
PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA POLÍTICA PÚBLICA ENEM PPL: TENSIONAMENTOS E REVERBERAÇÕES

Bruna Agliardi Verastegui¹
Nicoli Peroza Ramos²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), mais precisamente o Exame Nacional de Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade (Enem-PPL), como política pública fruto da ideia de que as desigualdades sociais só podem ser combatidas ou diminuídas com a educação e, para isso, é necessário que haja a democratização do acesso às Instituições Educacionais. Nesse âmbito, buscamos também investigar como ocorrem, simultaneamente, processos de inclusão e exclusão através dessa política pública, pois ao mesmo tempo que há o discurso de incluir a todos, inclusive as pessoas presas, também existe uma exclusão ao se realizar o Enem com provas e datas distintas para estas. Em termos teóricos, utilizamos como referência Smeyers e Dapaepe (2008), Popkewitz e Lindblad (2001) e Lockmann (2016) para trazer o conceito de escolarização do social; Lockmann (2016) e Lopes e Fabri (2013) para tratar acerca dos processos de inclusão e exclusão social. Em termos metodológicos, observaremos as informações fornecidas pelo Inep sobre o Enem-PPL, bem como seus editais. Provisoriamente, podemos concluir que apesar de haver um reforço na narrativa inclusiva por parte do Inep, há diferenças significativas entre as duas aplicações do Exame, fazendo com que haja mais barreiras entre os privados de liberdade e o acesso ao Ensino Superior do que há para as pessoas que vivem em liberdade; essas barreiras podem provocar exclusão, mesmo quando se quer provar o contrário.

Palavras-chave: Enem PPL; Educacionalização; Processos de In/Exclusão; Políticas públicas educacionais.

PROCESSES OF IN/EXCLUSION FROM PUBLIC POLITICS ENEM PPL: TENSIONS AND REVERBERATIONS

Abstract: This article aims to analyze the National High School Examination (Enem), more precisely the National High School Exam for people deprived of their liberty (Enem-PPL), as a public policy, as a result of the idea that social inequalities can only be combated or reduced with education and, for this, it is necessary to democratize the access to Educational Institutions. In this context, we also seek to investigate how processes of inclusion and exclusion occur simultaneously through this public policy, because while there is the discourse of including everyone, including prisoners, there is also an exclusion when performing the ENEM with different tests and dates for them. In theoretical terms, we use as reference Smeyers and Dapaepe (2008), Popkewitz and Lindblad (2001) and Lockmann (2016) to bring the concept of social schooling; Lockmann (2016) and Lopes and Fabri (2013) to deal with the processes of inclusion and social exclusion. In methodological terms, we will observe the information provided by Inep on the Enem-PPL, as well as its edicts. Provisionally, we can conclude that although there is a strengthening in the inclusive narrative by Inep, there are significant differences between the two applications of the Examination, making there are more barriers between those deprived of liberty and access to Higher Education than there are for people living in freedom; these barriers can cause exclusion, even when the opposite is to be proven.

Keywords: Enem PPL; Educationalization; In/Exclusion Processes; Educational public politics.

¹ Mestranda em Educação e Estudos Culturais na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Professora da rede pública no município de Capão da Canoa/RS. E-mail: bruna_verastegui@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8605-6774>.

² Mestranda em Educação e Estudos Culturais na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Licenciada em Ciências Exatas, com ênfase em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da rede pública no Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: nicoli.peroza@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4635-5678>

1 CONTEXTUALIZANDO O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM)

De acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 115), tivemos, na década de 1990, uma nova fase na educação brasileira, por conta da democratização de acesso ao Ensino Fundamental e também pelo aumento do Ensino Médio. Nessa década, foram implantados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Ainda de acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 115), em 1995, haviam 4,9 milhões de alunos matriculados no Ensino Médio, e 70% destes estudavam à noite, visto que a oferta desta etapa era majoritariamente neste turno, aproveitando espaços ociosos de escolas de Ensino Fundamental. Nessa época, o vestibular era a única avaliação que se tinha a respeito do Ensino Médio, e alcançava apenas a classe média e alta do país.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e foi, sem dúvida, um marco para a educação brasileira. A Lei conceitua o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, expandindo seu acesso; além disso, a Lei também incorpora o conceito de “educação para todos”, proposto e defendido na Declaração de Jomtien, documento produzido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia. Esse documento insere que não só o Ensino Fundamental deve ser obrigatório e acessível a todos, mas também a Educação Infantil e o Ensino Médio devem compor a Educação Básica.

