

VII SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

AS LUTAS DA PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:
CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.

29/11 a 05/12 de 2020 *ON-LINE*
Maceió - Alagoas - Brasil
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação



ISSN1981 - 3031

O NÃO-INGRESSO DOS MAIS POBRES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: reflexões
acerca do currículo do ensino médio e da prova do Enem

DÉBORA ALICE SILVA DOS SANTOS (UFAL)
(deboraalice7@gmail.com)

VALESKA DA SILVA FRANCISCO (UFAL)
(valeskass00@gmail.com)

RESUMO:

Considerando que o Enem é uma das principais formas de ingresso na universidade pública, este artigo tem por finalidade investigar e apontar quais os principais motivos para o não-ingresso dos mais pobres no âmbito universitário, guiando-se a partir de dois questionamentos: “De que forma o Enem não reflete o currículo do ensino médio? Por que isso afeta a entrada dos mais pobres na universidade?”. Fundamentando-se nessas indagações, apresentamos uma reflexão acerca do Enem enquanto política de avaliação em larga escala e do seu impacto no currículo do ensino médio. Para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas pesquisas e estudos documentais e entrevistas com ex-estudantes não-ingressos no ensino superior público; cujos resultados e discussões apontaram para um currículo incapaz de refletir a realidade das juventudes das camadas populares, um exame nacional excludente com os mais pobres e visões conformistas com as desigualdades presentes e vivenciadas no sistema de ensino brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Enem. Currículo. Camadas populares. Jovens. Universidade pública.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo surgiu mediante o convívio com estudantes de zonas periféricas e de escola pública que possuíam excelência acadêmica no ensino médio, porém não obtiveram nota suficiente no Enem para ingressar numa universidade pública ou nos cursos desejados.

A sociedade está inserida em um contexto de constantes transformações políticas, econômicas, sociais; transformações – que independente do viés ideológico – incidem diretamente na educação, na escola e, sobretudo, nos currículos escolares. Com as modificações ocorridas nas políticas do Estado a datar do ano de 2017 (Reforma do Ensino Médio), o processo de ensino, bem como os currículos, vem se caracterizando cada vez mais por seu caráter tecnicista, acrítico e burocrático. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído no ano de 1998 como uma das

famigeradas avaliações em larga escala e que atualmente se constitui como a principal engrenagem para o ingresso ao ensino superior público, está pautado nessas questões.

O artigo em evidência visa discorrer e associar duas problemáticas: De que forma o Enem não reflete o currículo do ensino médio? Por que isso afeta a entrada dos mais pobres na universidade?

Neste artigo, compreende-se por “mais pobres” aqueles que possuem renda até meio salário mínimo por pessoa ou renda familiar mensal de até três salários mínimos conforme dito no principal instrumento do Estado brasileiro para a seleção e inclusão de famílias de baixa renda em programas federais, o Cadastro Único (CadÚnico).

Para a elaboração deste artigo, tendo como objetos de estudo a prova do Enem, o currículo do ensino médio e ex-estudantes de escola pública que não passaram no Sisu, fundamentamos este escrito nos trabalhos de Miguel Arroyo, Flávia Obino Corrêa Werle, Simon Schwartzman, entre outros teóricos que são referenciados no decorrer do texto.

O presente artigo dispõe a seguinte estrutura: a princípio apresentamos de maneira sucinta a história do Enem ao passo que expomos algumas de suas problemáticas; posteriormente, discutimos acerca da influência das políticas de avaliação em larga escala no currículo, enfatizando o currículo do ensino médio e suas mudanças; no tópico seguinte, introduzimos a respeito das juventudes das camadas populares e apresentamos os dados de uma entrevista realizada com ex-estudantes de escola pública que não ingressaram no ensino superior público; por fim, encerramos com nossas considerações finais.

