercício de poder pastoral na era da governamentalidade neoliberal. Uma arte de governo que não pode ser compreendida apenas no domínio espiritual e moral, mas que opera associada a uma racionalidade neoliberal de Estado, que amplia as capacidades de governo, no sentido de “como se deve governar e conduzir os indivíduos, mas também sobre como os próprios indivíduos podem tomar a si a tarefa de se autogovernarem e de se autoconduzirem em suas vidas” (Gadelha, 2009, p. 124). Desse modo, o poder pastoral se mantém naturalizado nas práticas cotidianas da população.

O discurso pastoral, conforme Michel Foucault, é uma tecnologia de poder advinda das instituições cristãs. Apresenta formas específicas de poder: a) como objetivo à salvação; b) oblativa, de sacrifício pela vida e pelo rebanho; c) individualizante, cuida da comunidade e de cada um em particular; d) coextensiva à vida do indivíduo e constitui seu prolongamento; e, e) relacionada à produção da verdade, a verdade do próprio indivíduo (Foucault, 1995).

O poder pastoral não desapareceu com a instituição do estado moderno. Esse poder se transformou em uma nova forma de poder. As técnicas do poder pastoral, advindas do cristianismo, foram reconfiguradas para o governo dos indivíduos e acompanham o desenvolvimento de estratégias governamentais. Essa nova forma específica de poder pode se vislumbrar ao ser elencada à análise do Enem, pois a salvação não é mais de outro mundo, é necessário garanti-la neste mundo. Assim, quando os ditos apontam *oportunidade* como o que possibilitará uma vida feliz, estar de bem com seu futuro, fazer a vida mudar, ser alguém e crescer, a oportunidade se coloca como a salvação. O discurso do Enem é capaz de trazer esses benefícios para o indivíduo, para o autogerenciamento dos riscos sociais e de seu futuro.

O poder pastoral deixou de ser centralizado no âmbito da igreja como única instituição capaz de conduzir o rebanho. E, desse modo, “houve um reforço da administração do poder pastoral [...] exercida pelo aparelho de Estado ou, pelo menos uma instituição pública [...] o poder se exercia através de empreendimentos privados [...] para assumir funções pastorais” (Foucault, 1995, p. 238).

Na contemporaneidade, segundo Ball (2013, 2014), emerge uma arte de governar neoliberal que não apresenta oposições entre Estado e não Estado, de modo que são constituídas redes de poder, redes de governança que redefinem as práticas de governo. Esse modelo de governo, denominado governança, funciona pelo aparente enxugamento do Estado e fortalecimento de poderes políticos da sociedade civil. O Estado passa a estar articulado a diversos atores para administrar o poder pastoral, tais como: as instituições públicas, as instituições privadas, os meios de comunicação, a família; e a sociedade civil.

As discursividades do Enem não se posicionam somente para a salvação individual – sucesso, qualidade de vida –, mas abrangem a salvação da sociedade, do país, da nação, por meio da qualidade do ensino médio, do desenvolvimento do país, desde que cada um faça a sua parte. O Enem, como estratégia de controle da conduta dos sujeitos, demanda a todos e a cada um a tomar para si a condução da própria vida, a administração de seus riscos e potencialidades para que se tornem partícipes na construção dessa sociedade mais desenvolvida.

O estado moderno possui influência do poder pastoral na articulação dos modos de governar, ao desenvolver estratégias para a condução do rebanho relacionadas à salvação do Estado por meio da racionalidade. A atuação do poder do Estado ampara-se nas técnicas individualizadoras, simultaneamente totalizadoras. Dessa forma, surgem as práticas disciplinares para a regulação do corpo-indivíduo e a estatística, que quantifica os fenômenos específicos da população para a regulação do corpo social, modos de poder que se aliam para praticar uma mesma forma de racionalidade política.

Educação como um discurso salvacionista

A captura pela oportunidade constrói uma grande verdade sobre o Enem em uma suposta tentativa de democratização da educação, sendo uma narrativa da educação como salvação. Desse modo, a democratização da educação como oportunidade está relacionada a um discurso salvacionista, a um discurso pastoral que potencializa o empresário de si na disputa pelas subjetividades do estudante no ensino médio.

Noguera-Ramirez (2011, p. 230), ao abordar a centralidade da educação, discute o papel das sociedades de aprendizagem, dos aprendizes permanentes, e a produção do novo cidadão desse tipo de sociedade: *homo discens*. Uma das formas de governo é a aprendizagem, as práticas são direcionadas para o aprendiz pela sua condição ao longo da vida. Aprender a gerenciar a própria vida, a fazer escolhas diante das oportunidades é desse tempo, uma era da governamentalidade neoliberal, uma era da sociedade da aprendizagem.

Pode-se destacar como exemplo o vídeo de chamada de inscrições no qual também ocorre a divulgação do projeto “Hora do Enem”, lançado em 2016 pelo MEC, com programa de televisão e plataforma de estudos voltados para auxiliar e preparar os participantes que têm interesse em realizar a prova. O “Hora do Enem” é um projeto articulado aos diversos meios de comunicação: boletim de notícias e programas exibidos na programação televisiva – TV Escola; plataforma de estudo *online*, contendo exercícios e simulados; *site* com acesso a questões comentadas para assistir e baixar; Mecflix, analogia ao Netflix, que é o espaço onde se encontram as vídeo-aulas. Todo o material do projeto pode ser acessado no aplicativo da TV Escola, com celulares compatíveis.

Chegou o portal Hora do ENEM. Que é melhor que cursinho ou professor particular. Olha só: você entra no portal “Hora do ENEM”. Define o curso que você quer fazer e o tempo que tem disponível para estudar. Com isso, você responderá algumas questões. E, em seguida, receberá um plano de estudos para começar a estudar imediatamente. Exclusivo, só seu. [...] Chegou a “Hora do ENEM”. Mais que um cursinho exclusivo para você, é um plano de estudos detalhado e personalizado para te ajudar a ingressar no curso dos seus sonhos. (Edição de 2016).

A maneira como os estudantes do ensino médio são interpelados pelos referenciais da mídia captura a subjetividade, de modo a intensificar a

individualização das responsabilidades pelos desempenhos escolares, e implica a busca pelo sucesso e pelo mérito com investimentos em seus percursos formativos, com novas relações com os conhecimentos escolares e ênfase na aprendizagem, no desempenho e na autodisciplina.

A educação, nesse sentido, assume o caráter de garantir a salvação do indivíduo e da sociedade ao se apoiar no discurso da oportunidade como forma de governo, o que está muito presente no discurso do Enem. A *oportunidade* tem, assim, efeitos no governo da vida dos sujeitos ao conduzir à promessa de salvação por meio da educação.

As enunciações sobre o Enem apresentam a educação como o caminho capaz de chegar à salvação, educação como única verdade. O Enem é o meio, é a porta que torna esse caminho possível, comparável com a citação bíblica com relação à metáfora do caminho: "Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai senão por mim" (João 14:6).

No vídeo institucional de chamada de inscrições de 2015, identifica-se um grande investimento na metáfora do caminho. O vídeo é composto por cenas de diversos caminhos a serem percorridos. Inicia-se com a cena de um quarto de um estudante, que está acordando para estudar, e segue com as cenas de: parque, túnel de trem, trilhas, corredores de escola, sala de aula, tobogã, piscina de natação, corredores de diversos lugares, metrô, jovens seguindo um caminho na escola, ondas, montanha-russa, caminhada em montanha, túnel, pontes, estradas. Em alguns momentos, aparecem nos cenários pessoas caminhando felizes e se aventurando. A imagem do estudante ao percorrer esses lugares e trajetos está relacionada a alguém que acorda para a vida e precisa seguir vários caminhos: levantar para estudar, administrar a própria jornada, ser o senhor da sua história e ir à luta.

Os caminhos precisam ser percorridos, seguem uma reta, uma meta a ser traçada, apesar de suas linhas turvas e com altos e baixos. Assim, a educação não é um caminho fácil, exige sacrifícios, mas não é impossível. Precisa ser trilhado para se chegar à sua finalidade, à salvação, à busca pelo sucesso, pela qualidade de vida e pela felicidade. É praticamente utópico a educação se colocar por toda vida, assim como os caminhos que não têm um ponto final, estão além do horizonte, mas precisam ser percorridos. Segue um fragmento:

A educação é um caminho cheio de oportunidades. Só ela pode levar você mais longe. E o Enem abre as portas desse caminho. Abre as possibilidades para você avançar. Só a educação faz você ganhar o mundo. E o mais importante: faz o mundo ganhar você. Uma pátria educadora, se faz com educação de qualidade. Enem 2015. Seu caminho está aberto, as inscrições também. Não perca o prazo. A construção do seu futuro começa já. (Edição 2015).

As propagandas oficiais e as falas dos representantes do governo aparecem como mensageiros de um regime de verdade que posiciona o Estado/Governo como estimulador dos caminhos escolares e profissionais a serem escolhidos, enfatizando a necessidade de "caminhos de oportunidades". O Enem aparece como o "grande portal" que dá acesso a outras "portas" que configuram o início de uma caminhada, a de investimentos educacionais, com ênfase em que "a

educação é um caminho cheio de oportunidades”. Há aqui uma supervalorização da educação como modo de ascender socialmente, ganhar mais, consumir mais, ser mais e viver mais.

A educação é o caminho – o meio/trajeto a ser percorrido –, por isso não é fácil, nenhum caminho é fácil para alcançar a *salvação*. O certame do Enem é a forma como o Governo auxilia e promove a promessa de salvação, ao garantir abrir a “porta”, e apresentar o exame como caminho para o acesso a outras portas. É um ritual de passagem, no qual essas portas são investimentos educacionais institucionalizados – ensino superior público ou privado, ensino técnico – que possibilitam aos sujeitos novas oportunidades, logo, a responsabilização pela administração de sua vida. Assim, a *salvação* será lograda em busca da vida plena, feliz, com qualidade, êxito e sucesso.

Com a metáfora das portas pode-se compreender, com base no discurso do Enem, que o MEC faz a sua parte, cria/abre as portas. É preciso confiar no Enem como uma porta, já que o MEC está “cuidando” da vida de cada um, oportunizando possibilidades antes não imaginadas. Os vídeos institucionais produzidos em 2013 e 2014 utilizam em seus cenários portas azuis, em fundo branco, buscando o imaginário social no qual o céu é branco e azul, como o lugar onde se encontra Deus, construído no domínio religioso, e, ao mesmo tempo, como uma promessa de futuro tranquilo, visto que essas cores também remetem a paz, harmonia e serenidade. Seguem alguns excertos que remetem à metáfora da porta:

168

Com o Novo Enem a porta do ProUni agora se abre para as universidades federais. Novo Enem. Um caminho com mais oportunidades. Ministério da Educação. Brasil um país de todos – Governo Federal. (Narrador. Edição 1 de 2009).

Lembre-se: o Enem é o passaporte para os institutos e as universidades federais. Ele é a porta de entrada para o ProUni e para o Fies. É uma importante ferramenta para avaliação do ensino médio. (Edição de 2011).

Tô bem, no Enem. Esse futuro já é meu também. [...] Uma porta que abre outra porta, que abre outra porta, que abre outras portas. Esse futuro já é meu também. (Edição 2 de 2013 – Manu Gavassi – *single* “Enem do Bem”).

Cada porta que se abre é o futuro que nasce. Outra porta que se abre. É um jovem que cresce. Com o MEC e o Enem, esse futuro já é seu também. Inscreva-se para o Enem de 12 a 23 de maio. Não perca o prazo. A educação é o seu caminho de oportunidades. Acesse o *site* e conheça todas elas. Ministério da Educação. Governo Federal. (Edição 1 de 2014).

As discursividades do Enem, sustentadas pelas metáforas religiosas, interpelam os indivíduos e os inscrevem em modos de vida influenciados pelo discurso empreendedor do neoliberalismo e pela retórica salvacionista da educação. Os fragmentos discursivos dos vídeos, assim como a produção dos cenários e a atuação dos personagens, em muitos momentos, relacionam-se com os discursos religiosos para sustentação de regimes de verdade. Por exemplo, “as portas”, “o caminho” e “estar *zen*” se aproximam de metáforas/expressões religiosas.

A propaganda institucional do Enem em 2013, protagonizada por Manu Gavassi, com o *single* “Enem do Bem”, é composta por duas partes apresentadas

em dois comerciais. No primeiro, veicula-se a canção informativa para o dia da prova. O segundo, é direcionado para informar sobre a utilização da nota do Enem, após a divulgação dos resultados pelo Inep:

Tô bem, no Enem, esse futuro já é meu também [...]. (Edição 2 de 2013 – Manu Gavassi, *single* “Enem do Bem”).

Tô bem, tô zen. Entrei para a faculdade com o Enem. [...] Uma porta que abre outra porta, que abre outra porta, que abre outras portas. Esse futuro já é meu também. (Edição 3 de 2013 – Manu Gavassi – *single* “Enem do Bem”).

Novamente, reconhece-se a presença de certa religiosidade pela utilização do termo *zen*, toda vez que é mencionado traz a ideia de paz, de estar bem consigo, de encontrar a tranquilidade, um momento de contemplação da vida. A palavra *zen* refere-se a um tipo de meditação relacionada ao budismo, filosofia de vida ou religião oriental que pretende alcançar a iluminação, a sabedoria, a paz, a liberdade e a serenidade. Parece que relacionar o resultado do Enem com estar *zen* é poder estar em um estado de espírito individual, em uma busca por autoconhecimento para melhor se gerenciar; parece ser o momento de contemplar a vida com a utilização da nota, em que cada jovem pode estar em paz, descansado para poder escolher a porta e seguir o seu caminho, pois está no caminho certo para garantir o futuro, o sucesso, a felicidade e, portanto, a salvação.

A influência dessa religiosidade, mesmo que o termo *zen* possa ter uma conotação não religiosa, no vídeo analisado, contempla princípios de conquista, vitória, triunfo, paz, esperança, consciência tranquila e virtudes. Vale enfatizar que a liturgia da salvação envolve um caminho a ser percorrido individualmente, aquele que se encontra no caminho certo, que está cumprindo sua missão e sua função e será recompensado, é um bem-aventurado. O estudante que aderir ao discurso do Enem poderá ser um bem-aventurado, terá a recompensa de vivenciar o espaço da universidade e, para além disso, ter como possibilidade a realização de seus sonhos, um futuro e o alcance da felicidade. Como apontam os discursos selecionados:

É um pouco assim de tudo: de aventura, de sonho. (Gislene Costa, aluna da Univasf, natural de Minas Gerais, estudante. Edição 2010).

Eu espero de mim um futuro grandioso. Pelo fato de ter entrado na Universidade Federal do Vale do São Francisco. (José Everton, aluno da Univasf, natural de Pernambuco, estudante. Edição 2010).

[...] Enem. Você de bem com o seu futuro. (Edição 2 de 2013).

A recompensa só chega para aquele que demanda as virtudes, sacrifica-se, responsabiliza-se pelo bom aproveitamento da *oportunidade*, uma vez que o Governo terá feito a sua parte. A bem-aventurança está a cargo do sujeito, então o problema do insucesso está unicamente relacionado ao indivíduo. Pode-se visualizar o caráter individualista e meritocrático em busca da qualidade de vida e da realização pessoal: “O direito de estudar é de todos. O mérito da conquista é sempre seu” (Edição 1 de 2013). A bem-aventurança como uma promessa de vida parece surgir como uma conversão, é outro elemento da orientação religiosa presente nos discursos do Enem.

O interesse deste artigo foi problematizar a forma como o discurso das campanhas midiáticas vai construindo uma verdade de salvação relacionada a “conversão” ao Enem, assim como ocorre na edição de 2017, na afirmativa: “O Enem é você quem faz”. Os vídeos constroem uma realidade de possível sucesso individual e da sociedade, ao mesmo tempo que convocam a todos para a construção de uma realidade de sucesso, cooptam o sujeito para a causa de salvação de si e do seu país. O discurso salvacionista do Enem parece se apropriar do discurso religioso ao mostrar cenas que remetem a metáforas de passagens bíblicas, nos vídeos, como testemunho de fé e nas músicas, como louvor.

A essência do poder pastoral é a noção de cuidado e governo que abrange tanto a totalidade do rebanho quanto a singularidade de cada ovelha. Foucault (2008b, p. 170) afirma que “o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarraram, cuida das que estão feridas”. O pastor religioso é aquele que cuida; na sociedade moderna, é aquele que se preocupa com o corpo e a vida de todos na terra, é um modo de governar a todos.

As enunciações anotadas do Enem posicionam os sujeitos como pastores, por exemplo: o professor ao se direcionar aos estudantes na sala e falar em voz alta que o Enem mudou; os estudantes que ingressaram na universidade e comentam a experiência; os reitores das universidades que argumentam a importância do Enem; as personalidades da mídia e os estudantes do ensino médio. O pastor tem em sua prática uma perspectiva salvacionista, de cuidar das necessidades do rebanho, e no Enem os pastores são múltiplos. Eles exercem a função de legitimar a adesão, conquistar os adeptos e produzir indivíduos conscientes e de boas ações, que estudam e que investem em seu capital humano.

Segundo Garcia (2002, p. 69), “a função pastoral extrapolou o âmbito de instituições tradicionais como as religiosas e as educativas e está hoje disseminada por um conjunto de ‘especialistas’ e de aparatos como a televisão e a mídia”. Desse modo, a função pastoral é exercida por pastores diversificados como pais, psicólogos, professores, colegas/estudantes, gerentes de empresas e personagens midiáticos.

Governar os outros e a si remete às práticas de poder pastoral, à governamentalidade. O poder pastoral não está relacionado somente ao caráter religioso, mas aparece de forma recorrente na modernidade. A principal característica do poder pastoral é o cuidado, que possibilita o desenvolvimento das tecnologias governamentais do Estado moderno que estrategicamente governa necessidades de cada indivíduo e das populações.