Ainda de acordo com Castro e Tiezzi (2005, p 117), o Brasil, através da LDBEN, foi um dos poucos países que tornaram os princípios da Declaração oficiais por meio da Lei, já que, o Art. 87 da LDBEN, §1º, refere que a União, até um ano após a promulgação da lei, irá elaborar o Plano Nacional da Educação e este seguirá “as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, p. 27). É importante ressaltar que o Plano Nacional da Educação já era uma exigência da Constituição de 1988, mas só com a LDBEN esses preceitos da Declaração de Jomtien foram incorporados. O Plano Nacional da Educação (PNE) só foi instituído em 2001, através da Lei nº 10.172/2001, que determinava o que estabelecia uma série de metas a serem atingidas ao longo de 10 anos.

Dessa forma, em meio a várias transformações sociais no país, surgiu em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o site do INEP (BRASIL, 2019), a primeira aplicação do Enem teve 157.221 inscrições, e foi aplicado em 18 municípios. Do total de inscritos, 80% realizaram a avaliação com isenção da taxa de inscrição, no valor de R\$ 20,00, mas só 9% dos mais de 157 mil eram alunos da escola pública. Com esses dados, podemos perceber que, antes e no início da democratização do acesso ao Ensino Médio e ao Ensino Superior via Exame, a classe

baixa era minoritária nesses processos, tanto por sua participação em números na avaliação, quanto pelo número de municípios contemplados.

Inicialmente, o Enem tinha como objetivo verificar o desempenho dos discentes ao saírem da educação básica, para que a partir disso, pudessem ser pensados modos de melhoria na educação, no âmbito do Ensino Médio. A avaliação ainda não servia, em larga escala, para promover o acesso ao Ensino Superior, pois neste ano apenas 2 instituições aderiram o Exame como forma de ingresso e, no ano seguinte, 93. De acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 131), o Enem propõe:

[...] proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera que tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna. O que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do Ensino Médio concentrem-se no que é importante ensinar (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 131).

Podemos perceber que os autores defendem que o Enem tem o foco na aprendizagem e não no conteúdo por si só, além de enfatizarem que as escolas podem, a partir disso, concentrar seus esforços no que é mais significativo ensinar. Nesse sentido, este sistema atua como um medidor de produtividade e resultados, mostrando a qualidade do Ensino Básico em diferentes regiões a partir da performatividade dos alunos, julgando e atribuindo valor a cada um deles (BALL, 2010, p. 38).

Contudo, a aplicação do Enem como avaliação e, mais recentemente, como forma de ingresso ao Ensino Superior, não produz um novo currículo, que molda o que é importante e o que não é tão considerável assim? Para Ball (2010, p. 45), estes sistemas de classificação e regulação, como o Enem, “encorajam escolas e universidades a fabricarem a si mesmas – a gerenciar e manipular suas performances de maneiras específicas”, de modo que os conteúdos escolares sejam dispostos de uma outra forma, mas ainda assim formam um novo modelo de avaliação e, conseqüentemente, de ensino, priorizando os conteúdos que são exigidos e cobrados pelo Enem, por exemplo.

Hey (2009) defende que o Exame substitui, gradativamente, os vestibulares, mas que continua tão excludente quanto estes, pois também perpetua mecanismos de exclusão, embora passe a ideia de inclusão de todos, inclusive das minorias.

Sobre essa nova forma de avaliação, vale ressaltar que a prova é dividida em áreas de conhecimento e não em disciplinas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Piunti e Oliveira (2012, p. 697), referem que os conceitos de competências e habilidades ganharam mais força e impacto ao serem aplicados no Enem.

Ao longo dos anos, o Exame foi crescendo e adquirindo mais visibilidade e importância: o número de cidades em que ocorria a avaliação aumentava gradativamente, assim como o número de inscrições. Em 2004, houve a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), através da Lei nº 11.096/2005 e que, segundo o site do INEP (BRASIL, 2019), tem como objetivo conceder bolsas de estudos parciais e integrais em instituições privadas de Ensino Superior.

Já em 2009, ocorreu a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), programa em que as instituições públicas de ensino superior fornecem vagas para candidatos participantes do Exame. Ademais, a avaliação é reformulada, passando a ter mais questões e a ser realizada em dois dias e também passa a servir para certificar a conclusão do Ensino Médio.

Com todos esses aprimoramentos no Exame Nacional de Ensino Médio, podemos perceber seu impacto no país, pois possibilitou que mais pessoas tivessem acesso à educação superior, pessoas essas que, antigamente, talvez nem pensassem em continuar seus estudos por falta de oportunidades.

A partir disso, concordamos com Locco (2005), ao definir o Enem como uma política pública de avaliação, pois é uma avaliação promovida pelo Estado que pretende assegurar um direito, possibilitando significativo acesso dos estudantes às universidades, sejam elas públicas ou privadas.