2 RETRATOS DO ENEM

No ano de 1998, conforme os avanços e a necessidade de ampliar os resultados obtidos através das políticas de avaliação em larga escala – cuja finalidade consiste em mensurar, assegurar e melhorar a qualidade do ensino –, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como um novo instrumento a ser incorporado ao Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb)¹, possuindo como

¹ Conjunto de avaliações desenvolvidas e organizadas pelo INEP, direcionadas ao ensino fundamental e ao ensino médio, com o objetivo de diagnosticar a educação brasileira e o desempenho estudantil.

principais objetivos verificar o comportamento de saída dos estudantes do ensino médio e, concomitantemente, o desempenho nas áreas de linguagens, ciências da natureza, ciências humanas, resolução de situações-problema, habilidades argumentativas e construção de propostas de intervenção para a sociedade que eram apresentadas por meio de 63 questões objetivas e uma redação.

Em 2009, durante o Governo Lula, o Enem é reformulado e passa a atuar como uma engrenagem para o ingresso no ensino superior público, substituindo a prática do vestibular; em decorrência disso, criou-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Após sua reestruturação, a prova passa a totalizar 180 questões, sendo realizada em dois dias sequentes, sendo eles, sábado e domingo. Em 2017, o exame passa por uma pequena mudança e as provas passam a ser realizadas em dois domingos consecutivos.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), cerca de 87,5% dos participantes são concluintes ou concluíram o ensino médio, sendo sua maioria composta por jovens de 18 a 30 anos de idade, e aproximadamente 59% são estudantes de escola pública e/ou de baixa renda. Após a realização do Enem, os alunos precisam se inscrever no Sisu, cujo intuito é democratizar e facilitar o acesso às vagas em instituições de ensino superior público. Esse sistema permite que os estudantes que fizeram o exame concorram a uma vaga em qualquer universidade pública do país, conforme sua preferência e desempenho.

Segundo Schwartzman (2016), a chance de um candidato conseguir uma vaga em uma universidade federal por meio do Enem é menor que 4%, destacando que a aprovação no exame está relacionada estritamente com o nível socioeconômico da família do participante e a instituição de ensino em que estudou, isto é, escola pública, privada ou instituto federal. A esse fato é pertinente citar a questão das notas de corte² para as cotas de escola pública e renda, tendo em vista que as menores notas, entre 500 a 600 pontos, são de cursos considerados de baixa demanda como Geografia ou Pedagogia, enquanto notas acima de 650 pontos são condizentes a cursos elitizados como Medicina, Engenharia, Odontologia; ressaltando que as notas são variáveis conforme cada localidade.

² Pontuação mínima necessária para ingressar no curso desejado.

É interessante destacar que as ações afirmativas voltadas para a inclusão dos grupos sociais de baixa renda no ambiente universitário é um fato bem recente. De acordo com Nierotka e Trevisol (2016), o primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99), propondo reserva de 50% das vagas das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, foi submetido ao Congresso Nacional no ano de 1999. O Projeto de Lei manteve-se em discussão durante treze anos até ser transformado na Lei nº 12.711 (Lei das Cotas), sancionada em 29 de agosto de 2012 pela Presidenta Dilma Rousseff.

As vagas reservadas às cotas ainda são subdivididas: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Portanto, apenas 25% das vagas são destinadas a indivíduos provenientes de escola pública e de baixa renda. Através destas informações, nota-se que a renda familiar per capita das cotas é superior a renda per capita do programa CadÚnico, ou seja, há a exclusão dos mais pobres dentro do próprio processo que surgiu com o intuito de democratizar o acesso à universidade pública. Além disso, o número de vagas ofertadas – a depender do curso – não é o suficiente para atender a uma demanda tão grande de estudantes.

A metamorfose do Enem, de política de avaliação em larga escala a principal engrenagem de ingresso ao ensino superior, apenas reforçou as situações elitistas e as desigualdades de oportunidades existentes no país, uma vez que, como aponta Schwartzman (2016), as instituições regionais perdem vagas para estudantes vindos de regiões mais ricas, as notas de corte aumentam a cada ano e as questões do exame tornam-se cada vez mais difíceis, longe de refletir a realidade curricular das escolas públicas. No fim, o Enem não passa de uma grande peneira a fim de separar os capazes de ingressar no ensino superior público daqueles que não conseguem.

3 OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

Ainda que as **políticas de avaliação em larga escala** tenham sido originadas com o intuito de avaliar a qualidade da educação básica e do ensino superior no país, percebe-se que no transcorrer dos anos elas se apartaram de sua finalidade e adquiriram um caráter, como destaca Werle (2011), de estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados, fazendo com que a

educação no âmbito escolar adotasse parâmetros para atender e alcançar resultados positivos.