O governo de si e dos outros, a governamentalidade (Foucault, 2008a), nos vídeos sobre o Enem, é exercida pelo discurso da oportunidade que implica reativar o discurso pastoral no âmbito da educação. O poder dirigido à salvação remete às práticas associadas a tradição cristã e influencia o modo de governo dos indivíduos em um campo de domínio de aplicação de uma racionalidade de Estado, algo de extrema importância para a modernidade. O discurso pastoral, propagado pelas enunciações do Enem, suscita o efeito da governamentalidade. A educação assume uma centralidade na sociedade sob a retórica da salvação.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo analisar os vídeos oficiais do Enem, a fim de identificar os efeitos desse discurso sobre os indivíduos quanto aos processos de subjetivação, tendo em vista o controle da conduta que visa tornar os estudantes mais aptos e performativos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

A potência da palavra “oportunidade”, presente nos discursos do Enem, torna possível reconhecer a retórica salvacionista atribuída à educação e ao poder sobre as condutas de todos ao interpelar e inscrever os indivíduos em modos de viver, de ser e de agir em uma sociedade educativa, em uma sociedade da aprendizagem. Identifica-se que nesse contexto a aprendizagem assume a centralidade alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal que corporifica narrativas particulares sobre o sujeito e a sociedade, constituindo-os como sujeito aprendiz e como sociedade da aprendizagem.

Em síntese, as análises empreendidas denotam que os discursos nos vídeos sobre o Enem se constituem como uma estratégia de governamentalidade neoliberal sustentada por uma série de discursos e práticas discursivas colocadas em movimento pelos recursos midiáticos. Percebe-se um discurso que incide sobre os sujeitos por meio da *oportunidade*, que atende a uma ordem do discurso neoliberal, como um discurso salvacionista e empreendedor da educação.

Referências bibliográficas

- BALL, S. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013a.
- BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 177-189.
- BALL, S. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 56.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.
- ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980* (excertos). Organização: Nildo Avelino. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Estudos Foucaultianos).

SILVA, S. G. *Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do Enem*. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

172

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). Centro de Estudos em Políticas Educativas (Cepe). *Vídeos da tese Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do Enem*. [Pelotas, 2021]. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/cepe/publicacoes/videos/>>. Acesso em: 4 nov. 2021.

VEIGA-NETO, A. Governo ou governo. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 5, n. 2, p.79-85, jul./dez. 2005.

Simone Gonçalves da Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e também professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade. Integra o Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas vinculado ao Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE) da FAE/UFPel.

silva.simone@ufpel.edu.br

Álvaro Moreira Hypolito, doutor em Educação pela Universidade de Wisconsin (UW), é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenador do Centro de Estudo em Políticas Educativas (CEPE); Bolsista do CNPq 1D.

hypolito@ufpel.edu.br

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 14 de outubro de 2021

Dimensões identitárias do Enem sob a percepção de docentes e discentes de escolas públicas

Vitor Sergio de Almeida

Maria Vieira Silva

Leonice Matilde Richter

173

Resumo

A centralidade atribuída ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política de Estado, indutora de currículos, reformas educacionais e práticas docentes, tem produzido efeitos significativos na organização do trabalho escolar. O presente artigo discute o papel desse exame a partir das percepções de docentes e discentes – principais sujeitos que conferem materialidade a essa política pública. Os processos investigativos pautaram-se em uma abordagem quanti-qualitativa, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas com discentes e docentes de escolas públicas. O estudo evidenciou que a maioria dos sujeitos da pesquisa não possui informações sobre a natureza do exame e suas ações derivadas. Além disso, a pesquisa documental e bibliográfica permitiu-nos constatar oscilações identitárias do Enem entre os processos de avaliação externa e as sete funções atribuídas ao exame.

Palavras-chave: Enem; ensino médio; políticas curriculares.

Abstract

Identifying dimensions in the National High School Examination from the perspective of public school teachers and students

The centrality attributed to the National High School Exam (Enem) as a State policy, capable of inducing curriculum design, educational reform and teaching practices has had a significant effect on the organization of school work. This article discusses the role this Exam has based on the perceptions of teachers and students - the main subjects who give materiality to this public policy. The research processes were based on a quantitative and qualitative approach, through data collected from surveys and interviews with public school teachers and students. The research showed that the majority of the research subjects are poorly informed about the nature of the Exam and its derived actions. In addition, the documentary and bibliographic research allowed us to see Enem's identity variations between external evaluation processes and the seven functions attributed to the Exam.

Keywords: Enem; curricular policies; high school.

Resumen

Dimensiones identitarias del Enem bajo la percepción de profesores y alumnos de escuelas públicas

La centralidad atribuida al Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) como política de Estado, que induce los planes de estudio, las reformas educativas y las prácticas pedagógicas, ha producido efectos significativos en la organización del trabajo escolar. Este artículo analiza el papel del examen a partir de las percepciones de los profesores y alumnos, los principales sujetos que dan materialidad a esta política pública. Los procesos de investigación se basaron en un abordaje cuanti-cualitativo, a partir de los datos recogidos mediante cuestionarios y entrevistas con alumnos y profesores de escuelas públicas. El estudio evidenció que la mayoría de los sujetos de la investigación no tienen información sobre la naturaleza del examen y sus derivadas acciones. Además, la investigación documental y bibliográfica nos permitió constatar las oscilaciones identitarias del Enem entre los procesos de evaluación externa y las siete funciones atribuidas al examen.

Palabras clave: Enem; Educación secundaria; políticas curriculares.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, assumiu expressiva relevância como processo avaliativo para discentes egressos do ensino médio e da modalidade de educação de jovens e adultos, na realidade brasileira. O Enem tem assumido grande capilaridade no contexto da organização escolar, constituindo-se em um referente nucleador de políticas e práticas curriculares do ensino médio. Paradoxalmente, a materialidade do exame, no contexto da escola pública, tem evidenciado dimensões lacônicas, fluidez identitária e tênue alcance para os sujeitos da educação pública. Tais ambivalências e antinomias instigaram as reflexões presentes neste artigo, o qual tem como propósito problematizar a constituição do Enem na escola pública a partir das percepções de docentes e discentes do ensino médio sobre o referido exame.

As análises presentes nas seções que se seguem são derivadas da pesquisa de doutoramento “Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: o Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública”, concluída, em 2019, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a orientação de Maria Vieira Silva e coorientação de Leonice Matilde Richter. O estudo apresenta uma abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos, que foram coletados por meio de questionários e entrevistas.

Em um universo de 29 escolas públicas estaduais de ensino médio no município de Uberlândia,¹ Minas Gerais, 23 participaram da investigação, com delimitação em turmas do terceiro ano e da última etapa da educação de jovens e adultos (EJA). O total de respondentes compreende 61 professores e, entre esses, seis concederam entrevistas; e 2000 estudantes, dos quais seis foram entrevistados. Enfim, a quantidade de respondentes e de participantes é a mesma. A coleta dos dados ocorreu entre 6 de junho de 2017 e 12 de setembro de 2017.

Idiossincrasias do Enem no debate das avaliações externas: limites estruturais

Análises concernentes ao Enem nos desafiam a estabelecer conexões com a juventude, uma vez que essa população ocupa posição predominante na realização desse exame. No entanto, não pretendemos delinear uma identidade monolítica e estática da condição juvenil; ao contrário, compreendemos a juventude como uma condição do sujeito, cujas características são plurais, heterogêneas, descontínuas e eivadas de significados cujas marcas são suscetíveis de um *modus vivendi* e das determinações de classe, gênero e etnia.

¹ Localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, Uberlândia tem uma população estimada de 699.097 pessoas (IBGE, [s. d.]). É o segundo maior município de Minas Gerais, atrás somente da capital, Belo Horizonte. Em termos educacionais, sedia uma Superintendência Regional de Ensino (SRE), instância gestora e reguladora da educação básica, ligada à Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, à qual as escolas de ensino médio devem remeter questões de ordem pedagógica e de funcionamento documental.

De acordo com Dayrell (2007), a condição juvenil parece ser mais complexa, uma vez que o jovem vive experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Assim, “constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade” (Dayrell, 2007, p. 207). Sob tal perspectiva, a constituição das identidades e subjetividades juvenis é síntese de múltiplas determinações concebidas no curso das trajetórias de socialização, ampliando os universos sociais de referência.

Conforme o Censo de 2010, a população jovem no Brasil, compreendida na faixa de 15 a 29 anos, era de cerca de 51,3 milhões, correspondendo a um quarto da população total do País. Desse total, a maioria (85%) vivia nas áreas urbanas e, em grande medida, se inseriam em famílias com renda *per capita* de um salário-mínimo, o que significa que grande parte dos jovens se encontra nas camadas mais empobrecidas da população. Tendo como referência este cenário, Dayrell e Carrano (2014) asseveram que os jovens vivem uma tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro. Assim, a maioria deles apresenta baixos níveis de escolaridade; precisa submeter-se ao trabalho precário; é vulnerável ao desemprego e mais suscetível à violência nas áreas urbanas metropolitanas.

Esses indicadores sociais – ainda que abordados de forma sumária – constituem-se numa importante referência para a elaboração e implementação de políticas públicas, as quais, em grande medida, materializam-se à revelia dos sujeitos da educação. Em contraposição a essa tendência neste trabalho colocamos em relevo as vozes de discentes e docentes do ensino médio sobre o Enem. Tal perspectiva está em consonância com o conceito de “voz”, preconizado por Giroux (1997), ao afirmar que é necessário construir um espaço e um tempo em que as vozes dos alunos e dos professores possam ser ouvidas e consideradas, sobretudo em políticas públicas com tamanha amplitude, como o Enem.

Esse exame possui uma expressiva participação, sendo que as duas últimas edições, relativas aos anos de 2019 e de 2020, contaram com, respectivamente, 5.095.308 e 5.783.357 inscrições confirmadas (Brasil. Inep, 2019; Brasil. MEC, 2020). Com efeito, o Enem possui capilaridade em diversas ações, seja como indutor de conteúdos curriculares de distintas áreas do conhecimento do ensino médio, seja como parâmetro para aferir o desempenho de discentes egressos dessa etapa de escolarização, como avaliação externa.

Além de forma de ingresso no ensino superior brasileiro por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o exame tem assumido diferentes finalidades, como: acesso ao ensino superior de Portugal; acesso a programas governamentais de isenção de mensalidades, em instituições privadas, por meio do Programa Universidade Para Todos (Prouni); financiamento de estudos via Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); acesso ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF);² parametrizador para

² O CsF para graduação encerrou com o último edital de 2014 (Brasil. MEC, 2017).

certificar a conclusão do ensino médio;³ propósito de autoavaliação dos participantes, visando à reflexão acerca do próprio processo formativo; mecanismo de avaliação externa; ferramenta de mensuração do desempenho acadêmico dos ingressantes na educação superior (Brasil. Inep, 2009). Além desses aspectos, o Enem tem sido considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como um indutor de mudanças curriculares no ensino médio e nos processos de avaliação (Brasil. MEC, 2000), bem como de disseminação e sustentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Quanto à configuração do Enem como política de avaliação externa, por meio da Portaria Inep nº 109/2009, o exame passou a ter o objetivo de promover a avaliação do desempenho das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar recebesse o resultado global dos alunos concluintes, assim como os resultados por municípios. Esse *ranking* foi divulgado de 2009 a 2017, quando o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciou o fim desse tipo de divulgação, entre outras mudanças, justificadas oficialmente com base na consulta pública realizada no início daquele ano. Nesse período, evidencia-se a intensificação dos processos de publicização, ranqueamento e reforço de um ideário corrente de competitividade, especialmente diante de um exame relacionado ao acesso ao ensino superior, criando uma imagem enviesada da qualidade da educação. Segundo Travitzki (2013), esse processo ampliou a competição entre as escolas, o que é passível de crítica, uma vez que

[...] o ranking do Enem contempla uma amostra distorcida da totalidade do ensino médio brasileiro, em que escolas com melhores condições já estariam pré-selecionadas. Conclusão semelhante foi obtida quando comparamos a renda média por estado no Enem e no IBGE. Existiria aqui, portanto, um problema de seleção amostral também ao nível das escolas, não apenas ao nível dos alunos. Este seria um argumento contrário ao uso do Enem como um indicador de eficácia escolar nas políticas de *accountability* brasileiras. (Travitzki, 2013, p. 217).

Evidencia-se, ainda, que o próprio discurso oficial do Estado quanto à acepção e à função da avaliação externa é fragilizado ao assumir o Enem com essa atribuição, pois oficialmente se afirma que a avaliação externa é um mecanismo para diagnosticar a realidade da educação básica por meio de testes e de dados (como fluxo escolar), para refletir e explicar os níveis de aprendizagem dos estudantes e, assim, oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, com base em evidências. Considerando que a avaliação externa seja planejada, elaborada e corrigida, e que os resultados sejam analisados e tomados como indicadores da realidade escolar, que passam a avaliar políticas públicas educacionais por parte do governo, pode-se questionar: no caso do Enem, como garantir evidências confiáveis quanto a esses dados do ensino médio, uma vez que o exame tem como característica a triagem prévia dos participantes na avaliação?

³ A certificação do ensino médio voltou a ser feita por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), conforme Edital nº 43, de 24 de julho de 2017 (Brasil. Inep, 2017).

Nesse sentido, o Enem radicaliza os problemas da associação dos resultados das avaliações em larga escala como indicador de qualidade da educação, pois seus resultados retratam um processo que exclui grande parte da população que concluiu o ensino médio, a qual não participa do exame devido à falta de expectativa em continuar a sua formação, às suas condições socioeconômicas ou à limitação do processo formativo realizado na educação básica, entre outras razões que influenciam no “interesse” em participar ou não do Enem, o que coloca em relevo algumas ambivalências do exame no bojo dessa função.

Percepções de docentes e discentes do ensino médio de escolas públicas sobre o Enem

As configurações do Enem como política pública, apresentadas na seção anterior, evidenciam seu caráter multifacetado, assim como os dados de adesão a esse exame são emblemáticos de sua repercussão sobre discentes e docentes do ensino médio e da modalidade de educação de jovens e adultos. Paradoxalmente, os dados da pesquisa revelam incompatibilidades entre a amplitude que o Enem assume e a compreensão de sua proposta ou de sua ingerência sobre a dinâmica curricular.

178

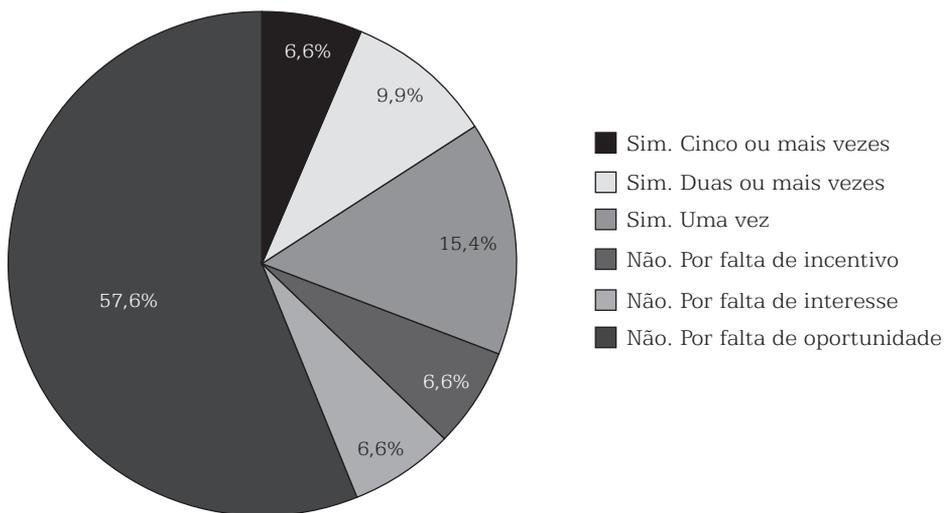


Gráfico 1 – Participação dos docentes em atividades relacionadas ao Enem

Fonte: Almeida (2019, p. 202).

O Gráfico 1 evidencia que 70,8% dos participantes da pesquisa jamais participaram de atividades referentes ao Enem sob a justificativa de falta de oportunidade/incentivo ou desinteresse, elucidando expressivo grau de alheamento dos docentes da escola pública com a dinâmica do exame:

Total falta de informação! [...] Nós somos os últimos a sabermos (sic) das ações e mudanças, às vezes, a mudança já entrou em vigor e ela ainda não foi passada para nós. Às vezes, ela nem chega até nós. Outro problema é que nunca perguntaram a nossa opinião em relação ao Enem. Não existe contato. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Tudo bem, eu trabalho muito e não tenho muito interesse, mas, nunca tive oportunidade, nunca soube de nenhum evento relacionado ao Enem [...]. Acho que se tem, precisa ser mais divulgado. Inclusive, se tiver, dificilmente poderemos ir, pois, o governo até fala na importância da constante qualificação do professor, mas, ele não dá condições para isso, pois, se o professor se ausenta das aulas para ir em um evento ou uma formação continuada, a escola não tem profissionais disponíveis para substituí-lo, o governo não contrata. (Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

Com efeito, não há uma política de promoção de processos formativos aos profissionais da educação, especialmente aos professores.

O meu desinteresse decorre do fato de nunca termos sido procurados a respeito do Enem, somos ignorados, não sabemos de nada, como sempre acontece. Se me chamasse, eu daria umas broncas. Cobraria, em todos os sentidos, mais respeito com a classe dos professores, acho que isso é o mínimo que merecemos. É uma via de mão dupla, como demonstram desinteresse com a gente, é normal que muitos professores demonstrem também desinteresse. (Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

A falta de conhecimento do exame pelos docentes e discentes de escolas públicas se torna mais acentuada quando se trata das múltiplas funções do Enem, conforme a Tabela 1.

As informações da tabela corroboram as antinomias presentes nessa política pública: se, por um lado, o exame assume capilaridade em razão de múltiplas atividades agregadas, por outro, a maioria dos sujeitos envolvidos no processo não as conhece. A compreensão da função do Enem como avaliação externa é bastante tênue, comprometendo o caráter identitário dessa face do exame. A segunda ação, ainda menos conhecida, é o uso da nota do Enem por instituições portuguesas e, em seguida, aparece a autoavaliação. Em quarto lugar, está o uso do resultado do Enem para compor a análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a qual apresenta um aspecto de natureza técnica, mas importante para mapear o desempenho de estudantes dessa etapa de escolarização.