Ainda em 2009, há a publicação da Resolução nº 3 pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), determinando as Diretrizes Nacionais para disponibilizar a educação nas instituições penais. Em sequência, o Conselho Nacional da Educação estabeleceu, em 2010, as Diretrizes Nacionais para oferecer a educação de jovens e adultos que se encontravam em situação de privação de liberdade (OLIVEIRA, 2016, p. 6).

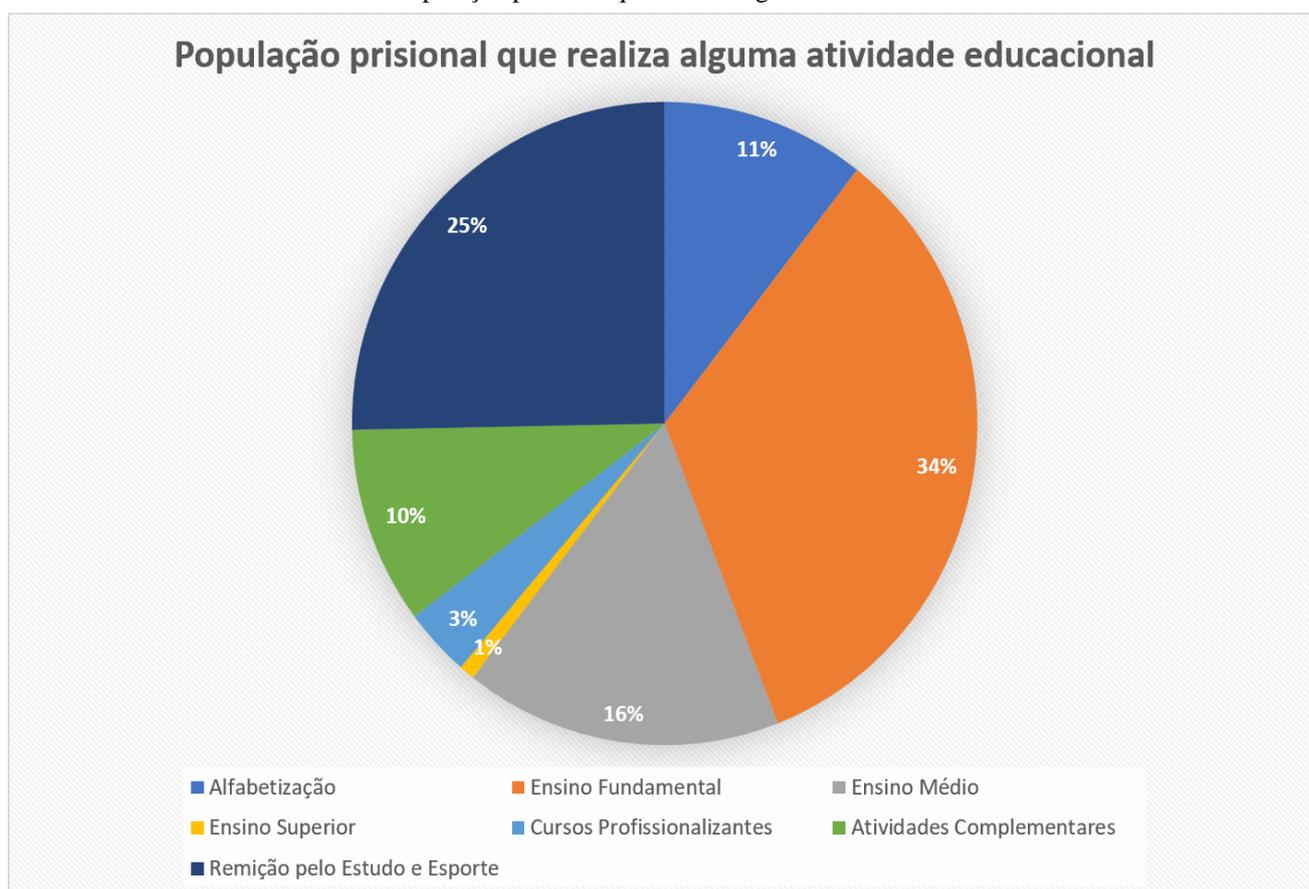
Dentro dessa conjuntura, é criado o Exame Nacional de Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (Enem PPL) em 2010, também realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Vale ressaltar que, segundo dados do último levantamento do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen) (BRASIL, 2020), realizado no período de janeiro a junho de 2020, a população carcerária do país é de 753.966. Desse total, é interessante notar que 716.967, o que corresponde a 95,09% da população, são homens; enquanto as mulheres somam 36.999, isto é, 4,91% do grupo prisional.