Um exemplo desta modificação é o currículo escolar, que realiza o planejamento do ano letivo direcionado as avaliações em larga escala. Esse currículo acaba por se enraizar em aspectos de viés tradicional, isto é, num currículo de formação acrítica e centrado na perspectiva da educação bancária, uma vez que as instituições de ensino estão interessadas em apenas transmitir os conhecimentos necessários e exigidos para que os estudantes consigam ser aprovados no Enem ou ingressem no mercado do trabalho.

Além disso, visando atender as demandas neoliberais, os cursos de licenciatura acabam formando professores para serem repassadores de conteúdos, treinadores de alunos para obterem bons resultados em avaliações nacionais. No entanto, ao se inserirem no mercado de trabalho, percebem que as demandas são outras, além de ensinar os conteúdos, os docentes precisam lidar com as inseguranças, vivências, traumas e incertezas dos estudantes, e por isso precisam escolher entre atender ou renunciar essas demandas. Dessa forma, por mais que os coletivos docentes tentem garantir aos estudantes conhecimentos vivos, seus esforços são limitados pela rigidez da estrutura arcaica do que deve ser ensinado e avaliado (Arroyo, 2013).

Outra problemática que circunda o currículo está relacionada aos estudantes das camadas populares que não se identificam como sujeitos dos conteúdos lecionados, tampouco os conteúdos ministrados coincidem ou são adaptados a refletir a realidade vivenciada por esses alunos. Há uma abstração, um sentimento de não pertencimento que afasta, bem como impede esses indivíduos de se constituírem como produtores de conhecimento. É como questiona Arroyo (2013, p. 120) “[...] que interesse podem ter crianças e adolescentes, jovens ou adultos de ouvir e aprender noções, conceitos, leis pobres em significados porque são pobres em experiências sociais, culturais, humanas que os tocam tão de perto?”. Nessa perspectiva, cabe ao docente adequar os assuntos de cada disciplina a realidade de seus discentes de modo que ambos se tornem mais harmônicos, adotando uma linguagem mais inclusiva desde o ensino da Química a Sociologia, bem como valorizando as experiências que esses indivíduos possuem.

3.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DE MUDANÇAS

No ano de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415, responsável por reestruturar o ensino médio, com a finalidade de tornar o currículo mais flexível, dispondo como justificativas a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país e a necessidade de deixá-lo mais atrativo para os estudantes em face dos índices de evasão e reprovação. Em observância ao art. 3º da Lei nº 13.415, foi aprovada uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ para o ensino médio, determinando competências gerais e itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional). As escolas, de acordo com a Reforma, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão ofertar ao menos um dos itinerários formativos.

A partir disso, é possível observar mais uma discrepância existente entre público e privado, enquanto as escolas privadas permanecerão ofertando todas as cinco áreas para se manterem firme no mercado, o setor público terá a possibilidade de oferecer apenas um itinerário formativo, legitimando o que acontece há anos em muitas escolas públicas; um currículo incompleto consonante a uma formação defasada, acrítica e mercadológica, detentora dos saberes básicos para atender as necessidades do mercado de trabalho. Além disso, como esperar que uma rede de ensino público desenvolva em seus estudantes as mesmas competências que uma rede de ensino privado, quando as condições de ensino são totalmente distintas e o currículo proposto é capaz de refletir uma única realidade? Arroyo (2013) afirma que:

Nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. (p. 119)

Deste modo, conclui-se que apesar da Reforma do Ensino Médio ter proporcionado mudanças significativas no currículo, ela favorece apenas uma classe. Além de reforçar o caráter classicista presente no ensino médio, a Reforma não só dificulta como também pode impossibilitar o acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior, limitando suas opções profissionais e condicionando-os a uma alternativa imediata: o ingresso no mercado de trabalho. Sabe-se que a Reforma foi

³ Documento elaborado com o intuito de definir um conjunto de aprendizagens essenciais para a educação básica destinado a instituições públicas e privadas.

defendida pelo Governo Federal com a propaganda de que ela iria melhorar a educação dos jovens, tornando-a mais interessante aos estudantes, entretanto é perceptível que essa reestruturação foi elaborada partindo de uma concepção homogênea da educação brasileira, desconsiderando as divergências explícitas no padrão de qualidade de uma escola pública e privada. Se antes as chances desses jovens cursarem o ensino superior público eram ínfimas, com a Reforma e a redução legitimada dos conteúdos curriculares isso se tornou um sonho distante, quase inalcançável, tendo em vista que a cada ano o nível de dificuldade do Enem só aumenta e as modificações para o exame serem coincidentes a Reforma estão previstas apenas para 2021.