Os depoimentos são evidências significativas da distância entre a sociedade política e a sociedade civil, expressa pelo hiato entre as políticas públicas e os sujeitos para os quais elas foram elaboradas.

O Enem deveria ser mais divulgado para a população. Quem divulga na minha escola é a faculdade particular, que divulga o Fies, trata-se de uma investida deles para captação de alunos. Usa algo do governo pra obter benefício. Eu não vejo ligação do Enem com eles. (Escola 23, professor, História, 38 anos).

[...] não divulgam muito bem o que se pode fazer com a nota do Enem, quando fazer, como fazer. A gente fica meio perdida e busca informações com colegas,

professores na internet e na TV, mas, nem sempre achamos informações verdadeiras. (Escola 13, aluno, 17 anos).

[...] inventam [Estado] e nem explicam direito o Enem, Sisu, Fies e o resto dos planos [políticas]. A gente tem que se virar, é mais serviço, já que tem que estudar, trabalhar e fazer serviço de casa [...]. (Escola 14, aluna, 18 anos).

Falta de divulgação [...] já ouvi falar pelos colegas e professores, mas, não me foi detalhado e explicado tais conceitos e pra que servem. Tenho muita vontade de conhecer. Poderiam explicar pra nós. Ajudaria bastante [...]. (Escola 23, aluno, 19 anos).

Para os estudantes e os professores, o Enem contribui de forma tênue para a adesão das matrizes de competências e habilidades do ensino médio.

É largado, não explica. Mesmo o inglês utilizando poucas habilidades e competências não há explicação [...] a escola não dá nenhum suporte. Eu tive uma experiência, esse ano, de uma aluna que foi muito bem na prova do vestibular e estava estudando para o Enem e eu percebi que ela dominava a questão de habilidades e competências, então, eu a levei para falar com os alunos dos três anos e vi que eles não têm nenhuma informação. A escola não leva nenhuma informação. Então, se o professor não levar essa informação, eles vão ficar sem. Eles podem até fazer a inscrição do Enem, mas não sabem como funciona. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Mesmo com baixa significação, as ações mais divulgadas nas escolas são o Sisu, o Prouni e o Fies, o que alude à ideia de o Enem ter, na contemporaneidade, um comprometimento maior com o ensino superior e menor com o ensino médio.

[...] o curso que eu quero só tem entrada pelo Sisu, no início do ano. Tenho que aproveitar bastante a oportunidade. Sei que é complicado, mas me esforço para conseguir. (Escola 13, aluno, 20 anos).

O Sisu é o meio que precisa para ingressar em uma universidade federal e eu faço questão de passar em uma federal. Pelo Sisu posso tentar ingressar em uma federal em qualquer parte do país, o que faz aumentar as minhas chances. (Escola 23, aluna, 16 anos).

[...] financiamento dos estudos, vejo sempre na televisão. Vou pagar após formar, já que não consigo pagar o curso no ano que vem quando entro (sic) na faculdade. Já fiz este plano. (Escola 13, aluna, 19 anos).

Estudar gratuitamente, como estudo hoje, já que não tenho dinheiro para pagar a mensalidade. Quero muito conseguir o acesso a faculdade e a bolsa [...] vai ser uma dupla vitória e se conseguir, vou me esforçar muito na faculdade. (Escola 3, aluno, 19 anos).

Tabela 1 – Atividades sobre o Enem voltadas para docentes e discentes no âmbito escolar

Ações esclarecedoras sobre	Constantemente		Muito		Mediano		Pouco		Nenhum		Não acompanhamento	
	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente
	Avaliação externa	1,50%	1,10%	1,50%	1,70%	9,00%	6,00%	15,10%	11,30%	60,00%	61,30%	12,90%
Autoavaliação dos estudantes participantes	1,60%	2,10%	1,50%	2,10%	10,80%	5,80%	20,10%	20,50%	62,90%	60,10%	3,10%	9,40%
Direcionador para o mercado de trabalho	5,50%	7,10%	5,50%	1,10%	22,10%	11,80%	15,10%	16,30%	45,70%	58,60%	6,10%	5,10%
Avaliador do desempenho dos ingressantes no ensino superior	5,10%	4,10%	0,00%	3,10%	8,90%	10,30%	20,10%	10,50%	62,00%	60,10%	3,90%	11,90%
Ingresso ao ensino superior – Sisu	9,70%	7,00%	6,60%	9,00%	1,80%	5,20%	16,60%	30,30%	58,60%	45,50%	6,70%	3,00%
Ingresso ao ensino superior – universidades portuguesas	1,80%	2,00%	2,80%	3,00%	5,50%	12,00%	18,80%	18,20%	65,20%	63,80%	5,90%	1,00%
Programa governamental – Prouni	7,70%	5,00%	3,40%	6,00%	6,20%	10,20%	19,90%	27,30%	57,70%	48,50%	5,10%	3,00%
Programa governamental – Fies	7,80%	8,00%	4,00%	9,10%	12,10%	12,20%	20,60%	19,20%	50,00%	48,50%	5,50%	3,00%
Programa governamental – Ciência sem Fronteiras	2,00%	0,00%	3,70%	3,00%	10,70%	12,20%	21,60%	18,20%	55,30%	63,60%	6,70%	3,00%
Programa governamental – expedição de diploma do ensino médio	3,00%	0,00%	8,20%	6,00%	15,20%	21,20%	26,30%	30,30%	42,90%	39,50%	4,40%	3,00%
Habilidades e competências do exame	6,70%	6,00%	2,30%	0,00%	2,70%	5,20%	40,50%	40,30%	45,00%	45,50%	2,80%	3,00%

Fonte: Almeida (2019, p. 202).

Em consonância com os números da Tabela 1, o Gráfico 2 retrata a incipiente discussão nas escolas, envolvendo os professores, sobre os indicadores extraídos da avaliação do Enem. Consta-se que não há devolutiva dos relatórios de desempenho das escolas e dos alunos para possíveis análises e debates da equipe pedagógica, o que torna o instrumental obsoleto para esse fim e provoca o alijamento dos sujeitos da educação desse debate.

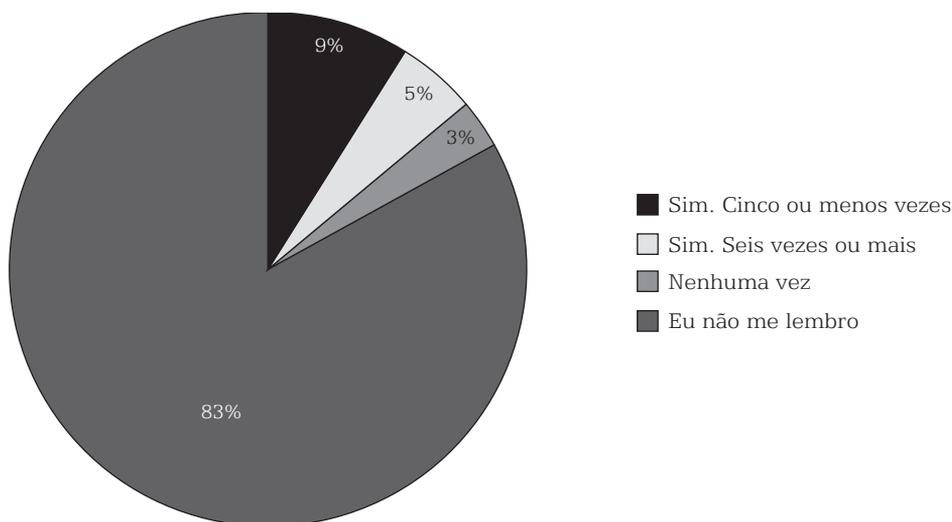


Gráfico 2 – Debate dos dados oriundos do Enem no âmbito da escola

Fonte: Almeida (2019, p. 209).

182

Com base nos depoimentos seguintes, nota-se que não há análise crítica sobre o Enem na prática escolar.

Eu e os meus colegas nunca discutimos notas oriundas do Enem ou de qualquer outra avaliação do governo. Nunca tivemos a oportunidade. Nunca ninguém cogitou isso na escola. Caso tenha a oportunidade de analisar esses dados, eu desejo [...]. Acredito que seja algo salutar e agregador pra escola e pro profissional. Mas, tem que ter um encaminhamento, um treinamento. (Escola 23, professor, História, 38 anos).

Não, não. Não se entrega nada. Já trabalhei em várias escolas e em nenhuma é mostrado um relatório ou se discute as notas do Enem, de nenhuma prova fora do nosso contexto, de nadinha (sic). Não sabemos quais as notas, as médias, o que precisa melhorar. (Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Vianna (2003, p. 45 - grifo do autor) afirma que, quando os relatórios chegam ao círculo pedagógico, eles se mostram “demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de *tecnalidades* muitas vezes desconhecidas dos docentes”. Freitas (2007), por sua vez, assevera ser equivocado o fortalecimento da ideia de que é possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados pelo MEC, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com lideranças políticas. Percebe-se que, devido à centralidade administrativa, não há cooperação com as redes de ensino, nem amparo técnico e financeiro às escolas, que respalde as iniciativas desencadeadas por elas.

O Enem gera indicadores sobre a estrutura do processo de ensino e aprendizagem, os quais podem sustentar políticas e programas nas escolas; contudo, como se observa no Gráfico 3, mais de 83% dos estudantes e mais de 89% dos docentes alegam que não estabeleceram a vinculação dos dados gerados pelo exame com as iniciativas dispostas na prática escolar.

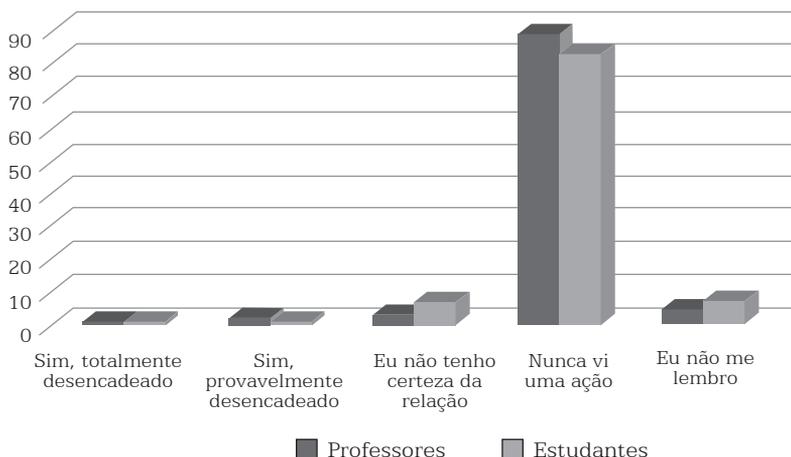


Gráfico 3 – Ação na escola desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados pelo Enem

Fonte: Almeida (2019, p. 210).

O não envolvimento dos docentes em relação à política do Enem pode ser visto como um ato de reciprocidade em relação à forma como eles consideram ser tratados pelo Estado, pelo fato de não serem percebidos como sujeitos ressignificantes das políticas. Afonso (1998) explica que há uma resistência dos atores internos em relação às decisões centralizadas nas instâncias superiores e depositadas de modo hierárquico, imperativo e até antidemocrático, as quais diminuem o poder decisório e de atuação da escola e do profissional escolar, lembrando que a não contemplação do sujeito na política que o envolve fere o princípio elementar das “questões de fundo”.

Por um outro prisma, percebe-se que o não envolvimento do professor do ensino médio nas ações relativas ao Enem é interessante para o Estado, porque, sem criticidade, o docente não propicia debates, nem contesta imposições, ficando, então, vulnerável diante das disposições educacionais, como, por exemplo, a publicização tendenciosa dos resultados do Enem e a responsabilização unilateral das escolas e dos profissionais da educação por desempenhos ínfimos.

As consequências dessa postura de distanciamento, pouco prática e formativa, geram políticas abstratas e sem ressignificação.

O único sujeito da ação será o Estado, suas políticas, suas instituições e seus gestores que se propõem resolver as desigualdades. Os coletivos feitos desiguais são ignorados nessas análises e na gestão e formulação de políticas de superação de desigualdades genéricas. Consequentemente, a história dos processos de produzi-los como desiguais é ignorada. As políticas mostram o protagonismo ou a ausência do Estado. (Arroyo, 2010, p. 215).

Necessita-se que os estudantes e os professores entendam, entre outros condicionamentos, a função do Enem, as habilidades e competências, o intuito das questões e da avaliação externa, as políticas relacionadas, o porquê da existência delas; no entanto, isso não acontece na atualidade.

Conclusão

Os dados apresentados são emblemáticos dos paradoxos que envolvem o Enem: se, por um lado, o objetivo precípua do exame é o acompanhamento da qualidade do ensino médio, a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos dessa etapa de escolarização e a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, por outro, docentes e discentes participantes desta pesquisa concordam quanto à falta de conhecimento do teor do exame, à ausência de devolutivas e de debates sobre os relatórios produzidos e à escassez de indicadores derivados de sua realização. Assim, embora o Enem se constitua como uma política educacional em curso, faz-se mister uma avaliação profunda de sua eficácia e de seu alcance. É fundamental o aprimoramento de mecanismos para dar retorno às escolas e à sociedade, entrecruzando dados do censo escolar.

As análises desenvolvidas no decorrer deste trabalho evidenciam a potência do exame, mas, também, algumas vicissitudes e antinomias no que se refere ao alcance dos sujeitos organicamente a ele vinculados. Embora o MEC tenha estabelecido mecanismos para que o Enem se constitua em indutor e parametrizador da reforma curricular do ensino médio, suas ações possuem a marca de formatos hierarquizados, descontínuos e desarticulados. O Estado necessita criar mecanismos para oportunizar mediações com a dinâmica escolar, garantindo a autonomia do currículo, o protagonismo dos sujeitos da educação, considerando as dimensões epistemológicas e ontológicas nas relações educacionais e o sentido dos exames avaliadores em uma perspectiva diagnóstica, formativa e processual.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

ALMEIDA, V. S. *Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública*. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1, p. 56.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Edital nº 43, de 24 de julho de 2017. Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos - Encceja Nacional 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2017. Seção 3, p. 43.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mais de 5 milhões de participantes estão confirmados para a edição do exame em 2019*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mais-de-5-milhoes-de-participantes-estao-confirmados-para-a-edicao-do-exame-em-2019/21206. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): apresentação*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *65% dos inscritos no Enem já concluíram o ensino médio em anos anteriores*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/418-noticias/enem-946573306/90701-65-dos-inscritos-no-enem-ja-concluirem-o-ensino-medio-em-anos-anteriores>. Acesso em: 28 fev. 2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e estados: Uberlândia*. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>. Acesso em: set. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (SRE). *Dados das escolas estaduais*. Uberlândia, 2017. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/superintendencia-regional-de-ensino-sre-83. Acesso em: 11 mar. 2018.

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.

VIANNA, H. M. *Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

Vitor Sergio de Almeida, doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professor na área de Políticas e Gestão da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba, e da UFU, campus Pontal, Ituiutaba. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da UFU.

vitor.sergio@uemg.br

Maria Vieira Silva, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

mvieiraufu@ufu.br

Leonice Matilde Richter, doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – com estágio doutoral realizado na Universidade do Minho, Portugal, sob a supervisão do professor Almerindo Janela Afonso –, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFU.

leonice@ufu.br

Recebido em 22 de junho de 2021

Aprovado em 14 de outubro de 2021

A organização do *Gaokao* em Pequim

Ren Tao

entrevistado por*

Wivian Weller

Rogério Justino

Qin Maomao

Wivian Weller – O senhor poderia falar sobre a história do *Gaokao*, na China, as mudanças que ocorreram principalmente a partir de 1977, após a revolução cultural?

187

Ren Tao – No livro *Zhongguo Gaokaoshi Lunshu (1949-1999)* [Uma investigação da história do *Gaokao* (1949-1999)] do diretor Xuewei Yang, do Centro de Exames do Ministério da Educação, que vocês estão recebendo, há uma introdução profunda sobre a história do *Gaokao*. Como nasci em 1977, fiz o exame em 1995, e ele só é aplicado uma vez por ano; o que posso falar sobre o *Gaokao* de Pequim é que foi uma proposta autônoma de 2002, quando esse município iniciou sua própria elaboração das questões. Nosso exame nacional unificado de admissão universitária não foi uma proposta por parte das províncias. Em 2019, completamos 17 anos de elaboração autônoma dessa prova. Durante esse período, o modelo do exame utilizado foi o 3+1. “Três” representa três provas das principais disciplinas (Língua Chinesa, Matemática e Língua Estrangeira) e “um” representa uma prova síntese, na qual os estudantes podem escolher entre Ciências Humanas (Política, História e Geografia) e Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). O exame tem um total de 750 pontos, dos quais 150 são usados para cada uma das principais disciplinas

* Entrevista traduzida por Niklas Weins e Miofang Guan.

(Língua Chinesa, Matemática e Língua Estrangeira). Portanto, essas três disciplinas somam 450 pontos e a prova síntese de Ciências Humanas ou Ciências Naturais equivale a 300 pontos. Dessa forma, a pontuação máxima da prova equivale a 750 pontos. Pequim mantém o mesmo período de provas, 7 e 8 de junho, adotado há 17 anos. Na manhã do dia 7 de junho, é a prova de Língua Chinesa e, à tarde, a de Matemática. Na manhã do dia 8 de junho, aplica-se a prova síntese de Ciências Humanas Ciências Naturais e, à tarde, a de Inglês.

Rogério Justino – Qual o tempo de exame para cada disciplina ou área?