De acordo com o último relatório lançado pelo Sisdepen (BRASIL, 2017), o país possui 1.506 estabelecimentos penais, mas só 871 deles possuem sala de aula, ou seja, pouco mais da metade. Além disso, só 670 das instituições penais possuem uma biblioteca disponível. Sendo assim, podemos perceber que, apesar das normativas instituídas para implementar e aprimorar a educação nos estabelecimentos penais, ainda hoje, 10 anos depois, não é possível preencher a lacuna que inegavelmente existe no direito e no acesso à educação por parte dos privados de

liberdade. Segundo o documento, “apenas 10,58% da população prisional no Brasil está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares” (BRASIL, 2017).

Embora o levantamento de 2020 não disponha de tantas informações detalhadas como o relatório de 2017, é possível analisarmos no documento mais atual que apenas 12,28% da população prisional, isto é, somente 92.561 pessoas estão em algum tipo de atividade educacional. Dessas 92.561 pessoas, 9.765 estão sendo alfabetizadas; 31.066 estão cursando o Ensino Fundamental; 15.180 estão cursando o Ensino Médio; e 738 estão cursando o Ensino Superior. Ademais, 9.189 realizam outras atividades complementares; 23.428 estão cumprindo remição através do estudo e/ou esporte e 3.195 estão realizando cursos profissionalizantes. Esses dados podem ser melhores analisados no gráfico abaixo.

Gráfico 1: População prisional que realiza alguma atividade educacional



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Assim, percebe-se que a população privada de liberdade que está cursando o Ensino Médio é de apenas 16%; se analisarmos os números referentes à população que cursa o Ensino Superior, eles são ainda mais baixos: somente 1%. Além do mais, de acordo com o relatório lançado pelo Sisdepen (BRASIL, 2017), a situação não é muito diferente quando analisamos a formação já concluída da população prisional, uma vez que 75% não chegaram ao Ensino Médio e apenas 1%

possui Ensino Superior. Esses dados, especialmente os indicadores de formação já concluída e os de realização em curso do Ensino Médio e Ensino Superior, deixam claro que, o Enem PPL, enquanto política pública, não é totalmente efetivo se pensado como a única solução possível, pois percebe-se que o acesso ao ensino formal, bem como a permanência neste, não é uma realidade para a maioria das pessoas que se encontram privadas de liberdade.

A população prisional de nosso país é a terceira maior do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e China. No que remete ao perfil geral das pessoas em privação de liberdade, 66,31% são pretas ou pardas e 37,92% têm entre 18 a 29 anos.

O Enem PPL tem o mesmo objetivo do Enem regular, isto é, avaliar o desempenho do discente no fim da educação básica, mas quantos, efetivamente, chegarão ou chegaram até esta etapa?

2 ENEM PPL: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL QUE PROMOVE A INCLUSÃO OU A EXCLUSÃO?

Para realizar este estudo, em termos metodológicos, entramos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a fim de buscar informações sobre o Enem PPL. Encontramos uma seção que é dedicada exclusivamente a essa modalidade, onde está disponível o edital atual, bem como os anteriores e, também, os gabaritos a partir de 2010, ano em que começou a ser aplicado.

De acordo com o site, o Sistema Enem PPL é destinado a “adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade” (BRASIL, 2019) e tem o mesmo propósito que o Enem regular, como já referido antes: avaliar o desempenho escolar ao final da educação básica e tornar possível o ingresso na educação superior. Entretanto, o site ressalta que a avaliação também visa elevar o nível escolar dos sujeitos presos.

Ao consultar os editais, verificamos que o cronograma do Enem PPL é diferente do Enem regular, a começar pela inscrição, já que no ano de 2019, por exemplo, a população em geral pode realizá-la no mês de maio, enquanto as pessoas privadas de liberdade, apenas em setembro. Outra diferença notada é a data da realização das provas, em que o público geral foi contemplado com dois dias de provas distribuídos em dois domingos consecutivos no turno da tarde no mês de novembro, porém, a população prisional tem em seu calendário a realização das provas em dois dias consecutivos (terça e quarta), no mês de dezembro.

Essa diferenciação ocorre em todas as edições do Enem PPL pois, segundo o site do Inep, as provas ocorrem sempre com um mês de diferença. Ainda ressaltamos que as informações disponibilizadas pela plataforma afirmam que as provas são diferentes, porém contém o/um mesmo nível de dificuldade.

Podemos pensar no Enem PPL como uma outra política pública de avaliação que busca suprir ou apaziguar desigualdades sociais, tendo como foco a população que, como vimos anteriormente nos dados prisionais, esteve e continua estando à margem da sociedade. Ao mesmo tempo em que o Exame reforça a ideia de educação para todos, promovendo a avaliação nas unidades prisionais, ele também exclui boa parte dessa população carcerária, pois quem tem, efetivamente, competências e habilidades para realizá-lo? Vale lembrar que apenas 57% dos institutos prisionais possuem salas de aula, e nem todos os presos desses locais podem ter acesso a elas. Portanto, essa é uma barreira bastante significativa na realização do Enem PPL.