4 AS JUVENTUDES DAS CAMADAS POPULARES

Segundo Silva e Leme (2019), as juventudes das camadas populares brasileiras sofrem com profundas desigualdades sociais, bem como possuem seus projetos de futuro limitados, uma vez que estes jovens não detêm as mesmas oportunidades dos indivíduos das classes mais abastadas. Tal fato está refletido nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do INEP, que apontam que cerca de 37% dos jovens brasileiros pobres não concluem o ensino médio na idade considerada apropriada.

De modo geral, essas juventudes possuem perfis similares: pais que trabalham em regiões distantes, residentes de bairros periféricos e, em sua maioria, violentos, sem muitas opções culturais e de lazer; as famílias desses jovens acreditam que a escolarização é uma forma de ascensão social e por isso incentivam seus filhos a dar continuidade aos estudos, aspirando por um futuro melhor. Entretanto, Silva e Leme (2019) destacam que o número de estudantes que conseguem ingressar no ensino superior ainda é muito baixo e isso está associado a distintos fatores, tais como evasão escolar – visão da escola como um ambiente enfadonho, necessidade de trabalhar –, falta de tempo para estudar, repetência, dentre outras razões.

Para essas juventudes, que já são introduzidas desde cedo no mundo das preocupações e responsabilidades adultas, concluir a educação básica tendo como objetivo o ensino superior é, como aponta Casagrande et. al (2019), um luxo, fazendo com que o ambiente universitário permaneça sendo, em sua predominância, um espaço destinado e ocupado pelas elites.

4.1 ENTREVISTANDO NÃO-INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Em dezembro de 2019, conduzimos cinco entrevistas com ex-estudantes, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, oriundos de escola pública que não conseguiram ingressar no ensino superior público através da prova do Enem. A faixa etária dos entrevistados foi entre 20 a 36 anos de idade, com renda mensal igual ou inferior a um salário mínimo por pessoa, o que segundo eles não é o suficiente para garantir as necessidades básicas da família; todos os ex-estudantes entrevistados estão inseridos no mercado de trabalho e já realizaram o exame mais de uma vez.

De acordo com as entrevistas realizadas, percebemos que os sujeitos em questão querem/queriam ingressar em cursos considerados de baixa demanda, com notas de cortes entre 550 a 600 pontos, a considerar o uso da cota de baixa renda e escola pública, sendo eles Administração, Biologia, Ciência da Computação, Letras-Português, Pedagogia, Relações Públicas e Serviço Social. Outro ponto a ser destacado é que dois dos entrevistados afirmaram não ter condições de se manter no curso desejado, tendo em vista os custos com alimentação, transporte, xerox, e os que teriam condições são residentes de um bairro próximo a universidade, porém não poderiam abdicar de seus empregos, mantendo então uma dupla jornada entre trabalho-universidade. Não basta apenas pensarmos na questão do acesso à universidade pública, faz-se indispensável discutirmos sobre a permanência desses indivíduos.

Fizemos alguns questionamentos a respeito da vida escolar dos cinco entrevistados, quatro afirmaram terem sido excelentes estudantes no ensino médio, assíduos, com bastante interesse em aprender e com boas notas. Ademais, os ex-estudantes relataram algumas dificuldades que sentiram ao longo do ensino médio como, por exemplo, problemas de compreensão nas disciplinas de língua estrangeira, matemática e história; falta de professores, péssimo ensino e a necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas de casa.