Ren Tao – A prova de Língua Chinesa tem duração de duas horas e meia, das 9h às 11h30 da manhã, e a de Matemática, duas horas, das 15h às 17h. As provas síntese de Ciências Humanas e Ciências Naturais duram duas horas e meia, das 9h às 11h30, porque são todas as três disciplinas combinadas e a quantidade de questões é relativamente grande. Na prova de Inglês, implementamos agora um modo de compreensão auditiva e exame oral, independente da prova escrita, que é aplicada desde 2017. A compreensão auditiva e o exame oral foram realizados duas vezes antes da prova escrita, em dezembro e março, respectivamente. O exame de compreensão auditiva e oral vale 30 pontos e os demais testes escritos valem 120 pontos e devem ser preenchidos das 15h às 16h30 do dia 8 de junho.

188

Qin Maomao – A prova de compreensão auditiva e oral também tem a duração de uma hora e trinta?

Ren Tao – Sim, uma hora e trinta. A prova de compreensão auditiva e oral de Inglês vale 30 pontos e tem mais meia hora para sua realização depois que a prova escrita foi transferida para dezembro e março.

Rogério Justino – A prova de Matemática tem quantas perguntas?

Ren Tao – São 20 perguntas: oito de múltipla escolha com quatro opções objetivas com respostas de escolha única; seis de preenchimento de lacuna, que valem cinco pontos cada; e seis questões mais extensas – de cálculo. Sobre o escopo e os requisitos de cada assunto dos exames, preparei dois manuais do nosso *Gaokao* de Pequim que também são o escopo da proposição. Neles, estão os pontos de conhecimento principais das provas, que são publicados para os estudantes antes do exame, e para o público em geral. Os professores devem se preparar de acordo com esse material, que tem todos os requisitos e níveis específicos para a disciplina de Matemática, assim como a estrutura da folha de prova. Praticamente é o esboço da prova. A introdução é muito detalhada. Todos os modelos de prova que acabei de apresentar são do *Gaokao* de 2002

a 2019. O modelo do *Gaokao* em Pequim para 2020 vai mudar, devido à nova reforma do exame que começou em 2014, quando foi aplicado por três anos em Xangai e Zhejiang. Em Pequim, os estudantes que entraram no ensino médio em 2017 vão fazer o novo modelo, que é mais complicado e os assuntos do exame são diferentes. Neste momento [maio de 2019], ainda não há uma instrução oficial do exame, então vou divulgá-lo ao público após o lançamento. Como a descrição da prova atual ainda não foi publicada com esse material, só posso descrever o plano da prova.

O novo modelo do exame consistirá em duas partes: a primeira com as três principais disciplinas – Língua Chinesa, Matemática e Inglês –, valendo 150 pontos cada uma, compondo 450 pontos no total; a segunda parte é composta pelos resultados nos testes de nível acadêmico do estudante. Das seis disciplinas (História, Geografia, Política, Física, Química e Biologia), são escolhidas três. Até 2018 prescrevíamos quais disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Naturais deveriam ser escolhidas. A partir desse ano teremos 20 combinações, ou seja, os estudantes vão poder escolher qualquer combinação de três disciplinas entre seis para participar do *Gaokao*, sendo que cada uma valerá 100 pontos. Nesse caso, são 300 pontos e a pontuação total do *Gaokao* ainda é de 750 pontos.

É possível que as disciplinas selecionadas pelos estudantes sejam diferentes, mas as instituições de ensino ainda irão propor requisitos de admissão. Por exemplo, se um estudante quer fazer a graduação em Matemática na Universidade de Pequim, esta pode exigir que ele tenha escolhido Física no *Gaokao*. Esse novo modelo do exame dará aos estudantes mais liberdade de escolha. Digamos que um estudante das Ciências Naturais tenha tido durante o ensino médio boas notas em Química e Física, mas, em Biologia, suas notas não foram tão boas. Se ele gosta de Geografia e vai um pouco melhor nessa disciplina, poderá escolher Física, Química e Geografia e fazer o exame. Esse modelo de prova permite que os estudantes possam dar a máxima atenção aos pontos fortes deles. Por isso foi bem recebido pela sociedade e pelos estudantes. Mas, como foi o primeiro ano do exame nesse modelo, ainda não processamos os resultados e não há muitos dados para embasá-los.

Wivian Weller – Estudantes de outras províncias podem realizar a prova da *Beijing Education Examinations Authority* para estudar em Pequim?

Ren Tao – Apenas estudantes com registro domiciliar em Pequim podem participar. A quantidade de alunos que fazem a prova de admissão para o ensino médio superior (*Gaozhong*) em Pequim é de cerca de 90.000. O número de candidatos para o *Gaokao* é de cerca de 70.000 e o dos que podem entrar nas universidades é de cerca de 50.000 pessoas.

Qin Maomao – E os candidatos para a prova de admissão ao ensino médio júnior (*Chuzhong*) também devem ter um registro doméstico de Pequim?

Ren Tao – Sim. No entanto, a maioria das pessoas com registro domiciliar de outras províncias e municípios está em escolas internacionais em Pequim e vai para o exterior, não participará do *Gaokao* nessa cidade. Essas pessoas vão para o exterior durante o ensino médio superior (*Gaozhong*) ou saem do país para frequentar uma universidade. É assim, a participação é do departamento internacional. Depois de serem listadas no departamento internacional, pode participar do exame de admissão de um colégio em Pequim quem tiver registro doméstico de outras províncias ou municípios.

Wivian Weller – O senhor poderia falar sobre as diferenças entre o *Gaokao* nacional e o *Gaokao* de Pequim?

Ren Tao – O *Gaokao* de Pequim é apenas uma proposição para as províncias. Esta é baseada nas propostas provinciais, mas também pertence ao exame nacional. Por causa do *Gaokao*, os indicadores nacionais são baseados nos planos provinciais, por isso não têm características fundamentalmente diferentes dos exames nacionais e locais. Tudo isso resulta na seleção de estudantes para as universidades. No entanto, após a proposta provincial de Pequim, o *Gaokao* nacional pode ter mais características dessa cidade. É um aspecto de fundo da educação em áreas desenvolvidas, observado no exame da capital chinesa. Além disso, se os resultados do exame de Pequim chegarem a 680 pontos, a nota máxima de admissão de 750 vai estar acima de 680 pontos na *Tsinghua* e na *Peking University*. A pontuação de admissão é muito alta.

Qin Maomao – A pontuação também é muito alta para os candidatos de Pequim?

Ren Tao – Sim. Na internet, ouve-se dizer que os tópicos de Pequim são muito fáceis, mas quem quiser estudar na *Peking University* ou à *Tsinghua University* tem que obter uma pontuação de admissão de 680. Realmente não é fácil. Portanto, a taxa geral de admissão é superior a 90%, o que significa que a maioria dos candidatos que faz o *Gaokao* pode ir para a universidade. Isso é limitado pelo plano geral. Mas não é fácil entrar em uma boa universidade, como a *Beijing University of Aeronautics and Astronautics*. O candidato tem que pontuar 650 ou mais. As pontuações de admissão dos diferentes cursos são basicamente as mesmas.

Wivian Weller – Na sua opinião, o senhor entende que os currículos das escolas do ensino médio são adaptados para preparar o estudante para o *Gaokao*? Todas as escolas de ensino médio buscam preparar seus estudantes para esse exame?

Ren Tao – Todas as escolas de ensino médio superior (*Gaozhong*) preparam os estudantes para o *Gaokao*. Pessoalmente, acho que, como Pequim tem uma taxa de admissão alta (90%), as escolas implementam uma educação de qualidade. A educação orientada para a prova (em Pequim) não é tão grave como nas províncias de Henan e Shandon, que têm de 700.000 a 1.000.000 de candidatos no *Gaokao*. Por causa do número anual de participantes, há um total nacional de 10 milhões de candidatos, com mais de 1.000.000 em Henan e mais de 1.000.000 em Shandong. Também há muitos participantes em Zhejiang e em Jiangsu. A competição entre eles nessas províncias é bem intensa, porque sua taxa de admissão é de apenas 30%. No entanto, por causa de uma taxa de admissão tão alta em Pequim, entendo que o ensino médio ainda enfatiza a qualidade da educação dos estudantes e presta mais atenção ao cultivo dos interesses deles em aprender. Há também recursos de aprendizado nessa área.

Qin Maomao – O senhor acabou de dizer que 90% da taxa de admissão é para a região de Pequim ou que se pretende atingir esse índice em todo o país?

Ren Tao – Para a região de Pequim, a taxa de admissão de 90% inclui também as escolas vocacionais e especializadas dessa região.

Wivian Weller – Além da realização e correção do *Gaokao*, quais são os outros trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelo *Beijing Education Examinations Authority*?

Ren Tao – Atualmente sou responsável pela avaliação científica da pesquisa, dos documentos da prova para organizar revisores especialistas de avaliação, do caráter científico do *Gaokao* deste ano, se ele é orientado para o ensino médio. Ao mesmo tempo, também damos suporte pedagógico para os docentes dos vários distritos e municípios. Fazemos a parte principal, por meio de uma análise de dados de desempenho das provas, que envolve informações sobre quantas pessoas responderam uma questão, número de candidatos que marcaram a opção correta, qual a taxa de erro e porcentagem. Essas análises de desempenho são usadas para estudar os resultados e registradas no relatório de avaliação do candidato. Sou um dos autores e organizadores da pesquisa, que tem o objetivo de avaliar os assuntos práticos desse relatório, o qual também é enviado aos vários distritos e municípios e entregue diretamente aos professores para que possam entender a posição da sua área ou entre as escolas em que essa prova é aplicada. O relatório contempla o nível dos candidatos, os itens com os erros mais comuns e ainda tem algumas sugestões de ensino. A pesquisa consiste na análise desse relatório de avaliação.

Rogério Justino – Há publicações com questões já aplicadas dos exames no ensino médio de anos anteriores em livrarias para estudantes que queiram se preparar com as perguntas reais?

Ren Tao – Sim. Também publicamos essa parte do caderno que acabei de lhe dar. Aqui tem as perguntas do ano passado, retrasado e do ano anterior. As questões dos últimos anos estão aqui e há introduções nelas. Os estudantes também podem comprá-lo nas livrarias.

Wivian Weller – Pelo que entendemos, o senhor também é responsável pela coordenação de pesquisas no *Beijing Education Examinations Authority*. Poderia nos falar sobre as pesquisas que são realizadas e sobre suas atribuições?

Ren Tao – Sou responsável pela avaliação do exame. A chamada avaliação da prova é para fazer essa pesquisa. Antes eu era do departamento que elabora as questões do *Gaokao*. Organizei os itens por 12 anos, de 2002 a 2013. Nesse período, produzi as questões de Física da prova de Ciências Naturais do exame de Pequim e também fui responsável pela pesquisa das três disciplinas de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia). Um mês antes da prova há a nomeação para uma prova fechada e nossa proposta deve ser encerrada. O professor (elaborador da prova) não pode levar o celular e é vigiado pela polícia armada. A prova é elaborada em um local fixo e secreto para garantir o sigilo absoluto. Durante esse período, o elaborador da prova não pode entrar em contato com o mundo exterior nem sair se ocorrer algo urgente em casa. Então, depois de ter elaborado a prova por 12 anos, pude finalmente ser um parecerista, o que significa avaliar as questões, e não preciso mais ser nomeado.

Wivian Weller – Comparando com exames nacionais de acesso à educação superior de outros países, como o senhor avalia o *Gaokao*?

Ren Tao – Talvez eu saiba um pouco mais sobre os exames dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Finlândia. Das comparações internacionais, vi em artigos e revistas, não tive experiência de campo, meu entendimento é limitado. No entanto, pessoalmente acho que o *Gaokao* é uma prova insubstituível. No final das contas, é uma maneira eficaz de selecionar os estudantes para o ensino superior. Acho que não há outros exames na China que possam substituir o *Gaokao* até o momento.

Wivian Weller – Nós lhe agradecemos. Foi muito bom poder conversar com quem trabalha com o *Gaokao* e não só ler artigos sobre o exame.

Qin Maomao – Muito obrigado professor Ren. Poder chegar a Pequim, estar com você, que é da linha de frente, e agora é o especialista responsável pelo *Gaokao*, nos permite compreender melhor esse exame. Nós nos sentimos muito honrados.

Ren Tao – Obrigado, obrigado.

Qin Maomao – Obrigada.

Ren Tao – Espero que haja mais oportunidades para cooperar no futuro.

Referência bibliográfica

XUEWEI, Yang. *Zhongguo Gaokaoshi Lunshu (1949-1999)* [Uma investigação da história do *Gaokao* (1949-1999)]. Hubei: Hubeirenminchubanshe [Imprensa Popular da Província de Hubei], 2007.

Agradecimentos

Registramos nossos agradecimentos aos professores Beili Xiang e Decheng Zhao da *Beijing Normal University*, que viabilizaram a realização desta entrevista.

193

Ren Tao, diretor adjunto do Escritório de Pesquisa Científica do Departamento de Exames Educacionais de Pequim (*Deputy Director of the Scientific Research Office – Beijing Education Examinations Authority*).

rent@bjeea.cn

Wivian Weller, doutora em Sociologia pela *Freie Universität Berlin* (Alemanha), é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora da pesquisa: “Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China) – repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses” (Financiamento: FAP-DF e CNPq).

wivian@unb.br

Rogério Justino, doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é professor do Instituto Federal Goiano (Campus Cristalina) e diretor de ensino da unidade. Participa do grupo de pesquisas Gerações e Juventude (Geraju – Unb), e desenvolve o projeto de pesquisa “Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China): repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses”.

rogerio.justino@gmail.com

Qin Maomao, doutoranda em Educação na *Beijing Normal University (BNU)*,
é professora da *Beijing International Studies University (Bisu)*.
qinmaomao@vip.163.com

Tradutores

iklas Werner Weins, doutorando no programa Ambiente e Sociedade do
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp).

Miofang Guan, doutoranda em Relações Internacionais na Universidade de
São Paulo (USP).

Recebido em 10 de agosto de 2021

Aprovado em 23 de agosto de 2021

A organização do novo Enem em 2009

Reynaldo Fernandes

entrevistado por

Wivian Weller

João Luiz Horta Neto

Wivian Weller – Inicialmente, gostaria que você falasse sobre sua trajetória profissional, destacando algumas experiências na academia e cargos de gestão fora da universidade.

195

Reynaldo Fernandes – Comecei minha carreira na área de Economia Social, mais especificamente como economista do trabalho, e, desde 1994, sou professor de Economia da Universidade de São Paulo (USP) de Ribeirão Preto. No início dos anos 2000, passei a trabalhar com educação, quando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) começaram a ser divulgados; meus primeiros artigos nessa área são dessa época. Em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva é empossado presidente da República, vou para o Ministério da Fazenda, onde fico até 2005, no cargo de diretor da Escola de Administração Fazendária (Esaf). Nesse período, participava das reuniões com o ministro Antônio Palocci e os secretários, fazia alguns modelos de previsão na área social e trabalhava com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Nesse ínterim, trabalhei com Fernando Haddad, quando ele era secretário executivo do Ministério da Educação (MEC). Eu o conhecia há muitos anos, estudamos juntos, e voltamos a nos encontrar em Brasília. Quando ele se torna ministro da Educação, me convida para a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde permaneci de 2005 até o final de 2009.

Wivian Weller – Você poderia falar brevemente sobre esse período no Inep, quando ocorreu a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)?

Reynaldo Fernandes – Nós fizemos muitas coisas nesse período. Quando cheguei ao Inep, ele era bem menor do que é hoje, era um anexo do MEC. Acho que podemos dividir esse período em três fases: Na primeira, trabalhei um pouco na construção dos indicadores do ensino superior, mas a ênfase foi na questão da transparência das informações: fornecer à sociedade informações que lhe permitissem avaliar a educação recebida. Nessa fase, temos também a extensão do Saeb, chamada de Prova Brasil (o desenho dessa avaliação já existia, mas todo o trabalho de execução se deu quando cheguei ao Inep); a divulgação do Enem por escolas e a consolidação do Censo da Educação Básica, que foi muito trabalhoso, muito difícil. Esse processo termina com a criação e divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de suas metas. Acho que, nos dois primeiros anos – do final de 2005 ao final de 2007 –, essa agenda tomou a maior parte do meu tempo.

Na segunda, em 2008, minha agenda, entre outras atribuições, ocupou-se com questões da educação superior, quando todos os indicadores de avaliação superior são refeitos. A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), é extensa, complexa e difícil de implementar. Por exemplo, na educação básica, as inovações foram sendo feitas sem leis específicas. As leis vieram depois, que me parece uma forma mais natural de fazer. Na terceira, em 2009, o foco foi a remodelação do Enem. O meu grande trabalho, nesse ano, foi o Enem.

Estou falando dos grandes projetos, mas nesse meio tempo outras ações estavam em desenvolvimento, como a Provinha Brasil e a reestruturação da carreira dos servidores. Mas se eu tiver que resumir o meu trabalho nesses três anos, acho que foi isso. Na educação básica, a Prova Brasil e o Censo da Educação Básica são as fontes de informação para o cálculo do Ideb. Sou procurado até hoje para falar sobre esse indicador. Na educação superior, houve a reformulação do Censo da Educação Superior e a definição de todos os indicadores que, apesar de algumas melhoras nos anos recentes, mantém a estrutura básica, o João pode confirmar. Se eu pudesse resumir para você, Wivian, seria isso. Não sei se o João concorda, ele estava lá.

João Horta – Concordo totalmente e você ainda continua sendo uma referência interna muito importante. Quem acompanhou sua gestão nesse período tem um carinho e uma admiração muito grande pelo seu trabalho. Podem não concordar com tudo, mas com relação à admiração pelo seu trabalho, isso é patente.

Reynaldo Fernandes – Concordar com tudo é difícil. Nessa área de educação não tem jeito, nem tudo é unanimidade.

Wivian Weller – Como é que você avalia essas mudanças no Enem a partir de 2009?

O Enem como certificação para o ensino médio, como exame de acesso à educação superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) – essas mudanças todas. Qual é a sua avaliação?