É importante reforçar que não temos o objetivo de criticar as políticas públicas de avaliação ou vê-las apenas como ruins, mas sim tensioná-las a fim de refletirmos sobre as grandes narrativas que se criam em torno delas e o que, de fato, ocorre nas escolas e nos presídios, por exemplo, em termos de educação.

Como refere Locco (2005, p. 109-110), o Enem, em sentido geral, faz parte do Sistema Nacional de Avaliação, juntamente com o SAEB e o Enade, e cada vez ganha mais importância, estando presente nas pautas das políticas educacionais nas diversas esferas do poder. Isso afeta diretamente o modo como pensamos educação, pois, como já mencionado antes, implica um novo currículo, tanto na escola, quanto fora dela. As políticas de avaliação precisam ser percebidas como uma estratégia política, pois apresentam um ideal de nação, de estado, de cidade. O que se quer, realmente, com as políticas de avaliação, e quais lógicas imperam nelas?

Ainda de acordo com a autora (2005, p. 37-38), o Estado brasileiro tem na avaliação a centralidade de suas políticas, formando um tripé a partir delas, que relaciona “a teoria da responsabilização, da meritocracia e do *marketing*”. Entendemos por teoria da responsabilização o movimento do Estado culpabilizar outros agentes, tais como a escola, os professores, entre outros, quando o resultado de algo, como as notas do Enem, por exemplo, não atingem o que era esperado; já a meritocracia pode ser percebida muito no discurso da inclusão: se o Estado fornece condições para que “todos” realizem o Enem, por exemplo, todos possuem a mesma capacidade de obter um bom resultado, se houver esforço de cada um; e o marketing pode ser entendido como a publicidade e as narrativas que reforçam o positivo de alguma ação governamental, como ocorre com o Enem: ele possibilita o acesso de todos a Educação Superior e todos que realmente se esforçarem conseguirão ser os “melhores”.

Esse discurso está muito ligado à lógica neoliberal e meritocrática que é hegemônica em nossa sociedade. Não podemos deixar de pensar que a política de inclusão, tal qual temos hoje em nosso país, é elaborada nesta lógica, pois para um sujeito conseguir uma vaga no Ensino Superior, por exemplo, ele necessita ser o melhor, ele necessita competir com os demais e apenas ele é responsável pelo seu sucesso ou insucesso.

Essa lógica torna-se evidente nos discursos do governo brasileiro. Em 2019, por exemplo, o Ministro da Educação, Abrahan Weintraub, realizou dois pronunciamentos oficiais, antes de cada uma das provas do Enem regular. No segundo pronunciamento, datado do dia 9 de novembro, direcionando-se a cada aluno que faria o Exame, o ministro disse: “Faça a prova com responsabilidade, com calma, lembre que *seu futuro depende de você*, do *seu esforço*, do que *you estudou*. [...] É isso aí, gente, uma boa prova, muito sucesso, que vençam os *melhores* e até domingo” (BRASIL, 2019, grifo nosso).

De acordo com Popkewitz (1998, p. 191), a regulação faz com que existam, mesmo que implicitamente, “princípios estruturadores sobre o que é permissível”. Isto é, há um tipo de aluno que é esperado, desejado e possível para realizar o Enem e ter sucesso com ele. O aluno ideal para o Exame é aquele que se esforça, que tem tempo para estudar, que dedica a maioria do seu tempo para isso. É o aluno que não teve fracassos escolares, que não evadiu da escola e que concluiu seu Ensino Médio no tempo tido como correto. Se pensarmos, então, nos participantes do Enem PPL, que já estão à margem da sociedade, que possuem pouca escolaridade, quais seriam “os melhores”? Qual a efetividade dessa política pública para os sujeitos privados de liberdade?

Abramowicz (1999, p. 51), atenta para analisarmos a avaliação como um portal que serve para vermos o complicado emaranhado educacional que representa, de certa forma, uma forma de encararmos várias situações e melhorá-las. Contudo, é importante também percebermos que as avaliações, apesar de muito significativas, não resolverão todos os problemas do sistema de educação, e que outras alternativas devem ser levadas em consideração.

Meyer, Dal’Igna, Klein e Silveira (2014, p. 1002), defendem que as políticas e programas sociais,

[...] utilizando o argumento da inclusão de todos/as, fortalecem uma cultura empreendedora no mundo contemporâneo, que busca formar sujeitos para serem capazes de garantirem para si as condições de permanecerem incluídos e participarem do jogo social – criando condições para que o Estado seja paulatinamente desobrigado disso.

Dessa maneira, percebemos que os sujeitos são moldados para a competição, para serem cada vez melhores e obterem mais “sucesso” por si próprios, para que todos se sintam incluídos mesmo se não estiverem, para que, enfim, o Estado não necessite intervir. Referente à inclusão, Lockman (2019, p. 19), esclarece que:

[...] tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros.