Em relação à prova do Enem, quatro dos cinco entrevistados afirmaram terem sentido grande diferença entre os assuntos que foram estudados ao longo do ensino médio em comparação aos conteúdos que foram cobrados no exame; alguns deles destacaram que tinham assuntos que nunca havia sido vistos anteriormente, outro afirmou ter tido bastante dificuldade em resolver as questões da área de ciências da

natureza. Quando questionados se fizeram algum curso preparatório: um obteve acesso de forma gratuita, outra precisou custeá-lo duas vezes – sendo uma dessas no formato online –, um dos entrevistados afirmou ter participado de aulas gratuitas e acompanhado algumas videoaulas na internet.

Ainda sobre o Enem, três dos cinco consideraram a prova justa, atrelando a dificuldade que encontraram à baixa qualidade de ensino que obtiveram no ensino médio, dois entrevistados sugeriram que o exame deveria ter seu tempo acrescido, outra se manifestou dizendo que a prova deveria dedicar um dia específico para a produção da redação e que o número de questões poderia ser diminuído; já outra sugere que a prova seja um verdadeiro reflexo do que os estudantes veem durante o ensino médio, sem acrescentar conteúdos que são vistos no ensino superior.

Esta última afirmação nos remete ao fato do nível do Enem ser incongruente a realidade vivenciada por muitos estudantes de escolas públicas, uma vez que determinadas questões das provas possuem um nível muito acima do que esses jovens chegam a estudar e quando estudam. Na perspectiva de Arroyo (2013), o destaque que a mídia dá aos resultados dessas avaliações nacionais somente serve para classificar instituições de ensino, docentes e educandos entre bem-sucedidos e malsucedidos, reforçando os estigmas e preconceitos sociais sobre a educação pública brasileira.

No que diz respeito ao currículo do ensino médio, todos os entrevistados afirmaram que ele deveria ser mais focado nos conteúdos que são cobrados no Enem, preparando-os de forma eficaz para que consigam ingressar no ensino superior. Uma entrevistada também expressou outro posicionamento, afirmando que o currículo do ensino médio deveria ser direcionado ao mercado de trabalho, a fim de preparar os indivíduos para atender suas demandas; além disso, acrescentou que os alunos deveriam ter a possibilidade de escolher uma única área para estudar de maneira mais enfática, no entanto, a mesma reconhece que todas as disciplinas devem ser lecionadas.

Contudo, essa concepção do currículo do ensino médio ser direcionado a prova do Enem já acontece na prática, tendo em vista que é exatamente isso que as políticas de avaliação em larga escala fazem, não só em relação ao Enem, mas a qualquer outra avaliação, transformam, bem como concedem aos currículos o mero caráter conteudista, ainda mais formalizado, relegando a parte diversificada que este deve abordar. As avaliações, segundo Arroyo (2013), passam a ser o currículo oficial

imposto às escolas, fazendo com que a valorização de determinados conteúdos reforce as hierarquias de conhecimentos. Não é o currículo do ensino médio da escola pública que necessita ser focado no Enem e sim as questões do exame serem mais coerentes a pluralidade educacional brasileira.

Devido a não-aprovação os ex-estudantes tiveram que ingressar imediatamente no mercado de trabalho e dois deles desistiram de continuar fazendo a prova do Enem, ao serem questionados a respeito dessa decisão, informaram que o ingresso na universidade pública não é mais do interesse deles.

Além desses dois entrevistados, muitos outros jovens desistem de ingressar na universidade pública em razão das sucessivas reprovações no Enem, passando a acreditar que o ambiente universitário não é um lugar o qual devem pertencer, e em vista disso optam por seguir outras alternativas, tais como a necessidade de ingressar no mercado de trabalho ou até mesmo custear uma universidade privada por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). É como satiriza Nierotka e Trevisol (2016, p. 23), “universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres”, antagonismo nítido que ocorre na educação brasileira.

Após as discussões realizadas e os dados das entrevistas apresentados, percebe-se que o Enem tem se constituído como um grande divisor de oportunidades: de um lado, limita as possibilidades de ascensão de jovens das camadas populares, de outro, transforma o ingresso no ensino superior um privilégio da minoria, muitas vezes, de quem detém maior poder aquisitivo. Como foi possível notar nas entrevistas, três entrevistados afirmaram que consideram a prova do Enem justa, tal constatação nos levou a seguinte indagação: a prova do Enem é justa para quem?