Reynaldo Fernandes – Quando entrei no Inep, conhecia bastante sobre as atividades do Instituto, já havia trabalhado com pesquisas, basicamente no Saeb; tinha artigos publicados usando dados dessa avaliação. O Enem não estava no meu radar, como pesquisador ele nunca esteve no meu radar, até eu chegar ao Inep. Eu tinha alguns problemas com o Enem. Lia sobre ele, as definições de habilidades e competências, e achava muito difícil. Também não encontrava, na literatura especializada, trabalhos que dessem suporte à abordagem de competências que era apresentada nos relatórios do Enem. O Inep demorou para reconhecer o caráter de exame de ingresso do Enem, mas em 2006 essa já era sua principal função: 70% dos alunos diziam fazer o Exame por causa disso. Embora as grandes universidades não o adotassem, ele era muito usado nas universidades privadas, a USP e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) o utilizavam como bônus, e algumas outras universidades – poucas federais, na verdade – também o usavam. Ele não era adotado para autoavaliação ou para o mercado de trabalho, que eram alguns de seus objetivos; mas havia um problema: grandes universidades, principalmente as federais, achavam muito básica a prova, muito simples, e não a usavam para os seus processos seletivos. Em 2009, surgiu a oportunidade de se fazer a mudança. Posso lhe contar como começou a história.

Wivian Weller – Sim. Queria ouvir um pouco sobre a organização da prova, que foi a partir do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) que se começou a pensar o novo Enem.

Reynaldo Fernandes – A história é um pouco diferente. A gente já tinha essa ideia no Inep. Em nossas reuniões, eu sempre levantava essa questão: o Enem tem que ser uma prova de seleção como é o *General Certificate of Education Advanced Level (A-Level)* na Inglaterra, o *Scholastic Aptitude Test (SAT)* nos Estados Unidos, o *National College Entrance Examination (Gaokao)* na China, o *Leaving Certificate Examination (Leaving Cert)* na Irlanda, o *Baccalauréat (BAC)* na França etc. Então, era um sonho, mas muito difícil de realizar. E aí surgiu a demanda de alguns reitores de universidades federais para que o MEC fizesse um vestibular unificado, principalmente para as universidades menores. As grandes universidades tinham os seus próprios sistemas, mas as pequenas tinham muita dificuldade. Os reitores procuraram o ministro Fernando Haddad, perguntando se o MEC poderia fazer um vestibular. Não participei dessa reunião. Fui chamado posteriormente para um almoço com o ministro e ele disse: “Ah Reynaldo, tem essa demanda, você acha que o Inep tem condições de fazer um exame para essas universidades?”. Eu falei: “Olha,

trabalho tem muito lá, talvez dê para fazer um vestibular, mas acho que não é a melhor saída”. Ele perguntou para mim: “Qual é a melhor saída?”. Eu disse: “Transformar o Enem em um exame de ingresso”. Lancei a proposta, que, como já falei, era uma proposta muito discutida no Inep.

No início, a equipe do Enem resistiu um pouco, os técnicos ainda tinham uma visão de que o exame deveria ser mais um certificado, mas depois acataram a ideia. Em suma, o Inep lançou a proposta e o Haddad concordou. Entretanto, havia algumas dificuldades: como convencer as universidades? Teria que elevar o nível de dificuldade da prova, incluir conteúdos específicos, porque o Enem antigo era uma prova só, com 63 questões interdisciplinares. Assim surgiu a ideia de elaborar uma matriz, o que não era uma tarefa simples. Existia o Encceja, que tinha a estrutura de habilidades e competências do Enem, mas com uma divisão por áreas disciplinares. O problema é que o Enceja era uma prova para certificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ideia, então, foi pegar a estrutura do Encceja, elevar o nível de dificuldade e acrescentar conteúdos específicos. Além de mudar a matriz, o projeto incluía a introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Como disse, era uma ideia antiga do Inep, cuja transição era muito difícil de se fazer, mas quando veio a solicitação dos reitores, pareceu ser o momento para implementá-la.

João Horta – Não entendi direito o que você quis dizer sobre o Enem ser um exame de seleção ou um vestibular. Você pode explicar isso melhor?

198

Reynaldo Fernandes – Na verdade, o Enem é um exame de final de ciclo, que pode servir para o ingresso no ensino superior. Esses exames de final do ensino médio têm duas funções: servir no processo de seleção das faculdades/universidades e orientar o currículo do ensino médio. Uma função não anula, necessariamente, a outra. O que existia? Primeiro, tínhamos um sistema de vestibulares descentralizados, que era uma maluquice. Se quiséssemos concorrer para várias universidades ao mesmo tempo, tínhamos que fazer vários vestibulares, o que impedia completamente a mobilidade dos estudantes. Segundo, transferíamos para as universidades a decisão de sinalizar o currículo do ensino médio, porque o vestibular antigo já orientava o currículo das escolas e a preocupação das universidades pode não ser orientar o currículo do ensino médio. Lembro-me de ir para USP, que é a minha universidade, e defender o Enem lá, e um professor da Matemática dizer “temos que ter cálculo, vocês não incluem cálculo”. Mas eu falei: “Vai dar cálculo no ensino básico?”. Ele respondeu: “tem que dar!”. Porque ele é da Matemática, ele acha que tem que dar tudo. Sempre achei que, pelo menos para uma primeira fase, o Enem seria suficiente. Se a universidade quisesse fazer uma segunda fase, tudo bem! A centralização do exame de seleção facilitaria a vida dos estudantes e traria para o MEC esse poder de sinalizar o currículo do ensino médio. Era um projeto muito ousado, mas tudo que nos programamos para fazer foi feito: a escala foi feita, a matriz foi feita, a TRI foi introduzida.

Wivian Weller – Gostaríamos que falasse sobre o planejamento para realizar essa mudança, as decisões que foram tomadas, o tempo que levou para fazer isso, e a equipe que trabalhou nesse processo.

Reynaldo Fernandes – Foi muito trabalho. Foram três planos. Primeiro tínhamos que mudar a matriz e elaborar os itens. Era preciso ter especialistas em conteúdos específicos. Então, constituímos uma equipe, contratamos profissionais *full time* e o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) foi nosso grande parceiro nisso, na época. Mauro Rabelo, que era o presidente do Cespe, teve uma equipe que ficou trabalhando com base no Encceja. Nosso segundo plano foi o psicométrico: era preciso criar a escala e colocar a prova em TRI. O terceiro era mudar a logística do exame. A gente tinha muito medo de como o Ministério Público veria essas mudanças. A ideia para o Enem, que nunca saiu do papel, era ter uma prova parecida com o Saeb, que tivesse um grande banco de questões e nem todo mundo fizesse a mesma prova, como é o *SAT*, o *A-Level* etc. Não há uma prova que, no final do dia, o gabarito é divulgado. Todas essas mudanças para o primeiro ano seriam difíceis, mas a ideia era caminhar para isso, construindo um banco de itens.

O Inep tinha, não sei se resolveu, acho que não, uma dificuldade muito grande para adquirir itens. Era muito difícil fazer isso de acordo com os processos exigidos pelos órgãos de controle. Não havia como fazer uma licitação única, dado o grande número de itens necessários e, se fizéssemos várias licitações, diziam que você estava “particionando” o objeto, o que não era aceito pelos órgãos de controle. Assim, começaram as dificuldades... não deixavam contratar um professor na universidade, porque falavam: “Por que esse e não aquele? Você licitou?”. Então, isso tornou muito difícil o processo de construção do banco de itens. Mas a ideia era ter um exame como se tem hoje em outros países. O *SAT* é aplicado seis vezes ao ano. Se o aluno perde uma edição do Enem, não tem chance de refazê-la no mesmo ano, só no seguinte, uma loucura.

Enfim, a TRI acabou sendo bem aceita pelos órgãos de controle, mas ainda temos que avançar bastante, conseguir aplicar várias provas durante o ano, sem contestação. Por exemplo: já pensou se você tem direito de recorrer de uma redação? Uma prova com oito milhões de pessoas? Uma loucura! Você vai recorrer no *SAT*? É inadmissível eles pensarem isso. Você recorrer judicialmente da prova do *SAT*, do *BAC*, do *Gaokao*? Não existe isso em lugar nenhum do mundo que eu conheço. Só no Brasil que se recorre. Preciso chamar banca de volta? A nota do Enem é um indicador que, como qualquer outro, tem falhas, pode ter falhas. A redação é um problema complicado. Lembro-me de ministro discutindo se deveria zerar uma prova. Como assim? Como presidente do Inep nunca discuti uma prova antes da aplicação ou como deveria ser sua correção. Isso é uma competência da banca técnica.

Wivian Weller – E a questão da logística? Como você avalia?

Reynaldo Fernandes – A logística acabou sendo o grande problema e a grande prisão do Enem. Porque depois que conseguimos realizar o exame ninguém mais

quer mudar. Mas precisa mudar, é inviável. O Enem tem que ter uma logística como é na maioria dos países do mundo. Tem um custo? Tem um custo de transição, mas ele tem que ser feito. Não dá para querermos um Enem a prova de falhas. Numa prova desse tamanho, falhas sempre podem acontecer. Mas temos que reduzir ao máximo o risco de falhas catastróficas, aquelas que requerem que o exame seja refeito. Por exemplo, se o Enem é composto por vários modelos distintos de provas, ao invés de uma prova única, isso é desincentivo para alguém que queira roubar uma prova. E se uma prova vazar, não seria necessário refazer a prova para todos que realizaram o Enem.

Wivian Weller – Naquele momento, quando o Enem começou a passar de um exame de milhares para milhões de estudantes, como foi a organização no Inep para atender essa ampliação, que foi estrondosa, em tão pouco tempo?

Reynaldo Fernandes – O Enem já era um exame com mais de quatro milhões de pessoas inscritas. Ele não era um exame pequeno antes da mudança. Na época, eram 300.000 pessoas contratadas para fazer o exame. Essa logística aprisionou um pouco o Inep. Tornou-se um negócio gigantesco. Na minha visão, a grande dificuldade de fazer o Enem como é feito é o problema jurídico. Quando o Ministério Público vai entender que o Enem não é um concurso público? É como eles tratavam o Enem. Não sei se isso ainda é assim, faz muito tempo que saí do Inep, não sei se isso avançou. Mas pelo que vejo não deve ter avançado tanto assim.

200

Depois do vazamento de 2009, montou-se uma grande estrutura que deu certo, mas acho que o Inep ficou um pouco prisioneiro. Quando se é ministro, você pensa: “Eu vou fazer o Enem mais de uma vez por ano? Não, não vou fazer mais de uma vez porque não vou me colocar em risco duas vezes”. Então, discussões sobre a matriz perderam muita força. Acho que a discussão teria que ser: “A matriz é essa, a prova é essa e é isso que a gente quer indicar para as escolas”. E hoje, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo ensino médio, há o risco de tornar o Enem escolástico, como são outras provas, e querer trazê-lo para dentro da escola novamente. O professor fala: “Eu vou dar isso e é o que eu vou cobrar dos meus alunos”.

Se o Enem tomasse esse formato, ele não teria a ideia de ser um indutor, a partir de problemas de fora da escola, de um ensino mais voltado para a vida dos estudantes, como tem o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Acho a proposta desse exame interessante, embora seja sempre questionável usar esse tipo de abordagem. O meu grande sonho no Enem era construir uma matriz com abordagem semelhante à do Pisa, para Humanidades, que é uma área, a meu ver, muito difícil de construir provas, mas que é preciso, porque é uma área que não pode ser esquecida. A questão é como fazer uma prova que não seja “decoreba” de História e Geografia e

que você não vai ser acusado de ser enviesado, porque não é Matemática. Eu tinha uma ideia de construção: comecei, até trabalhei, conversei com algumas pessoas que também estavam pensando sobre isso, mas esse projeto foi abortado.

Wivian Weller – Eu queria voltar naquele período em que o Enem passou a divulgar o resultado por escolas e que depois foi abandonado. Você também escreveu vários artigos falando sobre a questão da *accountability*. Gostaria que falasse um pouco a respeito disso, sua opinião sobre essa divulgação dos resultados do Enem por escola. Como você vê isso hoje?

Reynaldo Fernandes – Vejo como uma informação que é importante para os tomadores de decisão. Esse tipo de divulgação tem problema? Lógico que tem. Todas as medidas têm. Mas em educação as coisas são um pouco assim, ou você vai salvar ou vai destruir. Acompanhei a discussão da BNCC. Havia reunião que era assim, um lado dizia que aquilo iria salvar a educação brasileira, outro lado dizia que iria destruí-la. Eu achava um exagero dos dois lados.

Lembro-me da discussão de divulgar o Enem por escola; isso foi tratado no próprio MEC. Cheguei a um almoço, no qual havia vários secretários e outros assessores, muitos contrários a essa divulgação. Distribuí a lista das escolas com melhor classificação em cada estado. Todo mundo ficou olhando, comentando, acabou a reunião... E me perguntaram: “Mas por que você quer publicar, por que você acha que é importante?”. Respondi: “Porque a população tem a mesma curiosidade que vocês em conhecer os resultados das escolas”. A ideia de não revelar uma informação, por não ser perfeita, é ruim, embute uma visão muito pessimista sobre o uso da informação e do conhecimento na sociedade. Acho que na educação tem muito isso: “Nenhuma informação é perfeita”. Então concluímos que: “A gente não divulga nada”. Acho que os resultados de exames contêm informações úteis, é o que procuro mostrar nos meus artigos. Não estou falando que aquela escola é boa ou que é ruim. Quando divulgo uma nota, como a do Enem, estou simplesmente divulgando uma informação de que as pessoas podem fazer uso e elas podem fazer melhor uso que eu, como técnico mais distante.

As pessoas sabem quais escolas podem ser comparadas. Elas não vão comparar uma escola pública da periferia de São Paulo com o Colégio Bandeirantes. O Bandeirantes não é relevante para aquela finalidade, mas tem a escola do lado, que tem o mesmo perfil populacional e teve um melhor desempenho. E mais, desempenho ruim não é, necessariamente, culpa de alguém. A *accountability* não é culpar alguém, mas dizer que os responsáveis pela escola têm que prestar contas pelo que acontece nela. Os estudos mostram que a divulgação de resultados tem impacto positivo, embora modesto. Impactos modestos ocorrem na grande maioria das intervenções (muitas delas mais caras que a realização de exames como, por exemplo, aumento de salários e redução de tamanho de salas). Uma coisa que eu gostava de dizer quando

estava no Inep era: o Inep pode ter o monopólio da produção da informação, mas não tem o monopólio da interpretação. O Inep divulga! Entretanto, um pesquisador pode ter uma interpretação diferente. A pior coisa que o Inep pode fazer é não divulgar as informações por ele produzidas, por querer proteger uma interpretação que julga ser a correta.

João Horta – Durante a sua fala apareceram duas dúvidas que eu gostaria que você esclarecesse. Uma é essa possibilidade de exames como o Enem direcionarem o ensino médio; isso foi uma das coisas que você comentou, de organizar ou de orientar o ensino médio numa determinada direção. A outra é o fato de a gente ter, no caso da educação, a discussão muito embasada por alguns poucos indicadores e eles serem compreendidos como indicadores que sinteticamente explicariam toda a realidade do processo educacional. Diferente, por exemplo, da Economia (pode ser que eu esteja falando uma grande bobagem), que tem um conjunto enorme de indicadores, alguns dos quais o pesquisador lança mão para uma determinada finalidade e de outros para outra finalidade, dependendo da situação ou da realidade, e que o conjunto dá um retorno de algo mais próximo daquilo que está acontecendo. Por exemplo, vendo o Enem por escola, ele é um único indicador a partir do qual podem ser feitas todas as digressões ou todas as análises com base no que está acontecendo dentro da escola. Como é que você analisa isso? Resumindo: primeiro, o Enem orientar o ensino médio; segundo, trabalhar com um único indicador ou número limitado de indicadores no processo educacional.

202

Reynaldo Fernandes – Vou começar pela primeira dúvida, que a resposta é mais fácil. A segunda, na verdade, não tem uma resposta conclusiva. A primeira é o seguinte: não é o Enem. É a prova que as universidades aplicam para o ingresso no ensino superior que vai afetar o ensino médio. Já era assim em São Paulo, a Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) afetava também. Isso está dado. Então a questão é: seria importante trazer isso para o MEC ou não? Depende de uma visão de mundo. Você pode falar: “Olha, é melhor deixar com as universidades e elas vão fazer melhor”. Pode ser que façam. “Trazer para o MEC, o MEC é o Estado, o Estado sempre erra”. Você pode ter essa visão. Acho que pode ser bom trazer para o MEC e fazer essa discussão de forma ampla. Por isso que o Enem tem que ser discutido com as universidades e com os secretários de educação, não pode ser uma decisão a ser tomada somente pelo Inep. Qual é o currículo nacional? Então é um debate que tem que ser ampliado, o Inep concentra isso, mas essa discussão é muito ampla. Seria bom fazer essa discussão do ponto de vista de política educacional. Inclusive, acho que o Enem é o grande exame. Ele deveria organizar todas as avaliações no MEC. Ele é a base. Para os indicadores de valor adicionado, a base é o Enem, ele é o ponto de chegada dos outros exames da educação básica e tem uma prova que é *high stake*, menos sensível a erros de medida devido a variação de esforço. Provavelmente, exames *low stake*, como o Saeb, sofrem mais com o problema de variação do esforço dos alunos.

Ou seja, não é o orientar ou não, isso já está dado. A prova que selecionar para a universidade vai orientar. A questão é: na mão de quem está essa prova? Algumas pessoas vão achar que o Estado sempre faz coisa errada e é melhor deixar com as universidades. Acho que as universidades estão mais interessadas em trazer bons alunos do que orientar o currículo do ensino médio.

A segunda é uma questão muito ampla e não tem uma resposta inquestionável. Se colocarmos um conjunto de pessoas em uma sala e perguntarmos qual é o objetivo da escola, elas, dificilmente, chegarão a uma conclusão consensual. Porque não é fechado. Então, como querer um índice único de qualidade se as pessoas não conseguem determinar quais são os elementos mais importantes em uma escola?