Isto é, se a inclusão chega até nós como um imperativo de Estado, não podemos pensar sobre ela, apenas aceitar. Essa noção faz com que se tornem inquestionáveis as grandes narrativas positivas - e apenas positivas - que se tem sobre a inclusão para todos. Contudo, devemos perceber que, quando o Estado inclui, também exclui. Assim se constituem os processos de in/exclusão. Sobre esses processos, Lopes e Fabris (2013, p. 10), explicitam:

In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição.

Lockman (2016, p. 23), refere que as práticas de in/exclusão vêm acompanhadas de um regime de verdade determinado que molda os indivíduos e suas ações, consigo mesmos e com os outros. É possível perceber isso através do impacto do próprio Enem, pois o Exame irá ter efeito na escola, no jeito que os professores ensinam e o que ensinam, nos alunos que irão estudar de uma determinada maneira, nas pessoas privadas de liberdade que irão agir de uma determinada forma para poderem realizar a avaliação e tentar obter sucesso com ela.

Nesse sentido, Rose (1999, p. 32-33), afirma que as escolas, assim como outras instituições, se envolvem na “administração calculada das forças e potências humanas, em busca dos objetivos da instituição”, que neste caso, se coloca a obter bons resultados no Enem. O autor ainda ressalta a importância dos números, uma vez que para governar uma população é preciso conhecê-la e enfatizar alguns traços. Deste modo, o exame também se torna uma forma de governo sobre os conhecimentos que devem ser ensinados pelas escolas, de como elas devem estar atentas todos os anos sobre os conteúdos que estão sendo cobrados, para que seus alunos tenham um desempenho melhor a cada ano, etc.

O Enem PPL, além de ser realizado um mês após o Enem regular, não tem suas provas divulgadas oficialmente, pois o governo disponibiliza apenas seus gabaritos no site do Inep, mas não as questões. A partir disso, é importante pensar que se impera um discurso de que a avaliação possui o mesmo grau de dificuldade da avaliação regular, mas é elaborada e aplicada em datas diferentes. As provas para as pessoas privadas de liberdade são aplicadas nos institutos prisionais, portanto, por que não são realizadas simultaneamente?

De acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 136), o Enem cobra de seus participantes que saibam interpretar a “realidade”, ou seja, precisam possuir um “conhecimento de mundo”, que é compreendido como “a bagagem trazida pelo leitor para construir um sentido para o texto lido. Essa bagagem articula conhecimento pessoal, interpessoal e social, construído em diversos momentos da vida [...], principalmente em situação escolar”. Sendo assim, será que os participantes do Enem

PPL, que majoritariamente não concluíram o ensino básico e que podem não dispor de uma sala de aula, de professores e de uma biblioteca nas instituições penais, possuem essa bagagem, essas situações escolares como conhecimentos de mundo? Quais conhecimentos de mundo são incluídos no Exame e quais são excluídos?

Segundo o Portal do MEC (BRASIL, 2019), a última edição do Enem PPL, ocorrida em dezembro de 2019, obteve 46.163 inscritos em todo o país. Se pensarmos que o número de presos em regime fechado, como informa o Sisdepen (BRASIL, 2020), é de 344.773, perceberemos que menos de 10% consegue, de fato, ter acesso a essa avaliação.

Além disso, os editais trazem que cada instituição penal deve ter um responsável pedagógico, ou seja, um funcionário do local que ficará encarregado de acompanhar todas as etapas da avaliação, desde a inscrição até a divulgação do gabarito para os privados de liberdade. O responsável pedagógico também é incumbido de inscrever os sujeitos nos programas de acesso ao Ensino Superior, como o ProUni e SISU. De acordo com o Portal do INEP (2019), cada instituição prisional e socioeducativa deverá possuir:

[...] um responsável pedagógico com acesso ao sistema de inscrição e suas funcionalidades. O profissional terá a função de realizar e acompanhar as inscrições; determinar a sala de provas dos participantes; transferir participantes entre as unidades, quando necessário, dentro do prazo previsto; e excluir participantes que tiverem sua liberdade decretada. O responsável pedagógico também acessará os resultados obtidos pelos participantes e pleiteará sua participação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e em outros programas de acesso à educação superior, se for o caso. Além disso, deverá divulgar as informações sobre o exame aos participantes.

Isto é, apesar destes poucos conseguirem, efetivamente, realizar a avaliação, eles ainda são coadjuvantes em seu processo de participação no Exame. Se o responsável pedagógico não explicitar as etapas do processo, como funciona a distribuição de vagas no Ensino Superior, seus desempenhos, talvez nem percebam o objetivo de todo esse trâmite.