Ao observar rankings com o desempenho de escolas públicas e privadas no Enem – partindo de uma perspectiva local –, notou-se que as instituições a ocupar as dez primeiras colocações são redes de ensino privado elitizadas e as posições mais inferiores são, em sua grande maioria, ocupadas por redes públicas. Tal fato somente salienta o quanto a prova em questão é classicista e é justa apenas para estudantes de escolas privadas de um alto padrão de qualidade, que vivenciam uma realidade educacional totalmente distinta e possuem um currículo que prepara não só para o Enem, mas para a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo o que foi discutido e abordado, compreendemos que existe um longo percurso a ser trilhado para que os mais pobres ingressem na universidade pública, a começar pelo Enem que deve ser baseado no currículo do ensino médio, não o inverso. O currículo também precisa ser modificado para atender os jovens da rede pública de ensino, sendo menos conteudista e valorizando mais as experiências desses estudantes; um currículo que tenha por finalidade preparar o jovem para a cidadania e não para uma prova específica.

Quando iniciamos esta pesquisa, acreditávamos que os jovens entrevistados não estariam satisfeitos com o currículo do ensino médio, tampouco com a metodologia da prova do Enem, mas fomos surpreendidas com a visão conformista que esses indivíduos possuem, possivelmente influenciados pela mídia e as reportagens negativas que normalizam o fracasso escolar desses estudantes, culpabilizando a escola, os docentes, os alunos, enfim, todo o sistema de ensino público.

Outro ponto a ser mencionado, é que mesmo com a existência de ações afirmativas de escola pública e de renda, as vagas ofertadas pelas universidades federais ainda são mínimas e as chances menores ainda para estudantes da classe mais pobre, a considerar que a cota de renda aceita sujeitos com até um salário mínimo e meio e esse valor não corresponde ao rendimento mensal, por exemplo, de um jovem de família mais carente – que muitas vezes chega a ser meio salário mínimo por mês ou por pessoa –, havendo uma nítida divergência.

Ademais, com a não-aprovação muitos jovens desistem de tentar outras alternativas de ingresso no ensino superior, tais como o Prouni ou o Fies, tendo em vista que a maioria das bolsas oferecidas por esses programas são pagas e esses estudantes não possuem renda suficiente para financiar seus estudos, fazendo com que a alternativa imediata seja ingressar no mercado de trabalho e, posteriormente, tentar novamente formas de cursar o ensino superior, tanto público quanto privado.

Às vezes parece utópico imaginar que um dia o ensino superior público possa ser democratizado em sua totalidade e seu acesso estendido a todas as juventudes brasileiras, considerando que as pequenas conquistas existentes, como a das cotas, ainda são recentes e amplamente debatidas, bem como rejeitadas por determinados segmentos da sociedade. Enquanto isto não se concretiza, devemos continuar lutando para que o Enem não seja mais um exame de caráter segregador e que seja, de fato, coerente ao currículo do ensino médio de ambas as redes, pública e privada, fazendo

com que as instituições de ensino superior deixem de se constituir como um espaço de desigualdade e distribuição desigual de poder, tornando-se um espaço de inclusão e oportunidades.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08. jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece a Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13. jan. 2020.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05. fev. 2020.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. **Base nacional comum curricular e Ensino médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407 - 425, jan./mar. 2019.

CONHEÇA o perfil de quem vai fazer o exame em 2019. **INEP**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/conheca-o-perfil-de-quem-vai-fazer-o-exame-em-2019/21206>. Acesso em: 11. jan. 2020.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL, Joviles Vítório. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência**. R. Katál., Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

RESULTADO Enem Maceió – ranking das escolas com melhores e piores notas no Enem. **Blog do Enem**, 2018. Disponível em: <<https://blogdoenem.com.br/resultado-enem-maceio/>>. Acesso em: 18. jan. 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. O funil do Enem. In: _____. **Educação média e profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 78 - 83.

SILVA, Ivone Maria Mendes da; LEME, Maria Isabel da Silva. **Projetos de vida e educação: narrativas de jovens das camadas populares sobre suas experiências**. Inter-Ação, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 44, n. ja-abr. 2019, p. 77-92, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.55686>> DOI: 10.5216/ia.v44i1.55686. Acesso em: 03. fev. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: aval. pol. púb. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769 - 792, out./dez. 2011.