E mesmo que consigamos estabelecer quais são os elementos importantes, temos que ponderar, pois o que é uma escola boa para um pode não ser para outro. Entretanto, posso ter indicadores que apontam certas características, posso disponibilizá-los para a população ou para os especialistas, e ajudar a formar consensos. O indicador é uma medida. A avaliação envolve juízo de valor. Você pode achar alguma coisa boa, eu posso achar outra. Não está definido previamente. O Enem não veio para isso. Tem uma prova e a nota da escola é essa, não estou falando que essa é uma boa escola e a outra é ruim. Uma vez fui ver o diretor de uma escola privada e ele disse: "Você me deu uma nota aqui, mas está esquecendo que meus alunos...". Respondi: "Não estou esquecendo nada, não estou afirmando nada. O que os resultados mostram é que seus alunos tiraram essa nota nessa prova, que é muito baixa perto das outras. Não estou apontando mais nada do que isso. É você que está dizendo que tem uma interpretação implícita nessa nota".

Os indicadores têm uma informação. Por exemplo: o Ideb nunca foi pensado para ser um indicador da qualidade da educação no Brasil, mas para ancorar um sistema de metas. A gente tinha claro que metas baseadas apenas em desempenho, em provas, poderiam incentivar a retenção de alunos de pior desempenho. Então, a ideia foi incluir um desconto pela taxa de repetência. Ele não é o indicador de qualidade de escola [...]. Nunca vai ter "o índice" de qualidade da educação brasileira. Isso é uma quimera, nunca vai existir. Mas vamos ter indicadores e discutir quais, como usá-los o que significam. E esse é, em parte, o trabalho que o Inep tem que fazer. Seria importante termos indicadores da escola que fossem obtidos depois que o aluno deixou a escola. Ver se as pessoas melhoraram as condições de saúde, a sua renda, se elas têm uma vida mais tranquila etc. Porque, na verdade, a escola deveria ajudar as pessoas, é isso que esperamos dela.

Wivian Weller – Foi muito interessante, um prazer ter conversado com você. Você gostaria de comentar alguma coisa que a gente não tenha falado ou retomar algum aspecto?

Reynaldo Fernandes – Acho que não. Há vários artigos saindo sobre a validade do Enem. Acho a TRI muito bonita. Agora, a boa prova é a que tem bons itens. Toda essa discussão sobre escala é, na verdade, uma discussão sobre como melhor extrair as informações contidas nas respostas dos estudantes aos itens contidos na prova. Se os itens são ruins, não tem muito o que tirar deles. Não adianta ter um grande arcabouço para obter a informação se ela não está lá. Sinto falta dessa discussão sobre o Enem. Acho que a logística, que é difícil, é um problema sério, mas precisa ser resolvido para a gente poder discutir essas outras questões.

Wivian Weller – Muito bom! A gente agradece.

João Horta – É sempre um prazer ouvi-lo, a forma como você se coloca, as análises que faz, mesmo não concordando com algumas delas. Não estamos falando aqui com alguém que não está vivendo esses problemas e sugerindo soluções. Acho que é isso que enriquece o debate. Você não se furta a discutir as coisas, isso é muito legal. Admiro muito isso em você.

Reynaldo Fernandes – Nunca imaginei que fosse fazer qualquer coisa fora da universidade. Aconteceu de eu ir para o Inep e foi o melhor emprego que já tive. Mas esses empregos são temporários. Tem um tempo e passa. É assim mesmo. Era muito legal, porque era muito vivo. Foi muito intenso. Sinto saudades, às vezes, da turma e tal.

204

Reynaldo Fernandes, doutor em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular na USP de Ribeirão Preto e atua nas áreas de Economia do Trabalho, Economia da Educação e Políticas Sociais. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) entre os anos 2005 e 2009.

refernan@usp.br

Wivian Weller, doutora em Sociologia pela *Freie Universität Berlin* (Alemanha), professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora da pesquisa: “Estudo comparado dos exames Enem (Brasil) e *Gaokao* (China): repercussões nos currículos do ensino médio e no acesso à educação superior de jovens brasileiros e chineses” (Financiamento: FAP-DF e CNPq).

wivian@unb.br

João Luiz Horta Neto, doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e atua na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb).

joao.horta@inep.gov.br

Recebido em 30 de junho de 2021

Aprovado em 17 de agosto de 2021

reserhas

Meritocracia e desigualdade no acesso à educação superior na China

Gabriela Nascimento

LIU, Ye. *Higher education, meritocracy and inequality in China*. [S. l.]: Springer, 2016.

207

O ensino superior sofreu várias mudanças com o passar do tempo no Ocidente. Essas foram substanciais também na China, desde a forma de avaliação até o número de faculdades, institutos e universidades que recebem alunos novos todos os anos. No livro *Higher education, meritocracy and inequality in China*, de Ye Liu, publicado em 2016 pela editora Springer, a realidade da meritocracia na admissão e formação de jovens revela aspectos importantes relacionados à história da China, à ideologia que rege o país, aos valores confucionistas e à desigualdade agravada pelo sistema de ingresso ao ensino superior.

Ye Liu, professora da *King's College London* no departamento de Desenvolvimento Internacional e autora de diversos artigos relacionados a desenvolvimento, igualdade e educação na China (*King's College London*, [s. d.]), busca trazer à luz questionamentos sobre a forma de ingresso ao ensino superior na China. A autora evidencia que a meritocracia é histórica, cultural e sistêmica no Império do Meio¹ e que as desigualdades sociais, econômicas, educacionais e de gênero são temas presentes no processo de admissão à academia.

Dividido em dez capítulos, o livro abarca tópicos importantes para compreendermos a seleção e a massificação do ensino superior na China, assim como as desigualdades criadas pela robusta competição educacional acirrada que se repete todos os anos. Além disso, a obra comunica informações cruciais para que os leitores, principalmente do Ocidente, possam entender o papel da meritocracia

¹ Outro nome utilizado para se referir à China é "Império do Meio", uma tradução quase que literal de *Zhōngguó* (中國), o nome chinês do país asiático.

chinesa nos âmbitos educacional, econômico, comercial e político. Liu (2016) aponta que sua pesquisa empírica visa preencher a lacuna sobre a relação, principalmente, entre a mobilidade social e o ingresso ao ensino superior, usando duas perguntas balizadoras que compreendem o papel do Estado na meritocracia, expansão e massificação do ensino superior, bem como o processo de seleção que está relacionado aos critérios de meritocracia da China contemporânea, à facilitação da mobilidade social e ao aumento da desigualdade.

No primeiro capítulo, Liu (2016) faz um panorama importante das conquistas econômicas e comerciais da China, destacando as relações sino-americanas, a mudança de ideologia durante a “Reforma e Abertura” e a expansão do ensino superior como uma questão-chave para a modernização da nação. O sistema educacional e a forma de ingresso ao ensino superior na China foram repensados, a fim de se ter mão de obra especializada e capacitada para competir com nações mais abastadas e com tradições de ensino consolidadas. A mudança no cenário geopolítico para um poderio asiático liderado pelo Estado chinês revela uma China que ocupou o vazio deixado pelas grandes potências ocidentais nos setores de produção, industrialização e mercado. A expansão do ensino superior, com a formação e capacitação de pessoal para trabalhar nas fábricas e indústrias, foi um ponto importante para a modernização da China (Liu, 2016).

Porém, muito além de uma nação industrial vibrante, com preços competitivos e produção em massa, o gigante asiático se tornou também o maior credor da dívida americana, revelando um dos aspectos que traz tensão, até hoje, na dinâmica de poder entre a China e os Estados Unidos (Morrison, 2011).

No segundo capítulo, somos apresentados às origens da meritocracia chinesa. Liu (2016) dirige os leitores pelas influências filosóficas, o desenvolvimento e a formação da meritocracia, desde a época de Confúcio até os dias atuais. A autora também ressalta aspectos importantes sobre educação clássica, capital cultural e mobilidade contestada e patrocinada (por meio de sobrenome, linhagens e casamento). A meritocracia presente na China imperial perpassou séculos e séculos até sofrer mudanças substanciais que moldaram a meritocracia atual no país.

O pensamento confucionista, que está tão arraigado na cultura chinesa, tem como base o intelecto. Era imprescindível que houvesse a diferenciação daqueles com aptidão para governar de acordo com suas habilidades cognitivas. Para compreender a influência histórica no exame de admissão atual, é preciso conhecer a importância que o sistema de avaliação tinha no passado. Liu (2016) traz para o leitor informações relevantes, ressaltando que durante muitas dinastias os cargos eram preenchidos com base no ingresso ao serviço público por meio de um concurso, o *keju* (科舉). Além das habilidades militares necessárias para posições políticas, o exame era uma forma de avaliação que trazia equilíbrio e estabilidade para o império. Por ser um instrumento utilizado para garantir a presença dos eruditos no palácio, o *keju* impedia, até certo ponto, que houvesse interferência da aristocracia. Muito mais do que uma forma de seleção para o trabalho burocrático do governo, o *keju* era uma ferramenta política de poder e de mobilidade social, controlando a influência das linhagens vindas do Sul. A meritocracia, então, assume características

importantes no acúmulo de capital cultural e social, funcionando como uma maneira de perpetuar benefícios que se traduziam em domínio de terras, conexões, casamentos etc.

Em contraste com o significado de meritocracia na China, o terceiro capítulo destaca as diferenças desse conceito em outros países, definindo a meritocracia planejada, a liberal e a confucionista no Japão. No cenário pós-guerra, as nações industriais e capitalistas dependeram de sistemas de recompensa para promover um senso de coesão social. O mérito começou a ser aceito como uma maneira de mudança de *status* e retribuição salarial. Isso, de acordo com a autora, provocou transformações nas relações sociais, levando à alternância de valores que prezavam pelo coletivo para um foco individualista (Liu, 2016).

No quarto capítulo, a autora salienta o papel da educação na transformação da China no dealbar do século 20. As alterações significativas na estrutura de governo, educação e política geraram a necessidade de se ter mão de obra capacitada, a fim de construir um país unido e engajado, condições necessárias para uma economia próspera. A meritocracia, nesse momento, adquire um tom ideológico. Liu (2016) sublinha que, inicialmente, a meritocracia estava atrelada à identificação partidária. Muitos chineses, por serem das “classes vermelhas”, ou seja, os “revolucionários” – quadros, soldados, mártires e membros do Exército Vermelho, os camponeses de classes mais baixas e a classe trabalhadora (Xie; Zhang, 2019) –, foram favorecidos com a meritocracia, tendo acesso prioritário às universidades não por causa de suas capacidades intelectuais, mas por serem filiados ao partido (Liu, 2016). Com a mudança para a economia de mercado e a implementação da estratégia de “Desenvolvimento e Estabilidade”, esse cenário se modificou, apresentando clivagens socioeconômicas consideráveis. Com a restauração do exame de admissão ao ensino superior, pode-se depreender que a tradição confucionista chinesa sobreviveu às mudanças, renovando o sentimento acerca da educação.

O quinto capítulo revela a presente realidade da meritocracia do ensino superior com indagações e questionamentos acerca do *Gaokao* (高考), o único exame de ingresso à graduação em instituições de ensino superior (IES) na China. Apesar de ser frequentemente traduzido como o “vestibular chinês”, o *Gaokao* é muito mais complexo do que isso e Liu (2016) descreve de forma clara as facetas implexas do exame. Embora seja uma prova nacional, cada região pode ter seu *Gaokao* local, levando em consideração o nível educacional da região e as disciplinas que podem ser incluídas além das três obrigatórias – Inglês, Chinês e Matemática. Decerto a forma de admissão ao ensino superior está intimamente relacionada com as notas de corte, as demandas e os status das faculdades, pois as IES na China são divididas em quatro níveis, sendo que no primeiro se encontram as universidades com maior tradição e prestígio.

Algo espantoso destacado na obra é que, devido à alocação de vagas por critérios específicos das IES, a chance de um aluno de uma outra província, por exemplo, conseguir estudar em uma universidade de destaque é ínfima. Esses fatos salientam a pressão imposta aos estudantes e a alta complexidade do exame acerca do número de vagas, os cursos mais concorridos e as opções e os níveis das

universidades onde querem estudar. A meritocracia por trás da avaliação determina aspectos importantes, como mobilidade social, *status* e futuro profissional. Assim, Liu (2016) compara os resultados do *Gaokao* a um passaporte, no qual os alunos terão oportunidades singulares que irão definir, em grande parte, as suas vidas. Mesmo com todas essas particularidades, o *Gaokao* ainda é amplamente aceito pela sociedade, pois é visto como uma oportunidade de galgar voos mais altos por meio da educação superior.

No capítulo seis, Liu (2016) destaca como a meritocracia por meio de oportunidades de estudo está relacionada com a estratificação social da China. Duas teorias são citadas pela autora: a desigualdade maximamente mantida e a desigualdade efetivamente mantida. Ambas as teorias buscam explicar a desigualdade nos âmbitos micro e macro, mas ainda assim encontram-se obstáculos para explicar a desigualdade na China somente com os fatores comumente utilizados, pois o contexto chinês é implexo e diferente de outros países.

Um dos aspectos fundamentais para se compreender a meritocracia no contexto chinês é o *hukou* (户口), o registro de residência ou domicílio da China. O *hukou* é um documento muito mais abrangente do que um mero registro, pois não é individual e sim ligado à família, sendo herdado do pai ou da mãe, e ao tipo de atividade desempenhada, agrícola ou urbana, e pode incluir demais informações como religião, emprego, endereço, nível de instrução, entre outros (Ouriques; Andrade, 2009; Moura, 2013). Assim, ele funciona como uma medida de identificação, pertencimento, benefícios e mobilidade social. Com as limitações impostas pelo *hukou*, alunos provenientes de áreas com desvantagens socioeconômicas, como do oeste e centro do país, são afetados pelas condições educacionais de suas regiões. Outro aspecto que contribui para esse cenário é o fato de que grande parcela das “universidades de elite do país se encontra na parte leste” (Liu, 2016, p.108, tradução nossa).

O exame nacional de admissão ao ensino superior, com o registro residencial, funciona como uma contenção quase invisível, restringindo a mudança entre províncias e o acesso às melhores universidades sob a premissa de uma seleção padrão e igualitária. No entanto, o *Gaokao* acabou privilegiando ainda mais aqueles estudantes provenientes de famílias letradas, que já estudavam em regiões mais profícuas e em escolas mais bem preparadas. Liu (2016) sugere que a meritocracia chinesa não se dá simplesmente por causa de condições socioeconômicas, mas sim devido às origens e à educação parental dos candidatos. Esse é um ponto importante que sinaliza como a educação, de fato, influencia as gerações futuras. Notamos que a tendência é de os candidatos ao ensino superior continuarem a morar dentro de suas províncias devido às restrições sociais, educacionais, econômicas e de mobilidade.

Em seguida, no capítulo sete, Liu (2016) investiga a relação entre meritocracia educacional e capital cultural. A autora se concentra na posição de dois sociólogos franceses, Bourdieu e Boudon, por terem sido os pioneiros na teoria sociológica moderna acerca do capital cultural (Liu, 2016). Ambos os sociólogos apresentam posições diferentes sobre capital cultural, posses culturais e atividades culturais. Bourdieu teoriza o capital cultural como reflexo das hierarquias sociais e dinâmicas

de poder, sendo a língua, a influência parental e o ambiente aspectos importantes para a reprodução cultural (Liu, 2016). Boudon, com a teoria dos efeitos primários e secundários – influência parental direta e mediada no capital cultural –, aponta para a realidade socialmente estratificada que é afetada por aspectos econômicos (Liu, 2016).

Ao contrário do que se passou em outros países, a interferência do Estado durante a Revolução Cultural influenciou a passagem de posses culturais e o interesse relacionado ao capital cultural para a geração seguinte. Por outro lado, constatou-se que a interferência do governo também foi positiva ao implementar a simplificação do chinês tradicional (sistema de escrita), mitigando, assim, a distância cultural, por meio da língua, entre camponeses e letrados. A facilitação da língua permitiu que houvesse uma compreensão comum que fosse de acesso a todos. Com isso, a educação, além de ser reformulada e pensada no proletariado, passou a ser ofertada em todos os lugares e para todos.

O oitavo capítulo traz elementos cruciais para compreendermos o cenário atual. Outros fatores associados ao acesso à universidade, como o gênero e a política do filho único, que esteve em vigor até 2016, reafirmam a complexidade da meritocracia presente na China. Gênero sempre foi um divisor de águas nessa sociedade, somente os filhos homens eram educados. Apesar de ter havido alguns momentos na história em que as mulheres tiveram acesso aos estudos formais, a grande maioria era analfabeta. Após a fundação da Nova China, houve um incentivo para reconhecer o esforço e a importância das mulheres, bem como transformações que visassem à igualdade dos gêneros. Embora tenha havido campanhas para validar o empenho das mulheres, ainda há pensamentos patriarcais em voga que desafiam as tendências dos novos tempos.

O controle demográfico da China dependeu, durante muitos anos, da política do filho único em áreas rurais e urbanas. A intervenção do Estado chinês dentro do ambiente familiar já havia acontecido durante a Revolução Cultural em relação à coleta e à destruição de bens que pudessem remeter aos tempos feudais. Contudo, o planejamento familiar, que restringia as famílias urbanas a terem somente um filho, foi muito mais além do que uma política governamental. Tratava-se de uma interferência do governo no seio familiar, violando até mesmo os direitos reprodutivos das mulheres que também fazem parte dos direitos humanos das mulheres (ONU, 1995). Entretanto, podemos entender que a política do filho único, vigente no período de 1979 a 2015,² favoreceu o ingresso das mulheres ao ensino superior e no mercado de trabalho. Liu (2016) sugere que há indícios de uma maior inclusão das mulheres, mas ainda faltam dados para saber se os problemas de gênero diminuíram ou se essa política impactou as oportunidades educacionais e profissionais delas em longo prazo (Liu, 2016).