Outra coisa a se destacar é que pouco é falado sobre o Exame Nacional de Ensino Médio para as Pessoas Privadas de Liberdade, tanto no âmbito governamental, quanto no âmbito acadêmico. O desconhecimento acerca dessa avaliação parece ser grande, dadas as poucas repercussões que ele possui na mídia, no governo, na academia.

Miotto (2017, p. 33), defende que as instituições prisionais devem ser percebidas como “centros de ressocialização, para onde são encaminhados os indivíduos que cometeram delitos perante a lei, e onde deveriam ‘reaprender’ a viver em sociedade, encontrando nesses espaços suporte, assistência e meios para retomar o convívio da família e da sociedade”. Quanto a isso, Oliveira (2016, p. 17), reitera que,

[...] uma dificuldade enfrentada na implantação da educação nas prisões refere-se à visão, comumente reproduzida no sistema, de que a educação para pessoas presas é um ‘privilegio’, um ‘benefício’, e não um direito. Esta visão pode estar associada, dentre outros aspectos, à visão geral de que ‘presos não tem direitos’ e, ainda, ao fato das atividades educacionais desdobrarem-se, ainda, em remição de parte da pena por estudos.

Dessa forma, é necessário que haja mais informações e mais pesquisas sobre o Enem PPL e sobre o acesso - ou o não acesso - à educação que as pessoas privadas de liberdade possuem, visto que, apesar de imperar um senso comum que prega que o acesso à educação e a outros direitos a essa parte da população é um favor desnecessário, ele deve ser visto como, de fato é: um direito que deve ser garantido, possibilitando o processo de ressocialização e de novas perspectivas de vida.

Além de pensarmos no Enem regular e no Enem PPL como políticas públicas avaliativas que, de certa forma, funcionam como mecanismos de governo que constituem subjetividades dos sujeitos e que, como ação do Estado, reverberam processos de in/exclusão, devemos pensá-los também como ações centrais do Estado, visto que são ações no âmbito da educação, campo de muito destaque na contemporaneidade.

Assim, é importante trazer à tona o conceito de escolarização do social. De acordo com Smeyers e Depaepe (2008, p. 379), a escolarização do social é um modo de “identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos”. Isto é, há uma ideia generalizada que a educação é um dos meios, senão o único, para resolver problemáticas que estão relacionadas em outros campos, tais como o desemprego, a baixa renda, a baixa escolaridade, a taxa alta de mortalidade infantil, o encarceramento, etc.

Por exemplo, é possível perceber que há um discurso, principalmente da estatística, que associa a falta de estudo diretamente com a insurgência da criminalidade e atos criminosos. Quanto a isso, Popkewitz e Lindblad (2001, p. 121), reforçam que “os números são apresentados como uma maneira de [...] determinar o papel da educação enquanto motor para a necessidade de mudança”.

Portanto, se o sujeito tivesse possuído uma “boa educação”, não estaria naquela situação. É inegável que a falta de escolaridade pode ser, sim, um dos fatores que leva um sujeito a infringir a lei, contudo, não é o único. É dever do Estado garantir não só o direito à educação, mas o direito ao trabalho, ao lazer, à moradia, à segurança, entre outros, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Quando o Estado, devido ao ampliamto do neoliberalismo, deixa de cumprir com seus deveres, há um discurso que alarga o poder da educação na sociedade, culpabilizando outros responsáveis que não ele, como já vimos anteriormente. Portanto, é necessário analisar as políticas no âmbito da educação como positivas, sim, mas também é importante tensioná-las, pois até que ponto elas dão conta, de fato, de tantos problemas? Reiterando essa ideia, Lockman (2016, p. 60), coloca:

Ninguém pode desconsiderar o papel da educação como promotora de oportunidades e do melhoramento das condições de vida dos sujeitos. Entretanto, é preciso marcar a importante distinção entre uma “condição necessária” para a diminuição da pobreza no Brasil e uma “condição suficiente”. A educação pode ser entendida como uma condição necessária para que a pobreza seja erradicada em nosso país, mas jamais será condição suficiente.

Conforme o que foi colocado, podemos afirmar que os problemas sociais extrapolam os problemas educacionais e, portanto, é necessário que haja a elaboração de outras políticas que, em conjunto, possibilitem a diminuição das discrepâncias sociais, sem culpabilizar apenas o âmbito educacional.

No caso dos sujeitos privados de liberdade, cabe ressaltar que tornar possível o acesso destes ao Exame já é um grande marco, mas só ele não será suficiente para efetivar a democratização do Ensino Superior para essa parcela da população, pois é necessário que haja outros movimentos que fortaleçam suas demais carências sociais e pessoais, tornando efetivo, assim, o processo de ressocialização a partir da garantia de direitos que há muito lhes tinham sido negados.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Podemos concluir, provisoriamente que, apesar de predominar por parte do Estado um discurso de inclusão de todos por meio da educação, ocorrem processos tanto de inclusão, quanto de exclusão, simultaneamente. Relacionando esses processos ao Enem PPL, analisamos que ele é uma política pública avaliativa que busca promover o acesso ao Ensino Superior para as pessoas privadas de liberdade. Contudo, esse acesso não ocorre de forma igualitária, já que é realizado em separado do Enem regular, com outra prova, em outras datas.

Além disso, percebemos que o uso de competências e habilidades no Exame como algo destituído de conteúdos e relacionados com “conhecimento de mundo”, principalmente o calcado em experiências escolares, é problemático pois, de certa forma, determina um conhecimento que é válido e deixa outros à margem. Quanto ao público do Enem PPL, isso é ainda mais agravante, visto que, em sua maioria, não completaram seu ensino formal.

Defendemos que o Exame Nacional de Ensino Médio, tanto regular, quanto para pessoas privadas de liberdade, tem muita validade e impacto nacional, mas deve ser tensionado e analisado para que possam haver melhorias nesta e em outras formas de democratização ao acesso do Ensino Superior no Brasil.

Além disso, concordamos que o conceito de escolarização do social pode ser aplicado à política Enem PPL, pois há o reforço de uma narrativa que coloca a educação, e só a educação, como salvacionista, não pensando em políticas públicas em outras áreas a fim de garantir os direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

Por fim, essas considerações são necessárias para pensarmos em uma parcela da população que por muito tempo permaneceu totalmente à margem da sociedade e, apenas há 8 anos, tem a possibilidade de realizar uma avaliação a fim de ingressar no Ensino Superior. Com certeza, essa medida não é a única que resolverá a desigualdade social do país, mas é um importante passo e um ponto de partida para se pensar em outras formas de promover uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. A. Avaliação e Progressão Continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPPELLETTI, I. (Org.) **Avaliação Educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- BRASIL. **Abertas as inscrições para pessoas privadas de liberdade**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/abertas-as-inscricoes-para-pessoas-privadas-de-liberdade/21206. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **ENEM para privados de liberdade tem mais de 45 mil inscritos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/81521-enem-para-privados-de-liberdade-tem-mais-de-45-mil-inscritos>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- BRASIL. **ENEM PPL**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-ppl>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Histórico ENEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Distrito Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Lei n° 010172, de 9 de janeiro de 2001: Plano Nacional da Educação**. Brasília: Distrito Federal, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. **Pronunciamento Oficial do Ministro da Educação, Abraham Weintraub**. 2019. (2m27s). Disponível em: <https://youtu.be/on1BcGIuPYk>. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. **ProUni**: apresentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2XFCoEr>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 11 de março de 2009**: Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), 2009. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/cnppc/resolucoes/2009/resolucao3de11demarcode2009.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)**. Distrito Federal, Brasília, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/br/relatorioconsolidado-jun-2017-nacional-1.xls>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN)**. Distrito Federal, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/sisdepen>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

HEY, Ana Paula. Professora da USP questiona Enem como forma de democratização do acesso à universidade. *In*: **Semana de conhecimento e cultura da UFMG**. 2009. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/013510.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2019.

LOCCO, Leila de Almeida de. **Políticas Pública de Avaliação: o ENEM e a escola de Ensino Médio**. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCSP. São Paulo, 2005.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 58-67, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.06>. Acesso em 22 nov. 2019.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação: UFPEL**, Faculdade de Educação. v. 1, n. 55, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10416/6900>. Acesso em 22 nov. 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Das balizas para abordar o tema da inclusão. *In*: **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; SILVEIRA, Catharina da Cunha. Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **Rede de Revistas Científicas**, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio. v. 22, n. 85, p. 1001-1026, out./dez., 2014.

MIOTTO, Neli. Leitura no cárcere: um caminho para a liberdade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo. v. 13, n. esp. CBBBD, p. 32-52, 2017. Disponível em: <https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/790/651>. Acesso em: 22 nov. 2019.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Universidade na prisão: possibilidades e desafios para além da pesquisa. In: **Seminário FESPSP - Cidades conectadas: os desafios sociais na era das redes: USP**, 2016. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisV/GT5/Universidadenaprisao_CarolinaOliveira.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti; OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato de. Perspectivas de professores do Ensino Médio sobre impactos do ENEM. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE)**: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/1442p.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD. S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre, p. 111-148, 2001.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. **Educational Research: the educationalization of social problems**. Dordrecht, Springer, 247 f., 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>. Acesso em 20 nov. 2019.

*Submetido em: 31 de agosto de 2020.
Aprovado em: 07 de dezembro de 2020.*