O *Gaokao*, por ser um exame aplicado em todo o território, é excepcionalmente competitivo. A imagem que se tem é de uma prova igualitária e acessível a todos.

² De acordo com Gietel-Basten, Han e Cheng (2019), a política do filho único foi implementada em 1979, e passou por reformas em 1984, mas grande parte das famílias podia ter somente um filho, sendo substituída pela política universal de dois filhos somente em 2015.

Como Liu (2016) assinala, a questão de gênero pode não ser um aspecto tão aparente na hora da prova. Porém, em suas entrevistas, apesar de a autora constatar que nenhuma das jovens se sentiu discriminada por ser mulher, houve indícios de que as motivações das candidatas são influenciadas pelos seus deveres de filhas, como cuidar dos pais no futuro (Liu, 2016). As diferenças de gênero se sobressaem no número de alunas que se afiliam ao Partido Comunista da China durante a graduação, muito acima do número de rapazes, pois isso aumenta as chances de se estabelecer futuramente redes de contatos e empregos.

Sabe-se que a China é um país imenso, com uma das maiores populações do mundo. Ao pensarmos no sistema de avaliação em vigor para o ingresso às IES, a competição entre os estudantes se traduz numa concorrência que impacta a distribuição geográfica do país. No capítulo nove, há informações que extrapolam o contexto educacional e estão relacionadas à mobilidade social, mas, principalmente, à estratificação geográfica presente na China. A economia de mercado abasteceu o comércio do país com contratos e demandas que até então eram inexistentes. Essa mudança brusca influenciou o desenvolvimento de diferentes regiões, pois havia uma crescente necessidade de mão de obra na indústria e, em outras partes, a demanda por cultivo. O desenvolvimento de cidades no leste da China começou a ocorrer em 1978, enquanto aquelas do centro e do interior começaram a ser modernizadas 12 anos depois e, por fim, as cidades da parte oeste somente tiveram seu ponto de partida para uma nova realidade em 1990. A distribuição de universidades na China segue o desenvolvimento das regiões administrativas e províncias. Assim, a concentração do número de universidades está em cidades que já vinham se desenvolvendo com a mudança da economia da China, predominantemente, no leste.

Por fim, depois de transitar por diversos temas que estão relacionados ao exame, Liu (2016) faz suas conclusões acerca de um tópico tão urgente e complexo dentro da sociedade chinesa. As características explicitadas ao longo da obra mostram que a meritocracia não é somente um caminho para a competitividade e a propagação do ensino superior, mas carrega em si traços históricos, ideológicos, sociais, geográficos, econômicos e políticos da sociedade chinesa.

As desigualdades sociais, econômicas, demográficas e educacionais na China mostram que ainda há muito o que ser feito. Com a mudança para uma economia de mercado, as oportunidades de emprego, a melhoria da qualidade de vida, entre outros, cresceram consideravelmente. Houve várias conquistas importantes, como a democratização do ensino, a simplificação da escrita chinesa e o empoderamento das mulheres. O *Gaokao* abriu espaço para que a admissão ao ensino superior não se limitasse aos membros do partido nem aos mais abastados. No entanto, é necessário trazer para a discussão as questões de mobilidade social e as condições sociodemográficas e econômicas que estão atreladas ao *Gaokao*, a fim de desmistificar a meritocracia do acesso às universidades e dar oportunidades mais justas e igualitárias a todos os candidatos. Como Liu (2016) discorreu ao longo do livro, pontos como localização geográfica, tipo de prova, seleção das universidades e escolha do curso são influenciados por uma miríade de fatores. A meritocracia com

aparência de igualdade continua a validar a crença de que esse é um exame que contribui para a redução da desigualdade, mas se trata de um mecanismo que continua a reforçar as clivagens já existentes na sociedade chinesa.

Referências Bibliográficas

GIETEL-BASTEN, S.; HAN, X.; CHENG, Y. Assessing the impact of the “one-child policy” in China: A synthetic control approach. *PLOS ONE*, v.14, n.11, e0220170, 2019. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0220170&type=printable>. Acesso em: 17 nov. 2021.

KING’S COLLEGE LONDON. *King’s People: Dr. Ye Liu*. [London, s. d.]. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/people/ye-liu>. Acesso em: 14 out. 2021.

MORRISON, W. M. *China-U.S. trade issues*. [S. l], 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1813/77813>. Acesso em: 14 out. 2021.

MOURA, C. O “velho” hukou na “nova” China urbana: reflexões sobre uma dualidade contemporânea. *Anuário Antropológico*, Brasília, UnB, v. 38 n.2, pp. 225-245, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6863>. Acesso em: 17 nov. 2021.

OURIQUES, H.; ANDRADE, R. A mobilidade do trabalho na China: o sistema de registro Hukou. *Pesquisa e debate*, SP, v. 20, n.2 (36) pp. 233-257, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/7442/5432>. Acesso em: 17 nov. 2021.

UNITED NATIONS (UN). Beijing declaration and platform for action. In: WORLD CONFERENCE ON WOMEN, 4., 1995, Beijing. *Proceedings...* [S. l]: UN, 1995. Disponível em: https://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

XIE, Y.; ZHANG, C. The long-term impact of the Communist Revolution on social stratification in contemporary China. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, [S. l.], v. 116, n. 39, p. 19392-19397, Sept. 2019.

Gabriela Nascimento, mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB), é doutoranda em Estudos Globais na Universidade Aberta de Lisboa, Portugal, e, desde 2018, professora de Português com Língua Estrangeira (PLE) no Instituto de Comunicação de Hebei, em Shijiazhuang, China.

gabrielatn@me.com

Recebido em 29 de junho de 2021

Aprovado em 04 de outubro de 2021

Regularidades discursivas no Enem

Rafaela Vilarinho Mesquita

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Tendo em vista a incontestável relevância do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para a educação brasileira, é igualmente importante discuti-lo como objeto da pesquisa educacional, buscando compreender o seu papel como política pública para a educação básica. O Enem faz parte de um conjunto de políticas destinadas à garantia da qualidade da educação, suscitando, assim como outros exames, estudos em diferentes campos teóricos, geralmente voltados para a perspectiva avaliativa. No entanto, o exame destacou-se sobremaneira no cenário nacional por alcançar importância que extrapola os limites prefixados para atuação de uma avaliação em larga escala, sendo ponto central nas disputas referentes aos significados do ensino médio.

Com o intuito de ampliar as discussões sobre a temática, a tese de André Vitor Fernandes dos Santos, intitulada *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em História do Currículo e apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), objetivou “identificar e compreender quais regularidades discursivas do Enem têm significado mudança curricular para o ensino médio e as condições que configuram a possibilidade de emergência de tais enunciados” (Santos, 2017, p. 10).

O pesquisador buscou, com base em uma abordagem discursiva para a História do Currículo, entender como a criação desse exame resultou na formulação de uma prática discursiva específica. Tal prática é constituída por enunciados que fundamentam e regulam seu papel como produtora de políticas de currículo e de

processos de regulação social, com efeito sobre as mudanças curriculares e as subjetividades envolvidas, abarcando como o Enem se configura como definidor de outras práticas discursivas e das subjetividades discentes e docentes do ensino médio. Para tanto, a pesquisa percorre dois caminhos complementares: a investigação dos documentos relativos ao Enem, concebidos como as superfícies em que essa prática se institui, e a compreensão da prática discursiva do Enem em dupla inscrição – de reforma e de mudança.

O autor aponta que as discussões e os conhecimentos sobre currículo e avaliação desenvolvidos no âmbito do referido grupo de estudos, e sua trajetória ligada à ocupação de diferentes posições de sujeito em relação ao Enem, indicaram o diálogo com Michel Foucault e outros teóricos do campo, além de uma abordagem do exame em dimensão produtiva. Santos se propõe a investigar o Enem tentando se distanciar o quanto possível de perspectivas canonizadas acerca da identidade do exame, para viabilizar os enunciados que, ao mesmo tempo que o estruturam e o compõem, regulam suas condições discursivas. Essas perspectivas teórico-metodológicas contribuíram para a análise do Enem com foco em dois períodos específicos – sua criação, em 1998, e sua reformulação, em 2009 –, percebendo-o não apenas como mecanismo de avaliação, mas como política cultural que tem contribuído para a ressignificação do ensino médio e do currículo dessa etapa escolar.

O trabalho doutoral analisa a função estratégica que o Enem passou a desempenhar no País com o potencial de orientar a reestruturação dos currículos do ensino médio, por meio da emergência dos enunciados e de um discurso constituído em torno do papel que a avaliação teria no sentido de averiguar o cumprimento dos currículos. Além disso, evidencia as regularidades discursivas a que o exame esteve submetido, destacando as inovações trazidas por ele e como ele produz uma forma particular de conceber o conhecimento. Dessa forma, trata-se de uma valiosa contribuição para os estudos relacionados não apenas ao exame e ao currículo, mas ao ensino médio e ao que realmente se espera dos jovens estudantes e do conhecimento escolar, tendo em vista as reflexões propostas acerca das relações entre avaliações e currículos e entre políticas públicas e educação.

O desenvolvimento da tese está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, *Amálgamas de luz e sombras do objeto: a construção de um olhar para a interface currículo e avaliação*, emprega-se uma metáfora que descreve a formação na memória de uma determinada imagem que vai sendo submetida, constantemente, à análise e à ressignificação. Santos parte da condição incessante de questionamentos e aprendizados acerca do que se percebe em quaisquer estudos dos campos teóricos que envolvem o Enem, inclusive considerando as diferentes perspectivas pelas quais o próprio pesquisador está condicionado a enxergar o exame, para esclarecer como se dá o diálogo com diferentes autores e para a consolidação de uma “abordagem discursiva” dos enunciados.

O autor desenvolve uma proposta inovadora para investigar o Enem com base no diálogo entre os campos da avaliação educacional e das políticas públicas em educação (tradicionalmente responsáveis por pensar e discutir o exame), bem como o campo do currículo, superando, dessa forma, as limitações tradicionais e

fundamentando a abordagem discursiva proposta que considera os sentidos de reforma e mudança do Enem e os processos de subjetivação, a fim de construir o campo empírico da investigação. O capítulo também discorre sobre alguns conceitos e categorias utilizados para a análise do conjunto de fontes disponíveis acerca do Enem, tendo em vista os contextos teóricos e práticos que constituem uma instância específica do saber.

A pesquisa aponta a posição de destaque assumida pelo Enem nas disputas sobre a significação do ensino médio, contribuindo para a constituição da identidade dessa etapa da educação básica. Nesse sentido, o autor salienta que as proposições apresentadas pelos documentos do Enem ao longo de sua história construíram uma prática discursiva que, ao mesmo tempo, implementou a mudança do exame e se constituiu como promotora de sua reforma e, por consequência, da reforma do ensino médio, que se deu no âmbito da avaliação e do currículo associado a outras políticas concebidas.

No Capítulo II, *Descendo aos porões, construindo arquivos: as enunciações da produção acadêmica sobre o Enem (1998-2013)*, o autor faz um levantamento bibliográfico aprofundado sobre o exame, traçando um panorama da produção acadêmica atual sob duas perspectivas. Na primeira delas, uma metarrevisão realizada a partir de outras revisões bibliográficas sobre a temática indica que as teorizações de Foucault acerca de discurso, poder e sujeito têm sido usadas no campo educacional, nas produções acadêmicas brasileiras, como regularidades discursivas fundamentais à compreensão da relação entre poder e conhecimento estabelecida em torno do currículo. Nesse sentido, a análise desses trabalhos possibilitou ao autor a problematização da naturalidade com que o Enem é visto, o questionamento a respeito da constituição de enunciados discursivos na educação, e a percepção de que as relações de poder estão presentes em diferentes dimensões sociais, apontando o que somos e como devemos ser.

Em seguida, o autor aborda o Enem como prática discursiva, visando contornar os aspectos que nos permitem naturalizar a existência do exame e investigar as supostas inovações que ele propõe ao currículo. Os estudos acadêmicos sobre o exame mapeados por Santos foram reunidos em três agrupamentos, conforme as seguintes abordagens: a) modelo de avaliação no que se refere aos construtos avaliados, como habilidades e competências, Teoria de Resposta ao Item (TRI) e psicometria; b) o Enem como parâmetro para a realização de pesquisas, e c) os impactos e as relações entre as avaliações e os currículos escolares. Segundo Santos, esses agrupamentos indicam regularidades discursivas que permitem que o Enem seja concebido como orientador de padrão de desempenho dos estudantes e fomentador de mudanças curriculares.

No terceiro capítulo, *Entre políticas e histórias: a trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio*, o autor se concentra na história do Enem, investindo principalmente na construção de uma história no/do presente por meio de uma abordagem discursiva. Nessa seção, os enunciados que acompanharam a trajetória do exame são investigados por meio de documentos do Enem e do ensino médio para a compreensão de como essa política de avaliação ganhou projeção no cenário educacional brasileiro.

O impacto de tempo e narrativa são problematizados na significação do exame, possibilitando o entendimento de como essas duas dimensões se entrecruzam e produzem sentidos no estabelecimento de uma forma de saber específica para a avaliação do ensino médio.

As inovações implementadas pela reformulação do Enem em 2009, a partir das quais o conhecimento não seria mais organizado em torno de saberes escolares tradicionais, foram consideradas, revelando como elas impactam o pensamento curricular. A nova forma de conceber conhecimento implementada pelo Enem está relacionada à revisão dos processos avaliativos, que antes eram voltados para conteúdos e disciplinas e passam a demandar noções de competência e habilidades como orientadoras da matriz de referência do exame. Além disso, o autor ressalta a maneira como essas competências e habilidades se apresentam na estrutura dos itens de prova, objetivando que os estudantes demonstrem o domínio de determinado conhecimento na resolução de problemas associados a um contexto real e de forma interdisciplinar. A TRI é também indicada como tecnologia empregada para determinar se cada item avaliado atende ou não aos objetivos a que se destina. Esse conjunto de enunciados, que fundamentam a forma como concebemos o conhecimento, gera dados utilizados para análise educacional, inclusive dados relacionados a políticas públicas para a área, e orienta ainda a formação de estudantes e professores no e para o ensino médio.

O Capítulo IV reflete sobre como o conjunto de enunciados provenientes de formações discursivas, ligadas ou não às da avaliação educacional e do currículo, regulou a emergência do Enem. A seção *Os alquimistas estão chegando: descrição e silêncios na produção do novo Enem* discute como o exame se constituiu como prática discursiva que regula e é regulada por um sistema de raciocínio que nos leva a pensar seus pressupostos e seus efeitos. Desse modo, o capítulo apresenta um quadro de diferentes enunciados sobre educação, ensino, qualidade, expectativas e futuro que foram articulados na versão reformulada do Enem como sinalizações para o ensino médio. Discute-se também a configuração do conhecimento a ser avaliado pelo exame e o impacto projetado na formação das subjetividades discentes e docentes, orientando como eles se percebem na vida em sociedade.

Em suma, o autor desenvolve reflexões de cunho epistemológico e de natureza empírico/metodológica, atingindo os objetivos a que se propõe e visibilizando como o Enem tem produzido uma forma particular de conceber o conhecimento. Desse modo, o que mais chama a atenção é a perspectiva ontoepistemológica pela qual o autor analisa o exame, explorando a sua configuração como prática discursiva e assumindo que a história do Enem não se constrói dissociada da história do ensino médio e dos sujeitos que com ele se relacionam, o que também promove mudanças curriculares e efeitos sobre a subjetividade de estudantes e professores.

Assim, o Enem, como política de avaliação e de currículo, causa impactos, regulando o que é considerado conhecimento que deve ser ensinado e aprendido até a última etapa da educação básica; esse conhecimento, por sua vez, regula a constituição de docentes e discentes como sujeitos do ensino médio. Logo, fica evidente o modo como o Enem passou a ser encarado como uma política curricular

que produz uma forma particular de conhecimento, por meio do que Santos chama de práticas alquímicas, que não só indica o que estudantes e professores devem saber, mas também o que devem ser para passar pelo ensino médio.

Rafaela Vilarinho Mesquita, doutoranda e mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) e integra o Grupo de Pesquisa Gerações e Juventude (Geraju). É professora efetiva de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

vilarinho.rafaela@gmail.com

Recebido em 30 de junho de 2021

Aprovado em 26 de outubro de 2021

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre os exames *Gaokao* e Enem

Hamanda Maiara Nascimento Pontes

223

CAI, Xiqian *et al.* Gender gap under pressure: evidence from China's national college entrance examination. *The Review of Economics and Statistics*, [Cambridge, MA], v. 101, n. 2, p. 249-263, May 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1162/rest_a_00749. Acesso em: 24 nov. 2021.

As diferenças observadas no desempenho de homens e mulheres em contextos de seleção altamente competitivos, como o *Gaokao*, podem ser explicadas pelo modo distinto como eles e elas respondem a situações de estresse psicológico. Na China, o *Gaokao* é praticamente o único caminho para admissão em instituições de educação superior, classificadas em três categorias: nível 1 e 2, regulares e faculdades técnicas. A partir desse cenário, os autores observam que a sub-representação feminina em universidades chinesas de primeira linha é um fenômeno educacional relativamente crescente no país. Nesse sentido, o artigo apresenta hipóteses alternativas que possam explicar os padrões empíricos relativos ao menor desempenho das mulheres no exame e, conseqüentemente, a diminuição da probabilidade de ingresso em instituições de renome. Os resultados do exame simulado, aplicado dois meses antes da prova oficial, e aqueles alcançados no *Gaokao* real por estudantes do condado de Anxi (província de Fujian), em 2008, foram comparados e submetidos a análises econométricas. As evidências encontradas fornecem apoio a uma interpretação já consensual em alguns campos de pesquisa, como a psicologia experimental: o desempenho feminino inferior no exame chinês se deve à menor tolerância das mulheres a ambientes de alta pressão e concorrência. Em circunstâncias simuladas

de avaliação, de baixa participação e risco, as descobertas indicam uma forte vantagem das mulheres em relação aos homens, fato que se reflete na conquista de melhores pontuações no teste entre elas.

CHIANG, Yi-Lin. When things don't go as planned: contingencies, cultural capital, and parental involvement for elite university admission in China. *Comparative Education Review*, [S. l.], v. 62, n. 4, p. 503-521, Nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/699566>. Acesso em: 20 out. 2021.

224 Como pais chineses acionam seu capital cultural em um sistema que oferece poucas possibilidades de intervenção à família? Nas situações contingentes em que o fracasso inesperado dos filhos pode comprometer a admissão em universidades de elite, quais conhecimentos e habilidades são ativados pelos pais para elevar suas notas e garantir o sucesso da prole nos exames? Esses questionamentos conduzem o estudo etnográfico com famílias chinesas de elite, cujos os filhos estavam em fase de preparação para o ingresso no sistema universitário. O objetivo do trabalho de campo, composto de entrevistas e observações em duas escolas secundárias de alto nível, localizadas na província de Pequim, consistiu em examinar como pais e mães se envolviam na escolarização dos filhos durante o ensino médio e ativavam seu capital cultural, a fim de melhorar o desempenho acadêmico deles, com vistas a prepará-los para concorrer a uma vaga nas melhores instituições de ensino superior. Os resultados da pesquisa sugerem que os graus de envolvimento parental na escolaridade da prole variam de acordo com as experiências estudantis desta durante o preparo para os testes de admissão. Em situações de transição suave, em que os filhos apresentam um desempenho de excelência e notas regulares elevadas, a conduta de "confiar na escola" se revelou como uma orientação comum entre pais que atribuem aos professores a tarefa preparatória. Já em percursos acidentados ou de insucesso, quando falhas inesperadas colocam em risco a aprovação em universidades de elite, a maioria dos pais reagiu imediatamente contra os reveses acadêmicos e se envolveu fortemente com a escolarização dos seus filhos.

LIMA, Priscila da Silva Neves *et al.* Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação*, Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 89-107, mar./maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100006>. Acesso em: 20 out. 2021.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) são destacados como os principais instrumentos de avaliação utilizados na construção dos indicadores responsáveis por mensurar a qualidade da educação oferecida no ensino básico e superior do Brasil. Com o objetivo de identificar quais tipos de análise têm sido realizados em estudos do campo da avaliação que utilizaram como base empírica os dados do Enem e Enade, esta revisão sistemática

de literatura cobriu um período de produção sobre o tema equivalente a dez anos (2005 a 2016). A fase de levantamento da pesquisa, realizada na biblioteca digital do *Google Scholar*, alcançou 1.064 trabalhos acadêmicos distribuídos entre artigos, dissertações e teses. Ao final do processo de filtragem, chegou-se ao cômputo de 54 estudos, que foram agrupados em categorias que respondiam às finalidades da revisão: identificar os objetivos dos trabalhos, seus problemas motivadores e o tipo de análise empregada no material empírico. Os resultados revelam que a maioria das investigações concentram seus esforços em examinar as condições de acesso e permanência no ensino superior e verificar o desempenho dos estudantes no Enem. Ainda que algumas produções tenham recorrido a técnicas de análise mais sofisticadas, como a regressão linear e a mineração de dados, uma parcela significativa utilizou a estatística descritiva como ferramenta central na leitura das informações coletadas, principalmente aquelas oriundas das notas dos exames e dos questionários socioeconômicos.

LIN, Hsien-Ming. [Book review] Ji Ruan. Guanxi, social capital and school choice in China: the rise of ritual capital. *International Journal of China Studies*, Kuala Lumpur, v. 9, n. 1, p. 135-139, 2018, Special Issue. Disponível em: <https://icsum.org.my/wp-content/uploads/2020/02/IJCSV9N1-FULL-ISSUE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

Resenha do livro do sociólogo Ji Ruan, intitulado *Guanxi, social capital and school choice in China: the rise of ritual capital*, publicado em Londres pela editora Palgrave Mcmillan, em 2017, com 194 páginas. Para garantir o ingresso em escolas modelo (*key schools*), os estudantes precisam ser aprovados no Exame de Admissão ao Ensino Médio (*Zhongkao*) e alcançar a pontuação estabelecida como critério de classificação. Caso contrário, poderão negociar seu ingresso por outros meios, como o pagamento de taxas de matrículas ou doações elevadas a funcionários da instituição. Esse é o caso dos alunos entrevistados por Ruan, cujos os pais utilizaram o *guanxi* para obter recursos que pudessem assegurar a admissão dos filhos nessas escolas. O trabalho inova ao propor o conceito de capital ritual, uma espécie de receituário que prescreve os comportamentos mais adequados para o tipo de *guanxi* (rede de relações) que se pretende construir ou melhorar em determinado contexto. Esses costumes rituais influenciam as relações interpessoais no cotidiano e são decisivos para a acumulação do capital social que permitirá aos pais chineses garantir a entrada dos filhos nas instituições de alto nível. Os tipos de *guanxi* (próximo, moderado e distante) que o autor constrói, em diálogo com a literatura antropológica, têm um lugar de destaque no momento em que ele se debruça sobre a interpretação dos resultados e das conclusões advindos da pesquisa empírica.

LIU, Gloria Xiao Yu; HELWIG, Charles. C. Autonomy, social inequality, and support in Chinese urban and rural adolescents' reasoning about the Chinese college entrance examination (*Gaokao*). *Journal of Adolescent Research*, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 1-33,

May 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0743558420914082>. Acesso em: 20 out. 2021.

O objetivo da investigação, conduzida em 2017 com 45 adolescentes das províncias de Pequim e Xian, recém-graduados de três escolas secundárias e que haviam acabado de prestar o exame de admissão à universidade, consistiu em analisar suas concepções sobre os propósitos da educação e do *Gaokao*, a compreensão em torno de temas como justiça, desigualdade e autonomia, e os tipos de apoio ou pressão vivenciados no período de preparação para a prova. Após a interpretação das narrativas geradas a partir de entrevistas semiestruturadas, os autores sintetizam que, de modo geral, na percepção dos estudantes, a educação é a via mais promissora para melhorarem a si mesmos e a sua vida no futuro. No entanto, enquanto os adolescentes urbanos apresentavam aspirações semelhantes, envolvendo o projeto de estudar no exterior, os alunos das escolas em Anxi viam no *Gaokao* a oportunidade para sair do meio rural. Entre os estudantes de ambas as províncias, há o consenso de que o *Gaokao* é menos justo para os alunos residentes na zona rural. Foi possível constatar, ainda, que o processo de estudo para o exame foi experimentado como uma situação de alta ansiedade, e as principais fontes de pressão citadas foram os colegas de classe, encarados como concorrentes pelos adolescentes. Os pais são destacados como encorajadores e dispostos a fazer sacrifícios para apoiar o sucesso acadêmico dos filhos, ainda que diferentes tipos de envolvimento possam ser localizados no acompanhamento escolar prestado por famílias urbanas e rurais.

226

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145305>. Acesso em: 20 out. 2021.

Partindo da hipótese de que um bom clima escolar pode atuar como um fator protetivo do desempenho acadêmico em contextos desfavoráveis, as autoras encontram evidências científicas que comprovam a relação de causalidade existente entre essas duas variáveis. Uma amostra aleatória de 46 escolas em um determinado estado brasileiro compôs o universo da pesquisa, contando com 3.330 participantes, entre alunos, professores e gestores, que responderam a um questionário composto por oito dimensões que cobriam temas representativos da realidade de grande parte das escolas públicas brasileiras. Para mensurar o desempenho dessas mesmas instituições, a investigação baseou-se nas notas brutas obtidas por seus estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2015; adicionalmente, recorreu aos dados contextuais de cada unidade escolar, os quais continham informações específicas sobre a taxa de participação no exame e o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) dos alunos que a frequentavam. Após análise estatística, realizada com base no método da regressão linear múltipla, duas conclusões se destacam: i) dos três públicos investigados, os alunos foram os

que mais se posicionaram de maneira crítica na avaliação do clima escolar; ii) esse demonstrou ser, de fato, um importante elemento que, quando positivo, atenua os impactos que o baixo nível socioeconômico tem sobre o desempenho na prova.

VALENTE, Rubia R. The vicious circle: effects of race and class on university entrance in Brazil. *Race Ethnicity and Education*, [S. l.], v. 20, n. 6, p. 851-864, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1150824>. Acesso em: 20 out. 2021.

A interação entre raça, discriminação racial e acesso ao ensino superior é o elemento central que compõe o enquadramento do problema focalizado pela autora, que explora duas questões: i) a correlação entre raça e uma experiência negativa na escola secundária, conseqüentemente, a percepção sobre a qualidade da educação recebida; e, ii) as aproximações entre raça, *status* socioeconômico e desempenho mais baixo no Enem. Após uma apresentação das principais escolas de pensamento que, no Brasil, têm sustentado o debate sobre desigualdade racial, o texto segue com a descrição dos dados utilizados nas análises transversais que a pesquisadora realizou com base no método da regressão logística ordenada. A autora utilizou as informações dos questionários socioeconômicos aplicados aos alunos do último ano do ensino médio que fizeram o Enem no período entre 2004 e 2008 e conclui que foi possível identificar um efeito não negligenciável e estatisticamente significativo do parâmetro racial na análise da qualidade do ensino médio e do desempenho na prova. Do mesmo modo, fatores como o nível socioeconômico, a escolaridade dos pais e o tipo de escola frequentada também se destacaram como determinantes dos resultados obtidos no exame pelos alunos.

227

ZANCHETTIN, Fábio. O fim da divulgação dos resultados do Enem por escola: uma breve reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e o acesso à informação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 5, p. 971-985, set./out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1150824>. Acesso em: 20 out. 2021.

A interrupção do acesso aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por escola em 2017, conforme decisão do Ministério da Educação (MEC), simultaneamente ao cenário de mudanças nas políticas públicas para o ensino médio a partir da Lei nº 13.415 do mesmo ano, é o pano de fundo do problema posto em discussão. Embora a tônica de grande parte da literatura se concentre sobre os efeitos negativos que tal divulgação acarreta, como o ranqueamento das escolas e a apropriação dos desempenhos publicizados como um mecanismo de mercado pelos estabelecimentos privados de ensino, o autor sustenta a crítica de que a decisão do MEC compromete as práticas de *accountability* e, conseqüentemente, limita o processo de avaliação da educação básica. Utilizando o método dos mínimos quadrados, a análise realizada pelo pesquisador apresenta como base os resultados obtidos no Enem pelas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul, em 2015, com o

intuito de identificar quais fatores contextuais influenciaram o desempenho das instituições no exame. As principais conclusões apontam que as escolas com maior taxa de aprovação, nível socioeconômico e índice de formação docente tendem a obter melhores resultados na prova. Em contrapartida, a pesquisa indicou uma correlação negativa entre a variável “taxa de abandono” e o desempenho no exame.

Hamanda Maiara Nascimento Pontes é doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (Ecoe), vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB), campus universitário Darcy Ribeiro. Integra o grupo de pesquisa Gerações e Juventude (Geraju).

hamandapontes1@gmail.com

Recebido em 28 de junho de 2021

Aprovado em 17 de agosto de 2021

**avaliadores
ad hoc 2021**

Adelina de Oliveira Novaes
Adolfo Samuel de Oliveira
Adriana Missae Momma
Alexandra Garcia
Alexandre Barbosa Fraga
Ana Lúcia Goulart de Faria
Ana Maria F. Almeida
Ana Maria Tavares Duarte
André Augusto Couto
André Luiz Covre
Andrea Gouveia
Aurenéa Maria de Oliveira
Betisabel Vilar de Jesus Santos
Bianca Salazar Guizzo
Bolivar Oliveira
Bruna Breda
Carlos Alberto Máximo Pimenta
Célia Maria de Castro Almeida
Celia Serrão
Celso do Prado F. de Carvalho
Cláudia Chaves Fonseca
Cláudio José Guillarduci
Cleide Vitor Mussini Batista
Cristina Carvalho
Cynthia Greive Veiga
Daniela Alves de Alves
Débora de Barros Silveira
Dilton Ribeiro Couto Junior
Edinolia Portela Gondim
Elaine G. Bento
Fabrício Sousa Sampaio
Fernando Protetti
Gabriel Dias de Carvalho Júnior
Gustavo Biscaia de Lacerda
Idalice Riberio Silva Lima
Isabel Cristina Jesus
Joana Sousa
José dos Santos Souza
José Vaidergorn
Julio Cesar Torres
Karina Augusta Limonta Vieira
Lígia Silva Leite
Lisandra Ogg Gomes
Luís Antonio Groppo
Luiz Carlos Gil Esteves
Magali Reis

Marcelo de Andrade Pereira
Marcia Moraes
Márcia Ondina Vieira Ferreira
Marcos Henrique da Silva Amaral
Marcos Marques de Oliveira
Maria Aparecida Mello
Maria Aparecida Santana Camargo
Maria de Lourdes Bernatt
María del Rosario Tatiana F. Méndez
Maria Ines Martins
Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Maria Salete Nery
Marilda Pasqual Schneider
Nádia Jane de Sousa
Neusa Lopes Bispo Diniz
Paula Arcoverde Cavalcanti
Paula Reis
Paulo Henrique Vieira de Souza
Paulo Pires Queiroz
Rafael Ginane Bezerra
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Raimundo Miguel dos Reis Pereira
Regina Finck Schambeck

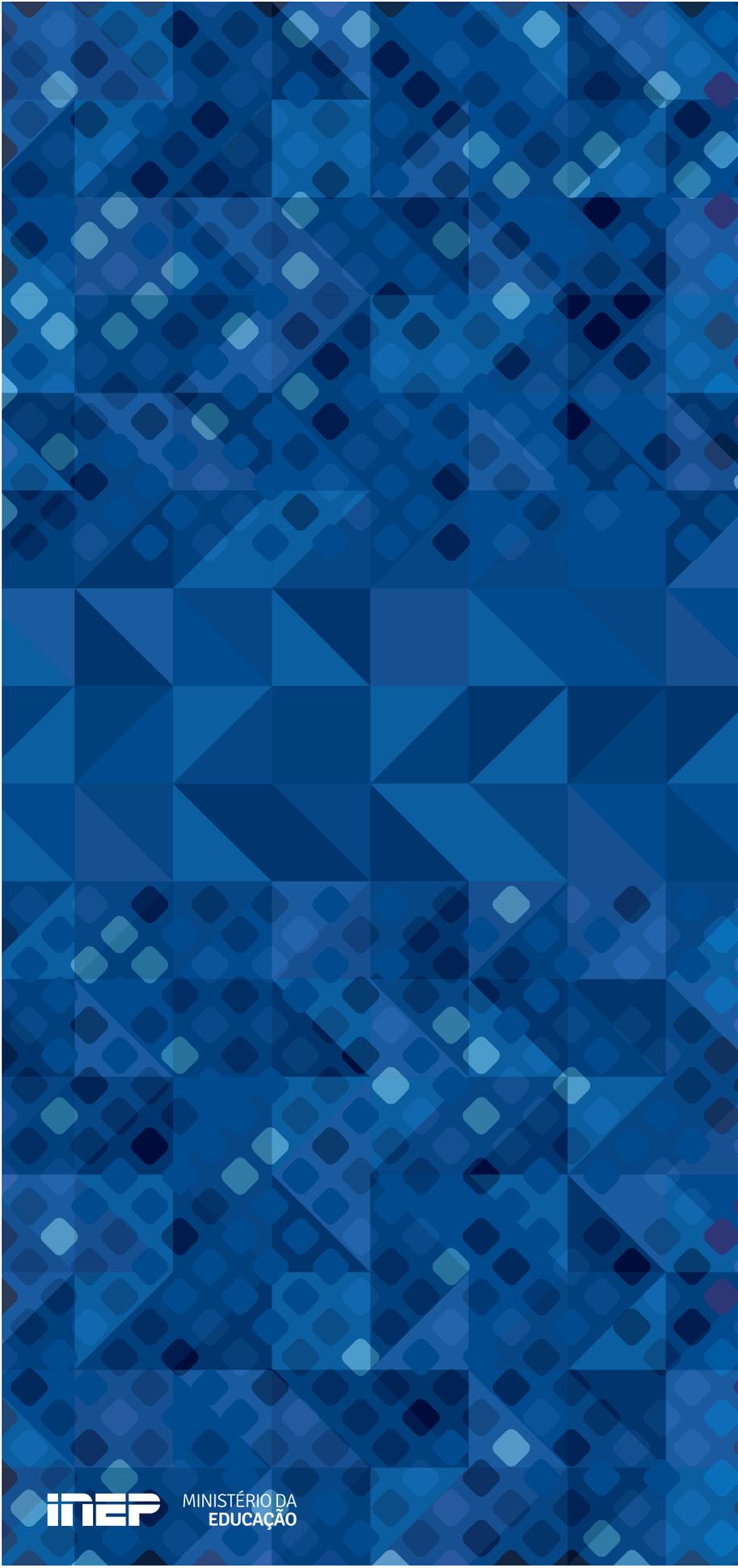
Reinaldo dos Santos
Renata Junqueira de Souza
Renata Lopes Costa Prado
Rita de Cássia Ribeiro Voss
Robson dos Santos
Rodrigo Saballa de Carvalho
Rogério Rodrigues
Ronaldo Baltar
Rosa Maria Exaltação Coutrim
Rosana Andréa Costa de Castro
Sell Duarte Pillotto
Sérgio Roberto Gomide Filho
Simone Trindade Cunha
Sislândia Maria Ferreira Brito
Sonia Penin
Tarcia Regina Silva
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Matioli
Tiago Jorge
Verônica Maria de Araújo Pontes
Wanda Maria Braga Cardoso
Wivian Weller

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)

- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente (2020)
- 108 - Alfabetização: práticas de avaliação (2020)
- 109 - Qualidade na/da educação (2020)
- 110 - Linguagens artísticas e expressivas das crianças pequenas (2021)
- 111 - Ensino de Sociologia (2021)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>



VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

inep

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO