



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Catia Regina Züge Lamb

**O ENEM COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE  
NEOLIBERAL NO BRASIL**

Santa Cruz do Sul  
2024

Catia Regina Züge Lamb

**O ENEM COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE  
NEOLIBERAL NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva

Santa Cruz do Sul

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

Lamb, Catia regina Züge

O ENEM COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO  
BRASIL / Catia regina Züge Lamb. – 2024.

173 f. ; 297 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do  
Sul, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva.

1. neoliberalismo. 2. governamentalidade. 3. Enem. I. Silva,  
Mozart Linhares da. II. Título.

Catia Regina Züge Lamb

**O ENEM COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE  
NEOLIBERAL NO BRASIL**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

*Dr. Mozart Linhares da Silva*

Professor Orientador – Unisc

*Dra. Betina Hillesheim*

Professora Examinadora – Unisc

*Dr. Camilo Darsie de Souza*

Professor examinador – Unisc

*Dra. Márcia Lize Lunardi Lazzarin*

Professora Examinadora – UFSM

*Dra. Karla Schuck Saraiva*

Professora Examinadora – Ulbra

Santa Cruz do Sul  
2024

## AGRADECIMENTOS

Cheguei ao momento mais esperado para o doutorando, no encerramento de um ciclo de estudos que culmina na presente Tese. Considero esse espaço muito significativo para expressar a gratidão pelo apoio e a colaboração de instituições, professores, pesquisadores, colegas de pesquisa e família.

Agradeço primeiramente o apoio recebido de minha família. Não nomeio ninguém pois “todos”, de certa forma, contribuíram, de alguma maneira, para estar aqui, seja compreendendo minha ausência para dedicar-me aos estudos, seja incentivando-me a não desistir quando o cansaço tomava conta e a caminhada parecia impossível.

Agradeço ao Instituto Federal Farroupilha *Campus* Santa Rosa pelo apoio financeiro na concessão de bolsas de incentivo à qualificação profissional e aos colegas dispostos a auxiliar em trocas de aulas e outras questões que demandavam minha ausência em função do Doutorado.

Sou grata à Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela acolhida e pelo espaço de aprendizados e experiências muito gratificantes. Também agradeço aos professores do Programa de quem tive a oportunidade de ser aluna, o que me proporcionou muitas trocas, reflexões e inspirações.

Agradeço às secretárias Daiane Maria Isotton e Mariele Fernandes Garcia pela dedicação, disponibilidade e paciência com que me auxiliaram a resolver demandas.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, especialmente à Larissa Scotta, Manuel Alves de Sousa Junior e Júlia Nunes pelas trocas, parceria, palavras de incentivo e ouvido atento aos meus desabafos.

Por fim, faço um reconhecimento especial ao meu orientador, Professor Dr. Mozart Linhares da Silva. Agradeço por acreditar no meu potencial, pela acolhida, paciência e diálogos no decorrer de todo o processo, principalmente na dura fase de definição do tema. Sou grata por me inserir nas temáticas ligadas

à inclusão, diversidade e diferença e, ainda, por mostrar que “tudo é perigoso”, e que, por essa razão, ao pensar a educação, não posso lançar um olhar ingênuo sobre aquilo a que ela se propõe.

*“Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços. Essas histórias fortalecem o discurso da meritocracia, que diz que se você estudar e trabalhar, você chega lá.... Aliás, tenho me perguntado: O que significa chegar lá? É perigoso tomar essas histórias como exemplares porque cria-se a impressão que quem não conseguiu sair dessa posição é porque não trabalha e não se esforça. Ao contrário, conheço várias pessoas que se esforçaram, que trabalharam e ficaram pelo caminho”.*

(Conceição Evaristo, G1, 06/11/2018)

## RESUMO

A presente tese objetiva analisar como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se configura em um dispositivo da governamentalidade neoliberal operando no contexto da educação brasileira. Foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, na linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. A governamentalidade é empregada nesta Tese como um conceito-chave articulado com outros conceitos advindos das análises propostas por Michel Foucault e seus comentadores. Procuo fazer um exercício de pensamento olhando para as formas contemporâneas de condução e produção de modos de vida sob a aba do neoliberalismo, que ora apresenta características mais democráticas e dinâmicas, ora mais conservadoras. Para isso, elegi o Enem como objeto de estudo. O *corpus* analítico se constitui de documentos oficiais que deram legitimidade ao Exame e conteúdos disponibilizados no jornal Folha de São Paulo. A partir das análises propostas, foi possível concluir que o Enem é um dispositivo da governamentalidade neoliberal que atua em diferentes contextos, principalmente o educacional, e exerce um poder de governo orientado pela racionalidade neoliberal. Tal racionalidade, ao colocar o mercado em primeiro plano, estende sua lógica por toda a sociedade, fazendo com os sujeitos se apresentem como empreendedores que necessitam ampliar seu capital humano ao longo da vida. Em um contexto onde o desempenho precisa ser mensurado, o dispositivo do Enem entra em cena capturando esses sujeitos e o espaço escolar, avaliando-os, classificando-os e hierarquizando-os. Desde que instituído em 1998, o Exame vem sofrendo alterações para responder à urgência histórica de cada momento, uma característica própria dos dispositivos. Em 2009, foi remodelado e incorporou novas tecnologias, passando a adquirir um caráter mais abrangente relativo à avaliação que realiza e seu papel, pois a maioria das universidades o adotam como requisito para ingresso. Ainda, é projetado como o dispositivo que seleciona sujeitos aptos a serem beneficiados em programas governamentais como o Fies e Prouni. Na escola, ascende como um farol curricular. Atravessado por relações de poder, direciona o currículo escolar conduzindo as instituições a desenvolverem habilidades e competências que projetem um estudante mais autônomo, flexível, responsável e empreendedor em um mundo corporativo e competitivo exigido pela racionalidade neoliberal. Ao mesmo tempo, transforma-se para solicitar da escola o que ela precisa desenvolver. Os dados mostram que o Exame vem, desde sua primeira edição, apontando desigualdades entre alunos de escolas públicas e privadas, negros e brancos, ricos e pobres. Tais desigualdades, no entanto, longe de diminuírem, são reforçadas a partir da classificação das escolas no chamado “*Ranking* do Enem”, o que distancia ainda mais aqueles que tem condições de buscar uma melhor educação na tentativa de ascender social e economicamente daqueles que estão fadados a conviver com o fracasso e a culpa por não terem investido em si mesmos.

Palavras-chave: governamentalidade; racionalidade; neoliberalismo; avaliação; meritocracia.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze how the National High School Exam (Enem) is configured as a neoliberal governmentality apparatus operating within the context of Brazilian education. It was developed in the "Education, Culture, and Production of Subjects" research line, within the "Education" concentration area of the Graduate Program in Education at the University of Santa Cruz do Sul – UNISC. Governmentality is employed in this thesis as a key concept articulated with other concepts derived from the analyses proposed by Michel Foucault and his commentators. I aim to engage in a thought exercise by examining contemporary forms of conducting and producing ways of life under the umbrella of neoliberalism, which at times exhibits more democratic and dynamic characteristics and at other times more conservative ones. For this purpose, I chose Enem as the object of study. The analytical *corpus* consists of official documents that gave legitimacy to the Exam and content available in the newspaper Folha de São Paulo. From the proposed analyses, it was possible to conclude that Enem is a neoliberal governmentality apparatus that operates in different contexts, mainly educational, and exerts a governing power oriented by neoliberal rationality. This rationality, by prioritizing the market, extends its logic throughout society, causing individuals to present themselves as entrepreneurs who need to enhance their human capital throughout their lives. In a context where performance needs to be measured, the Enem apparatus comes into play by capturing these individuals and the school space, evaluating, classifying, and ranking them. Since its establishment in 1998, the Exam has undergone changes to respond to the historical urgency of each moment, a characteristic inherent to apparatus. In 2009, it was remodeled and incorporated new technologies, acquiring a more wide-ranging character concerning the assessment it performs and its role, as most universities adopt it as a requirement for admission. Additionally, it is designed as the apparatus that selects individuals eligible for government programs such as Fies and Prouni. In schools, it emerges as a curricular beacon. Intersected by power relations, it guides the school curriculum, leading institutions to develop skills and competencies that project a more autonomous, flexible, responsible, and entrepreneurial student in a corporate and competitive world demanded by neoliberal rationality. At the same time, it transforms to request from the school what it needs to develop. The data show that since its first edition, the Exam has highlighted inequalities among students from public and private schools, black and white students, rich and poor students. These inequalities, however, far from decreasing, are reinforced by the classification of schools in the so-called "Enem Ranking," which further distances those who can seek better education in an attempt to ascend socially and economically from those who are destined to live with failure and guilt for not having invested in themselves.

Keywords: governmentality; rationality; neoliberalism; assessment; meritocracy

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - <i>Corpus</i> arquivo -documental .....	20
<b>Quadro 2</b> - Número de matérias relacionadas ao Enem de 1997 a 2023 .....	22
<b>Quadro 3</b> - Temas Redação Enem (1998-2023) .....	130
<b>Quadro 4</b> - Razões para Zerar a Redação - Enem – 2017 .....	136
<b>Quadro 5</b> - Razões para Zerar a Redação - Enem – 2018 .....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAI</b>	Coordenação das Ações Inclusivas
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CPF</b>	Cadastro de Pessoas Físicas
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FIES</b>	Fundo de Financiamento Estudantil
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
<b>NEABI</b>	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
<b>NUGEDIS</b>	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PPL</b>	Pessoas Privadas de Liberdade
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade Para Todos
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNISC</b>	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Percursos da pesquisa e da pesquisadora</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2</b>	<b>Caminho Teórico-Metodológico</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3</b>	<b>Corpus da Pesquisa</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O ENEM</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>A criação</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>A Operacionalização e funcionamento</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Outros olhares sobre o objeto de pesquisa</b> .....	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>ARTE DE GOVERNAR</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>A governamentalidade em Michel Foucault</b> .....	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>Construindo a noção de dispositivo</b> .....	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO</b> .....	<b>71</b>
<b>4.1</b>	<b>O neoliberalismo</b> .....	<b>71</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação a serviço do Mercado</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Avaliações em larga escala</b> .....	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>O ENEM FUNCIONANDO COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO BRASIL</b> .....	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>O Enem na arena política</b> .....	<b>88</b>
<b>5.2</b>	<b>O Enem e a maquinaria escolar</b> .....	<b>98</b>
<b>5.2.1</b>	<b>O Enem e a transformação da avaliação como farol curricular</b> .....	<b>105</b>
<b>5.2.2</b>	<b>O Enem na esteira da meritocracia</b> .....	<b>110</b>
<b>5.3</b>	<b>O Enem operacionalizando o mercado de trabalho</b> .....	<b>121</b>
<b>5.4</b>	<b>O Enem e o jogo das subjetivações</b> .....	<b>128</b>
<b>5.5</b>	<b>Enem e Ensino Superior: quando a porta de saída se mostra a de entrada</b> .....	<b>141</b>
<b>6</b>	<b>O FUTURO DO ENEM: LIMITES E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>146</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente tese toma o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como objeto de pesquisa e procura situá-lo como um dispositivo da governamentalidade neoliberal no contexto educacional. A governamentalidade é empregada nesse trabalho como um conceito-chave articulado com outros conceitos advindos das análises propostas por Michel Foucault e seus comentadores. Procuo fazer um exercício de pensamento, olhando para as formas contemporâneas de condução e produção de modos de vida sob a aba da racionalidade neoliberal, que ora apresenta características mais democráticas e dinâmicas, ora mais conservadoras.

Para apresentar esta Tese, optei por dividi-la em sete capítulos estruturais. O primeiro capítulo refere-se à introdução, que está dividida em três momentos. No primeiro, apresento a minha narrativa acadêmica e profissional, apontando os percursos que me conduziram ao tema aqui abordado. No segundo momento, trago os caminhos teórico-metodológicos que fundamentaram a análise realizada. Por último, apresento o *corpus* da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento uma contextualização histórica do Enem, desde sua criação até os dias atuais, suas finalidades e as mudanças implementadas visando atender à urgência do tempo presente. Trago, ainda, algumas considerações feitas por pesquisadores que o elegeram como objeto de estudo, possibilitando a partir de seus trabalhos ter uma compreensão mais abrangente do meu objeto de análise.

No terceiro capítulo, a partir da analítica de Michel Foucault, apresento a noção de governamentalidade, proposta pelo filósofo para designar uma nova arte de governar que tem como foco não mais o indivíduo, mas a população. Governar esse corpo social requer que dispositivos sejam colocados em funcionamento, tais como o dispositivo disciplinar e da sexualidade. Partindo dessa perspectiva, argumento que o Enem pode ser compreendido como um dispositivo da racionalidade neoliberal.

No quarto capítulo, sustento que a arte de governar é colocada em funcionamento mediante certa racionalidade, e vivendo sob a égide neoliberal, dedico-me a pensar o neoliberalismo e seus efeitos na seara educacional. A educação, institucionalizada pelo Estado, é colocada a serviço do mercado, e os

indivíduos, conduzidos segundo a lógica da concorrência, passam a ser atravessados por dispositivos de classificação que permitem medir desempenhos e avaliar os investimentos em capital humano.

No quinto capítulo, procuro mostrar como o dispositivo do Enem vem operando na governamentalidade neoliberal, quais suas implicações e seus efeitos sobre a escola e os sujeitos. Essa parte, resultado da análise de textos extraídos da Folha de São Paulo, foi dividida em seis sessões. Na primeira, apresento o Enem na arena política e a produção de discursos que o toma como objeto de poder nas investidas de candidatos a cargos políticos. Na segunda, analiso o Exame no contexto educacional, pontuando sobre seus efeitos relativos à organização curricular escolar e à disposição espacial das salas de aula. Enfoco, aqui, como a escola adota princípios meritocráticos e institui premiações para os alunos com melhor desempenho no Enem. No terceiro momento, discorro sobre a adoção do Exame como forma de classificação para vagas no mercado de trabalho, evidenciando como a ação estatal ocorre em razão do mercado. Já na quarta sessão, busco mostrar como o Enem atua conduzindo as condutas daqueles que a ele se submetem, evidenciando nesse jogo os contornos neoliberais conservadores que despontam no atual regime democrático em que estamos inseridos. Na quinta sessão, apresento a mudança de *status* do Exame, quando se coloca enquanto um dispositivo capaz não apenas de avaliar aqueles que concluem a Educação Básica, mas também de servir de porta de entrada para os que almejam ingressar no Ensino Superior.

No sexto capítulo, proponho-me a pensar no futuro, nos limites e nas possibilidades do Exame, sem a pretensão de lançar um veredito sobre tais perspectivas.

Por fim, no sétimo capítulo, apresento algumas considerações finais da Tese. A partir da sintetização dos elementos abordados ao longo dos capítulos anteriores, procuro mostrar o Enem funcionando como um dispositivo da governamentalidade neoliberal.

## **1.1 Percursos da Pesquisa e da Pesquisadora**

Para dar início a esta Tese, apresento a narrativa do meu percurso acadêmico e profissional, pois entendo que é essa trajetória que me constituiu

enquanto pesquisadora que tornou possível meu ingresso no programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos. Foi esse percurso que me permitiu olhar para educação de outro modo, por outras lentes, como costumamos falar no Grupo de Pesquisa.

Minha trajetória acadêmica se inicia com a Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 1996. Foram quatro anos de formação. Já no primeiro semestre, na disciplina de “Sociologia Política”, comecei a incursão no universo da pesquisa com foco nos movimentos sociais. À época foi organizada uma viagem de campo ao Acampamento Palmeirão, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Júlio de Castilhos (RS). A partir daí, foi criado o “Projeto Integrado de Trabalho com Professores e Alunos das Escolas Itinerantes do MST”, que iniciou suas ações em 1997 e continua a ser desenvolvido ainda hoje pelos Cursos de Geografia e Pedagogia da UFSM.

O intuito do projeto é o de inserir acadêmicos de tais cursos no contexto da prática pedagógica das Escolas Itinerantes do MST, visando despertar o olhar crítico e compromissado com as formas alternativas de educação popular.

Essa foi minha primeira experiência envolvendo a academia, a escola e a pesquisa. Atuei por dois anos nesse projeto, que rendeu trabalhos apresentados em eventos e algumas publicações. Com a saída do projeto, passei a ser bolsista no Planetário de Santa Maria (RS), com atividades de monitoria. Concomitantemente, participei de projetos junto ao Curso desenvolvendo materiais didáticos, maquetes topográficas, entre outros.

Finalizada a graduação, em abril de 2000 fui aprovada em concurso público para ingresso na carreira de magistério na Secretaria de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em Santa Maria, dando início à minha trajetória profissional. Passei a desempenhar a função docente na Escola Estadual de Ensino Médio Maria Rocha e na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (Educação de Surdos). Essa última demandou um aprofundamento relativo à questão da surdez, à Língua de Sinais e à inclusão, visto que o currículo da licenciatura em Geografia na época não previa nenhuma disciplina abordando esses temas.

Em 2001, tornei-me Especialista em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), marcando o começo de minha

atuação com a Educação Especial e com políticas públicas ligadas aos processos inclusivos. Naquele momento, tive a oportunidade de conhecer o trabalho de alguns profissionais surdos e ouvintes que tinham uma longa caminhada no movimento surdo, pessoas na figura de Adriana Thoma, Lodenir Karnopp, Gladis Perlin, Karin Strobel, entre outras, que me inspiraram a aprofundar conhecimentos sobre a temática. Foi nesse período que me aproximei de conceitos como “comunidade surda”, “identidade surda”, “concepções clínicas e antropológicas sobre a surdez”, o que me abriu uma perspectiva de trabalho e de investigação relativas à inclusão a partir da diversidade e da diferença.

Esse envolvimento com a temática da surdez resultou em uma segunda graduação, o Bacharelado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a habilitação em tradução/interpretação de Libras. Finalizado esse tempo, passei a atuar como tradutora e intérprete de Libras.

Em 2011, ingressei no Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir da escrita da dissertação *Universidade Federal de Santa Maria: um lugar para os surdos*, onde trabalhei com o conceito de lugar enquanto categoria analítica de espaço geográfico, refleti sobre como a universidade se constituiu em um lugar para esses sujeitos.

No ano de 2015, tornei-me professora da Rede Federal de Ensino, ingressando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus Santa Rosa*. Junto às atividades da docência, assumi a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI) do *campus*, composta pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (Napne); o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (Nugedis).

A atuação nos Núcleos foi o despertar para pensar a temática da inclusão e das questões raciais e de gênero. É nesse ínterim que o Doutorado em Educação aparece como oportunidade de agregar conhecimentos e de perspectiva de avanço na carreira docente. A partir da pesquisa de programas de pós-graduação, surgiu o interesse pela Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos e a participação no Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, coordenado pelo professor Mozart Linhares da Silva.

A participação no Grupo possibilitou uma primeira aproximação com leituras na perspectiva epistemológica e metodológica pós-estruturalista, sobretudo nas lentes teóricas foucaultianas, o que serviu de base para a escrita do memorial descritivo e da pretensão de pesquisa que me garantiram a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc em 2020.

Nos primeiros anos do doutorado, após a participação nas disciplinas, nos seminários de pesquisa, nos encontros do Grupo de Pesquisa e nas orientações do Prof. Dr. Mozart, algumas propostas iniciais começaram a ser pensadas para construir meu Projeto de Tese. Conceitos lançados por Michel Foucault e discutidos por seus comentadores me pareceram interessantes e potentes para serem problematizados em uma tese. Dentre esses, destaco o conceito de *governamentalidade*, definido como “encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (Foucault, 2004, p. 784).

A partir das leituras que foram sendo realizadas, compreendi que essas técnicas funcionam como um regime de práticas que emergem em um momento específico da história inscritas em um conjunto de relações de poder, ou seja, em uma racionalidade. Ainda, que a governamentalidade dispõe de dispositivos para governar. Levando em consideração o modo como a racionalidade neoliberal opera e os efeitos disto na educação, pareceu-me provocador pensar na relação entre a racionalidade neoliberal e o Exame Nacional do Ensino Médio, uma vez que atuar na docência com alunos do Ensino Médio é estar a todo instante sendo capturada por esse exame. Seja por que os alunos são tomados pela pressão e angústia em obter um bom desempenho no Exame; por parte da gestão escolar que solicita bons resultados no *Ranking*; pelas famílias que exigem a aprendizagem dos filhos, ou ainda, pelos próprios colegas docentes atentos a boas práticas de aprovação.

Diante desses operadores conceituais e do objeto de estudo escolhido, construí o projeto de tese *A racionalidade neoliberal conservadora e suas implicações no dispositivo Enem*, que passou pela qualificação em 24 de junho de 2022. Após a qualificação, com as contribuições da banca examinadora, as discussões realizadas no Grupo de Pesquisa e as conversas com o orientador, foram feitas algumas escolhas que conduziram ao objetivo central que apresento nesta Tese: **analisar como o Exame Nacional do Ensino Médio, orientado pela racionalidade neoliberal, configura-se em um dispositivo de**

**governamentalidade que opera no contexto da educação brasileira conforme as diferentes nuances assumidas pelo neoliberalismo.**

## **1.2 Caminho teórico-metodológico**

Na busca de atender aos objetivos de pesquisa, utilizo as lentes teórico-metodológicas do filósofo Michel Foucault, sobretudo na perspectiva da Biopolítica. As aulas proferidas no *Còllege de France*, posteriormente publicadas sob os títulos *Segurança, Território, População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) trouxeram importantes contribuições acerca do entendimento de uma dinâmica das técnicas de governo não mais centradas no indivíduo, mas na espécie. Ao analisar as diversas técnicas de poder exercidas no mundo ocidental, Foucault discorre sobre as intrincadas relações entre os saberes e os poderes.

Escolher esse e não aquele tema, essa ou aquela teorização é uma das possibilidades do pesquisador ao conhecer diferentes lentes teórico-metodológicas. Assim, concordo com Corazza (2016, p. 99) quando diz que “uma das coisas mais maravilhosas, para mim, na função do pesquisador é sua ‘arbitrariedade’”. Tal escolha, no entanto, não é assim tão arbitrária, pois aquilo que escolho também me escolhe. Há desde o início uma relação que aproxima o objeto e o pesquisador, e o que move a pesquisa é o problema que circunda esse o objeto. É o “brilho no olho” quando se fez pesquisa, como dizia o meu orientador, que torna possível a concretização de uma tese.

Sob essa perspectiva, proponho fazer um exercício de pensamento, procurando olhar para as formas contemporâneas de condução e produção de modos de vida, sob a aba do neoliberalismo. Ou seja, uma forma de vida que imprimiu a individualização e concorrência. Para isso, elegi o Enem como objeto de estudo. Ao tomá-lo como materialidade discursiva e fazê-lo operar nessa pesquisa, compreendo-o enquanto um dispositivo da governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade é empregada nesse trabalho como uma chave de leitura, como conceito-ferramenta que, articulado a outros conceitos advindos de análises propostas por Michel Foucault, como Biopolítica, neoliberalismo,

discurso e dispositivo, a partir da aliança teórico-metodológica com seus comentadores, será mobilizado para responder aos propósitos desta Tese.

Compreendo a governamentalidade imersa a uma racionalidade política e econômica resultado de um processo histórico e de técnicas de dominação e condução de condutas exercidas sobre outros e sobre si mesmo, uma arte de governar (Foucault, 2021). Portanto, a arte de governar vai exigir estratégias de governança alcançadas por meio de determinada governamentalidade constituída por saberes, táticas, mecanismos, dispositivos e um regime de práticas que, para funcionar, conta com uma racionalidade que opera nas instituições e na conduta das pessoas.

A fim de realizar o tratamento dos dados relativos à malha discursiva que compõe o Enem, realizo um exercício de análise das práticas discursivas e não discursivas utilizando a noção de discurso. Para tanto, recorro ao conceito de discurso desenvolvido por Foucault em *A Arqueologia do Saber* ([1969] 2005), que o apresenta como uma prática histórica e não como uma mera reunião de atos de fala ou de escrita em um sentido exclusivamente linguístico. Logo, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (Fischer, 2001, p. 198-199). Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas que estão vivas nos discursos.

Analisar a discursividade que emerge do dispositivo do Enem significa tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, das legislações, procurando explorar ao máximo os materiais, pois “são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (Fischer, 2001, p. 1999). Logo, como uma prática social, o discurso é permeado por relações de poder (Foucault, 2005).

### **1.3 Corpus da Pesquisa**

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, os caminhos teórico-metodológicos que guiam o pesquisador são importantes, mesmo que ao longo do percurso, dos achados, dos acontecimentos, algumas ferramentas tenham

que ser substituídas, usadas de outra forma, ou deslocamentos tenham que ser feitos para se chegar aos objetivos.

Outra preocupação é definir o *corpus* que será mobilizado para fazer a análise, ou seja, qual a empiria da pesquisa. Assim entendo que

o *corpus* de pesquisa se configura como a materialidade discursiva necessária para fazer produzir sentidos. Ele se constitui a partir do processo de conversão de recortes da temática que mobiliza o pesquisador. A conversão do corpus consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática. A sua validade está relacionada com a importância que os recortes da temática deixam transparecer. A concepção do corpus e a sua construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento permanente de ir e vir entre elas (Marquezan, 2009, p. 100).

O *corpus* constitui um recorte que movimenta o pesquisador, uma materialidade discursiva que é necessária para produzir sentidos. Diante dessa compreensão, utilizo dois tipos de *corpus*, que Marquezan (2009) nomeia como experimental e arquivo. O primeiro é obtido por meio de materiais de entrevistas, questionários e outras formas de recolher dados/fatos, enquanto o segundo é delimitado a partir de documentos referentes a um determinado assunto, ou seja, “o conjunto de enunciados produzidos de acordo com a razão de um período. Metaforicamente, podemos pensar no arquivo como uma caixa em que é possível guardar os enunciados e dar a eles a conexão que precisam para produzirem efeitos” (Bueno, 2020, p. 24).

Para a análise discursiva da emergência do Enem e sua configuração como um dispositivo da governamentalidade, selecionei documentos oficiais emitidos por instituições federais que deram legitimidade ao Exame, produzidos em diferentes momentos histórico-sociais por distintos locutores e destinatários, tais como legislações, portarias, normativas e editais, disponíveis nos sítios virtuais dos Órgãos Governamentais, dentre eles o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela criação e operacionalização do Exame. Assim, um dos documentos que serviram de base para a pesquisa é a Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998, que institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Para além desse apresento um quadro síntese que compunha esse corpus:

Quadro 1: *Corpus* arquivo - documental

<b>LEGISLAÇÕES</b>
<b>Constituição da República Federativa do Brasil.</b> 1988
<b>Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995.</b> Altera dispositivos da Lei que fixa diretrizes e bases da educação nacional.
<b>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</b> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<b>Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.</b> Altera as Leis nº 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
<b>PORTARIAS</b>
<b>Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.</b> Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (MEC).
<b>Portaria nº 318 de 22 de fevereiro de 2001.</b> Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. (MEC)
<b>Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.</b> Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). (INEP)
<b>Portaria nº 04 de 11 de fevereiro de 2010.</b> Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (MEC)
<b>Portaria nº 468 de 3 de abril de 2017.</b> Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e dá outras providências. (INEP)
<b>Portaria nº 411 de 17 de julho de 2021.</b> Institui Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, com a finalidade de discutir a atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. (MEC)
<b>EDITAIS</b>
<b>Edital nº 06 de 15 de maio de 2015.</b> Tendo em vista o disposto na Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, torna pública a realização da edição do Enem 2015. (INEP)
<b>Edital nº 13, de 7 de abril de 2017.</b> Tendo em vista o disposto na Portaria/MEC nº 468, de 3 de Abril de 2017, torna pública a realização do Enem 2017. (INEP)
<b>Edital nº 27 de 30 de março de 2020.</b> tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017, torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020 digital. (INEP)
<b>INFORMAÇÕES/SITE INEP</b>
<b>Enem PPL.</b> Brasília, DF, 01 de fevereiro de 2021.
<b>Histórico Enem.</b> Brasília, DF, 03 de setembro de 2020.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Compondo o segundo tipo de *corpus* caracterizado como experimental, que permite analisar o Enem como um dispositivo que não apenas age, mas que também sofre os efeitos da racionalidade e das relações de poder que está inscrito, utilizei as matérias produzidas pelo jornal Folha de São Paulo. Esse jornal conta com versões impressas e digitais editadas na cidade de São Paulo e atualmente é o segundo maior em circulação no país. Foi fundado por um grupo de jornalistas liderado por Olival Costa e Pedro Cunha em 19 de fevereiro de 1921, ou seja, está há mais de um século circulando no Brasil. Conforme pesquisa realizada a cada três anos pela Datafolha, o perfil de assinantes e leitores da Folha é o de um público mais elitizado, com alto padrão de renda e escolaridade e com faixa etária na casa dos 40 anos. Assim, escolha desse material se justifica em razão de que esse periódico:

- É uma fonte digital de fácil acesso;
- Disponibiliza matérias sobre o objeto pesquisado desde sua criação em 1998 até os dias atuais;
- Constitui-se em uma fonte de notícias com credibilidade;
- Disponibiliza dados retirados de *sites* oficiais;
- Registra fatos ocorridos;
- Traz matérias com opiniões de diferentes agentes envolvidos no Exame, como ocupantes de cargos técnicos e políticos ligados aos órgãos responsáveis pela organização e aplicação, educadores, candidatos (alunos), gestores escolares e de cursinhos, professores, teóricos das mais diversas áreas, políticos e população em geral.

A partir da materialidade discursiva da Folha de São Paulo, defini como recorte temporal da pesquisa o período compreendido entre 1997 e 2023. Assim, ao acessar a página virtual da Folha de São Paulo, realizei uma busca pela palavra-chave “Enem”, resultando em um número considerável de matérias.

Para se ter uma real dimensão do quantitativo de matérias relacionadas ao Exame, construí o seguinte quadro, contendo esse quantitativo ano a ano:

**Quadro 2: Número de matérias relacionadas ao Enem de 1997 a 2023**

Ano	Nº matérias relacionadas	Ano	Nº matérias relacionadas	Ano	Nº matérias relacionadas
1997	15	2006	173	2015	597
1998	44	2007	225	2016	428
1999	106	2008	208	2017	284
2000	219	2009	1190	2018	259
2001	273	2010	1276	2019	269
2002	229	2011	916	2020	368
2003	176	2012	746	2021	357
2004	192	2013	620	2022	208
2005	199	2014	453	2023	335
					<b>TOTAL: 10.365</b>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante deste número estrondoso de matérias relacionadas ao Enem obtidas a partir da busca realizada é importante esclarecer que a página puxou todas as matérias, mas também outras que não tinham nenhuma relação com o Exame, em que ao final continha informações do tipo: “Enem abre suas inscrições...”, “Inscrições do Enem são prorrogadas...”. Contudo, considero pertinente observar que em 2009 e 2010 houve um aumento significativo de conteúdo, e que se deve ao fato de que em 2009, o Exame passou por uma importante reestruturação substituindo processos seletivos de uma grande parcela das universidades públicas e privadas do país. Assim, a garimpagem em obter as matérias que faziam sentido em incorporar o *corpus* dessa pesquisa foi possível através da análise dos títulos das reportagens, eliminando aquelas que mostravam não ter relação com a proposta, restando, ao final, 388 matérias. Em seguida, construí uma planilha com três colunas: Título, Data, Excerto.

Foi preciso mapear o que era dito sobre o Exame, como diziam, quem dizia, em que circunstâncias e que efeitos produziam. Assim, acessando cada matéria fui garimpando essas informações para análise. A leitura e releitura dos excertos possibilitou estabelecer relações entre eles, permitindo agrupá-los a partir da forma como o Enem está operando em diferentes contextos. Ou seja, a discursividade do Exame exposta na Folha abriu possibilidades de vê-lo mobilizando os discursos políticos, estruturando o currículo e uma maquinaria

escolar que se desdobra frente a esse dispositivo, produzindo corpos adaptados à racionalidade neoliberal e classificando os sujeitos para acesso ao mercado de trabalho, ao Ensino Superior e ainda aos programas governamentais.

No decorrer da escrita da Tese, os excertos extraídos da Folha de São Paulo considerados pertinentes para as discussões aparecem em destaque, dentro de um quadro. Na parte inferior, é informada a data que a matéria foi publicada. Essa opção visa dar maior visibilidade aos excertos, delimitando textualmente a produção do autor e a materialidade discursiva analisada.

Junto a esse segundo tipo de *corpus* que foram as materialidades publicadas na Folha, acrescentei um *corpus* periférico, mas que teve grande relevância ao discutir o Enem. Refiro-me aqui às pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores que tomam o Exame também como objeto de pesquisa, disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>1</sup>. Ao fazer a busca pela palavra “Enem”, obtive 154 trabalhos entre teses e dissertações. Após leituras de títulos e resumos, foi possível selecionar 14 títulos que mais se aproximavam com a temática. Esses trabalhos me permitiram construir a sessão “Outros olhares sobre o objeto de pesquisa”, no Capítulo 2 desta tese.

Analisar esses documentos, as pesquisas feitas e as matérias disponibilizadas na Folha de São Paulo possibilitou olhar para os discursos sobre o Enem partir dos diferentes contextos históricos em que emergem, percebendo as mudanças que operam na discursividade nacional.

Diante da malha discursiva produzida sobre o Enem utilizada como *corpus* e da chave de leitura da governamentalidade, a tese defendida é a de que:

O Exame Nacional do Ensino Médio, orientado pela racionalidade neoliberal se configura em um dispositivo de governamentalidade e vem operando no contexto da educação brasileira conforme as diferentes nuances assumidas pelo neoliberalismo. Imerso em relações de saber e poder, ao mesmo tempo em que produz efeitos, ele sofre os efeitos dessa racionalidade. Acompanha as mudanças histórico-sociais para atender à urgência de cada tempo e mostra-se como um potente dispositivo que mobiliza o sistema escolar a fim

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

de responder às expectativas do mercado, conduzindo os sujeitos a empreenderem ao longo da vida na ampliação de seu capital humano e a serem flexíveis e adaptáveis consoante a retórica meritocrática.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O ENEM

Instituído no ano de 1998 no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio completou 25 anos de história em 2023. O Enem surge como uma avaliação em larga escala e, com o passar do tempo, atendendo às necessidades correspondentes a determinado momento, sofreu transformações e incorporou novas tecnologias. Inicialmente, foi proposto como um dispositivo para avaliar o desempenho individual dos estudantes do Ensino Médio, passando também a responder, mais tarde, como um processo seletivo unificado para ingresso ao Ensino Superior. Esse novo *status* tornou-lhe atrativo, pois os indivíduos podem ter acesso a um matizado campo de saberes, uma vez que a universidade é vista como possibilidade de ascender social e economicamente.

Neste capítulo, passo a apresentar o percurso histórico do Exame desde sua criação até a atualidade. As fontes consultadas para apresentar essa trajetória se baseiam em documentos oficiais como leis, portarias, instruções normativas, além de relatórios e dados disponibilizados nas plataformas digitais do Governo Federal.

### 2.1 A criação

O Enem foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 438, de 28 de maio de 1998, visando atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente o artigo 9º, inciso VI, que atribui à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996). Além disso, vem atender ainda à Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que em seu artigo 6º refere que: “O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (Brasil, 1995).

As legislações são dispositivos constituídos perante um aparato do Estado e apresentam um papel importante, pois também contribuem, ao

olharmos sob a lente da governamentalidade (Foucault, 2021), para governar as condutas. Nesse sentido, os aspectos legais iniciais que instituem o Enem apontam para um projeto tido como ousado e inovador, lançado durante a gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A expectativa do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza era criar um teste nacional diferenciado para avaliar não somente os alunos, mas também as instituições. No livro *A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*, escreve: “Demos prioridade à criação de um sistema abrangente de informação e avaliação educacional, capaz de orientar as políticas educacionais” (Souza, 2005, p. 114). Com essa finalidade, uma comissão presidida pela então presidente do Inep, Maria Inês Fini, e composta por vários outros especialistas é instituída para pensar, idealizar e organizar a proposta de avaliação.

O Enem foi pensado como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, apresentando inicialmente, conforme a Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998, os seguintes objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Brasil, 1998)

Ao olhar para os objetivos que nortearam a criação do Exame, é possível perceber uma relação muito próxima com a racionalidade neoliberal, com ênfase na preparação dos indivíduos sob a lógica mercadológica da concorrência a partir de demandas condizentes com a atualidade. Possibilitar aos sujeitos se autoavaliarem aponta para a teoria do capital humano e para os investimentos em si mesmos, lógica atinente ao neoliberalismo, da qual tratarei no quarto capítulo da Tese.

Nesse íterim, a agência escolar apresenta uma contribuição essencial, pois fornece às empresas o capital humano que necessitam (Laval, 2019). Não há o propósito de questionar o sistema de ensino ou a escola em si, mas somente de avaliar o desempenho dos estudantes. Assim, fica claro o quanto a racionalidade neoliberal vai operar a partir desse dispositivo de avaliação, uma

vez que cabe a cada um a responsabilidade de investir em si mesmo e de responder pelo seu sucesso ou fracasso. Todas as demais intercorrências que levam esse sujeito a ter um determinado desempenho são desconsideradas.

## **2.2 A Operacionalização e funcionamento**

No que se refere ao planejamento e à operacionalização do Enem, cabe ao Inep coordenar e supervisionar as ações de implementação, promovendo a avaliação contínua do processo mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de Ensino Superior e com as Secretarias Estaduais de Educação.

Para dar conta de seus propósitos, o Exame começou a ser aplicado anualmente, avaliando cinco competências e 21 habilidades desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica, a partir de uma Matriz de Referência. A primeira versão, em 1998, foi composta por uma prova de redação e uma prova com 63 questões de múltipla escolha realizada em um único dia e com duração de quatro horas. Tratava-se de uma avaliação de abordagem multidisciplinar buscando medir a capacidade de argumentação, solução de problemas, raciocínio lógico e crítico dos estudantes. Era de caráter voluntário e circunscrita aos egressos do Ensino Médio, independentemente do ano de conclusão.

A aplicação era descentralizada, cabendo inicialmente às capitais, Distrito Federal e cidades com significativo número de matriculados no Ensino Médio. Posteriormente, houve a expansão para outras cidades, chegando atualmente a contemplar a maioria dos municípios brasileiros, com vistas a abranger um maior número possível de candidatos em todo o país.

Para subsidiar os custos em relação à elaboração e aplicação das provas, o Inep estabeleceu o pagamento de taxa de inscrição com valor fixado anualmente. Foi concedida isenção do pagamento da taxa de inscrição aos interessados que se encaixassem nos critérios expressos na Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998:

- I – concluintes do ensino médio em instituição pública;
- II – aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição; (Brasil, 1998).

A isenção se mostrou necessária para a efetivação dessa política avaliativa, pois seu caráter voluntário precisava estimular a participação de um maior número possível de estudantes. Para tanto, a flexibilização do pagamento da taxa pode ser vista como uma estratégia que consegue abranger mais inscritos.

Ao observar como as práticas neoliberais conduzem, trago as palavras de Lopes (2009, p. 155) quando afirma:

Estamos, de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal. A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que todos, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado.

É preciso que todos sejam inseridos no jogo neoliberal, que exige uma avaliação constante do desempenho perante o mundo competitivo. Nesse sentido, cabe tentar conhecer e sanar lacunas que comprometem a aprendizagem, pois se faz necessário produzir sujeitos aptos a colocar em prática seus conhecimentos e a resolver os problemas cotidianos de modo ágil e responsável. Essa compreensão dialoga com os propósitos do Exame, como apresento na seguinte passagem:

O objetivo do "provão", que é promovido pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) do Ministério da Educação, é avaliar o desempenho do aluno ao final do segundo grau.

Segundo Maria Inês Fini, coordenadora do Enem, o exame pretende avaliar as "competências fundamentais desenvolvidas pelo aluno". Isso significa que a prova vai enfatizar questões que envolvam raciocínio lógico e a interpretação de códigos e linguagens. "Não queremos saber se o aluno sabe decorar, e sim se ele é capaz de aplicar o que aprendeu para resolver problemas do seu cotidiano", diz Maria Inês

Fonte: Folha de São Paulo, 28/05/1998.

Em relação à primeira edição, conforme dados disponíveis na plataforma digital do Inep, foram 157.221 inscritos e, deste total, 83% tinham isenção da taxa de inscrição; 53% tinham 18 anos ou menos e 9% vinham de escolas públicas. As provas foram aplicadas em 184 cidades brasileiras em um dia (sábado). Inicialmente, duas instituições de Ensino Superior passaram a utilizar

a nota como forma de seleção. Após, esse número foi sendo ampliado, dada a credibilidade que o Exame apresentava. Nas palavras da então coordenadora do Enem,

A idéia hoje é formar indivíduos que saibam lidar com a informação, que tenham autonomia. É esse tipo de conhecimento que queremos verificar", diz Fini.  
 Para isso, o Enem foi montado com 63 questões múltipla escolha em torno de 21 problemas que testam número igual de habilidades, além de uma redação.  
 O objetivo é que, com a consolidação do exame, não só as instituições de ensino superior como o próprio mercado de trabalho vão começar a recorrer ao Enem como fonte de informações importantes sobre os candidatos.  
 É uma estratégia semelhante ao SAT, o exame de final de secundário norte-americano, e o Baccalauréat, usado pelas universidades francesas para escolher seus alunos.  
 Nesses países, o exame é apenas um de vários indicadores usados para selecionar candidatos, que inclui até entrevistas pessoais.

Fonte: Folha de São Paulo, 15/06/1998.

Em relação ao desempenho, o participante recebia um Boletim de Resultados, contendo as informações individuais e o resultado global. A partir do ano de 1999, o desempenho dos concluintes do Ensino Médio e das instituições passou a ser divulgado no Boletim da Escola, que trazia a análise geral e por competências.

No ano de 2000, a edição contou com 390.180 inscritos, sendo 66,5% concluintes do Ensino Médio. Em termos qualitativos, sinalizou a garantia do atendimento especializado para pessoas com necessidades especiais, marcando o início da oferta de recursos de acessibilidade. Se a primeira regra do jogo neoliberal é manter-se sempre em atividade (Lopes, 2009), é possível afirmar que aqui entra em operação a segunda regra, a de que "todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado" (Lopes, 2009, p. 159).

Ampliando seu alcance, em 2001 foram apresentadas duas importantes novidades no Exame. A primeira se refere ao uso da internet para realização das inscrições, que até então se davam via Correios ou presencial. A segunda é a ampliação dos critérios de isenção das taxas de inscrição. Conforme a Portaria Nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, a isenção passa a destinada aos:

- I – concluintes do ensino médio em instituição pública;
- II – aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição;

III – aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – concluinte entre abril de 2000 até abril de 2001;  
IV – aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis (Brasil, 2001).

Conforme se observa a partir da referida Portaria, houve a ampliação da possibilidade de isenção da taxa de inscrição aos estudantes concluintes do Ensino Médio e àqueles vinculados ao Programa de Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas. Esse fator contribuiu para a elevação de 82% no número de inscritos, que em 2001 teve 1.624.131 beneficiados. Isentar os jovens e adultos pode ser compreendida como mais uma estratégia visando abranger maior público. Além disso, corresponde justamente aqueles sujeitos ativos no mundo do trabalho e que necessitam ser capturados por dispositivos avaliativos capazes de mediar suas capacidades e destrezas para dar conta de forma mais efetiva das exigências do mercado.

Ano a ano, o Exame foi se consolidando e ampliando seu público. Em 2002, 600 municípios passaram a ser locais de aplicação da prova, chegando a 1.829.170 participantes. Além disso, crescia o número de instituições de Ensino Superior que passavam a utilizar os resultados como forma de classificação para ingresso.

Visando conhecer e traçar o perfil dos inscritos no Enem, juntamente à etapa da inscrição, havia a necessidade de responder a um questionário socioeconômico, submetido a constantes atualizações na garantia de extrair informações cada vez mais precisas do público. A partir de 2003, o questionário passou a ser aplicado da versão digital, facilitando a computação dos dados, e a apresentar uma questão referente ao ano de conclusão do Ensino Médio. Essa medida possibilitou identificar aqueles que ainda não haviam concluído essa etapa, que em 2003 representavam 19% do total de 1.882.393 inscritos.

É notório o quanto as informações relativas aos candidatos contribuem para traçar um panorama sobre seus anseios, desejos e situação socioeconômica. Entra em cena a estatística, conceito trazido por Foucault (2008a) em *Segurança, Território e População*, onde o filósofo sustenta que as

práticas de governo<sup>2</sup> exigiram, de algum modo, novas formas de organização e de produção de determinados tipos de saber. Conhecer a população passa a ser fundamental para que possam ser governados, uma vez que a estatística revela que a população tem características próprias e que por seus deslocamentos, maneiras de agir e atividades que desempenham, tem efeitos econômicos específicos. Nesse sentido, a estatística passa a ser concebida por Foucault (2008a, p. 365) como “conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado”.

Em relação a alguns resultados do questionário, em que os candidatos preenchem sobre informações pessoais, rendimentos, sonhos e aspirações futuras, seguem alguns posicionamentos:

O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) aplicou um questionário entre os 115.575 inscritos, numa tentativa de traçar o perfil do estudante: seus sonhos, projetos de vida, atividades sociais, crenças religiosas.

Dos participantes do exame, quase todos informaram o desejo de seguir os estudos, pulando para algum tipo de ensino superior.

A maioria dos estudantes do ensino médio exerce alguma atividade profissional de dia -logo, só poderiam estudar à noite.

O desemprego é a preocupação da quase totalidade dos alunos do 2º grau: 94,7%. São altas também as preocupações com pobreza, meio ambiente e Aids.

É notável uma desconexão entre as preocupações e a forma de encaminhá-las economicamente. Apenas 36,8% se interessam por economia.

É uma geração individualista. Não gosta de participar de ações comunitárias e seu sonho (98,5%) é ter um "bom" trabalho.

O exame mostrou, mais uma vez, o que já se sabia, revelando as dificuldades de ascensão dos alunos de famílias mais pobres.

Quem vem de famílias com renda mensal superior a 10 salários-mínimos exibe uma pontuação muito superior, comparado aos de família entre 1 e 6 mínimos.

Quem tem pais com escolaridade mais alta também vai melhor; alunos de escolas privadas levam vantagem sobre os das públicas.

Fonte: Folha de São Paulo, 17/12/1998.

O que destaco nesse trecho é o anseio pela continuidade dos estudos, que reverbera a ideia de um aprendiz permanente. A preocupação com o desemprego, em um mundo com as relações de trabalho cada vez mais precarizadas, coloca os sujeitos em uma busca constante pelo investimento em

<sup>2</sup> Referente ao termo “governo”, utilizo como referência Alfredo Veiga-Neto quando, no texto *Coisas de Governo*, diferencia as palavras “Governo” e “governo”, sugerindo que, para o sentido relativo à última, seja utilizada a palavra “governamento”. Logo, “falarei de ‘práticas de governo’ quando ‘estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar’” (Veiga-Neto, 2002, p. 19). Quando a palavra usada estiver em letra maiúscula, “Governo”, indicarei “essa instituição do Estado que centraliza e toma para si a caução da ação de ‘governar’” (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

si mesmos, evidenciando uma sociedade individualista que preconiza a liberdade individual em detrimento do comum, do compartilhado.

Com 1.552.316 inscritos e 68% isentos da taxa de inscrição, em 2004 o Enem assume mais um importante papel. Naquele ano, o recém-criado Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>3</sup> começou a pré-selecionar bolsistas para estudar em universidades e faculdades privadas, utilizando como forma de seleção os resultados alcançados no Exame. Com o programa, tornou-se possível a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos participantes, a partir da renda declarada e comprovada pelo candidato. Ainda em 2004, o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) foi incluído na ficha de inscrição, dando viabilidade ao acompanhamento da trajetória de cada participante, tanto no âmbito de sua formação quanto na sua inserção no mercado de trabalho. Vejamos no trecho a seguir:

O Ministério da Educação terá, a partir de julho, um banco de dados disponível para as empresas que desejarem contratar alunos que prestaram o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). A informação é do coordenador do Enem, Dorivan Ferreira.

Mais do que ser a porta de entrada para o ensino superior, o Enem também tem o objetivo de atender o mercado de trabalho, disse ele. Apesar de não existir um contrato oficial entre o MEC e as empresas, algumas instituições já utilizam a nota do exame como critério de seleção na hora da contratação dos funcionários.

O coordenador do exame revela que uma grande empresa nacional do ramo de cosméticos, por exemplo, já realizou contato extra-oficial com o ministério e está concedendo bolsas de estudo para os seus funcionários que fizerem o teste.

A ideia é fornecer um banco de dados com o perfil e a nota do aluno que prestou o exame. Assim, as empresas terão a possibilidade de buscar junto ao MEC, sem custos, informações qualificadas e de credibilidade sobre o funcionário que está contratando.

Fonte: Folha de São Paulo, 01/04/2000.

Além de ser um dispositivo avaliativo para egressos do Ensino Médio e classificatório para ingresso no Ensino Superior, o Exame passou a ser referência como entrada no mercado de trabalho. Empresas começaram a utilizar os resultados alcançados pelos candidatos como forma de contratação, fazendo recair novamente nos sujeitos a responsabilidade pelo esforço individual que poderá garantir ou não sua entrada em empresas, segundo a retórica

---

<sup>3</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>.

meritocrática. Conforme Veiga-Neto (2018, p. 40), o Estado age como indutor da concorrência, pois:

o regramento e acompanhamento do jogo têm de ser executados pelos homens, em constantes acordos, acertos, disputas, consensos e dissensos. Inteiramente sob o domínio do humano, o mercado tem de ser alimentado, gerido, estimulado, fortalecido; e o Estado é o principal encarregado dessa tarefa.

Mediante a utilização das notas do Exame como forma de concessão de bolsas em instituições particulares de Ensino Superior, foi considerável o aumento de inscritos em 2005, somando 3.004.491 candidatos, dos quais 67% tinham a pretensão de prosseguir nos estudos e ingressar em uma instituição de Ensino Superior.

Tendo em vista a grande demanda por vagas universitárias e por financiamentos através de programas governamentais, como o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies)<sup>4</sup>, os critérios para concessão de financiamento foram revistos e o resultados obtidos no Exame passaram a servir como classificação, conforme Portaria Nº 2.729, 08 de agosto de 2005.

Com a possibilidade de participação nos programas governamentais, a partir dos resultados do Enem, em 2006, pela primeira vez os participantes com renda familiar de até dois salários-mínimos passaram da metade do público que fizeram a prova, somando 53,7%. Quanto aos concluintes, somaram 36% de um total de 3.742.827 inscritos.

Em 2008, ao completar uma década de criação, o Enem atingiu a marca de 4.018.050 inscritos, dos quais 70% buscaram pontos para ingressar no Ensino Superior. Em 2009, o Inep e o Ministério da Educação anunciaram que o exame se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na Educação Superior e de certificação do Ensino Médio. Esse último veio dar a possibilidade àqueles que não terminaram a última etapa da Educação Básica no tempo certo (antes dos 18 anos) de concluírem o curso. Para tanto, foi definido que deveria

---

<sup>4</sup> O Fies é o Fundo de Financiamento Estudantil, um programa do Ministério da Educação (MEC) criado pelo Governo Federal que viabiliza o ingresso ao ensino superior. Destinado ao financiamento da graduação para estudantes com baixa renda, a pagar as mensalidades das faculdades da rede de ensino privada. Ao concluir o curso, o estudante beneficiário terá de pagar a dívida, sendo visto dessa forma como um empréstimo. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>.

ser atingida uma pontuação mínima (400 pontos na prova e 500 pontos na redação). Com isso, também esses sujeitos passariam a ser aptos a continuar “no jogo” (Lopes, 2009). As mudanças de ampliação dos objetivos foram efetivadas através da Portaria N<sup>o</sup> 109, de 27 de maio de 2009:

- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> da Lei n<sup>o</sup> 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (Inep, 2009).

Com esses objetivos, fica instituído que a participação do Enem, a partir de 2009, poderá substituir a certificação da conclusão de Ensino Médio ao candidato que assim o desejar e mediante os seguintes requisitos, descritos na Portaria Normativa N<sup>o</sup> 04, de 11 de fevereiro de 2010:

- I - ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do Enem;
- II - ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do Enem;
- III - ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação. Parágrafo único. Para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o interessado deverá obter o mínimo de 400 pontos na prova objetiva e, adicionalmente, o mínimo de 500 pontos na prova de redação. (Brasil, 2010)

Mediante a ampliação dos objetivos, o Enem apresentou importante reformulação em 2009, consolidando-se como um dispositivo capaz de: proporcionar autoavaliação dos sujeitos; servir de referência para implantação de um currículo para Ensino Médio; indicar sujeitos aptos a ingressar no mercado de trabalho; servir de processo seletivo para vagas no Ensino Superior; dar certificação para aqueles que não concluíram o Ensino Médio no tempo certo; e, ainda, classificar candidatos aos programas governamentais.

Com a reformulação, a avaliação passou a ser composta por quatro provas, subdivididas nas seguintes áreas: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. O número de questões objetivas passou para 180, sendo 45 em cada área do conhecimento. A redação permaneceu inalterada. Para promover essa mudança, houve a necessidade de

expandir o tempo de aplicação das provas, que passaram a ser aplicadas em dois dias (sábado e domingo).

A Matriz de Referência foi reformulada com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Nessa versão, ele não perdeu o caráter interdisciplinar, com provas elaboradas a partir de níveis de dificuldade diferentes (fácil, médio e difícil), porém passou a exigir um número maior de competências, de cinco para 30, e de habilidades, de 21 para 120, sendo 30 para cada área do conhecimento. Com relação a esse formato, a Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009, dispõe que:

**Art. 13.** O exame constituir-se-á em uma proposta para redação e 4 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e intituladas como:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação - que compreende os seguintes componentes curriculares: língua Portuguesa, Artes e educação Física;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: Matemática e Estatística;
- Prova III - Ciências humanas e suas tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia. (Redação dada ao caput pela Portaria Inep nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009). (Inep, 2009)

Referente à edição de 2010, houve aprimoramentos no sistema de inscrição, com o início da coleta de dados relativos à deficiência ou condição especial dos inscritos. Mais de 35 mil dos 3.420.999 participantes declararam ter alguma deficiência ou condição especial e um total de 20.413 participantes tiveram acesso a recursos de acessibilidade durante a aplicação das provas. Além disso, a certificação dada pelo Enem referente à conclusão do Ensino Médio passou a ser concedida também para as pessoas privadas de liberdade (PPL), como se verifica no texto da Portaria Nº 807, de 18 de junho de 2010: “Art. 5º § 1. A aplicação do Enem levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais” (Brasil, 2010). Conforme o Inep, essa Política de Acessibilidade e Inclusão

tem por objetivo alcançar o maior número possível de participantes nos exames e aplicações, proporcionando acesso aos programas educacionais brasileiros. Por acreditar na educação como elemento transformador, inclusive para a redução da reincidência criminal e da exclusão social, o Inep realiza, anualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade, mais conhecido como Enem PPL (Inep, 2021).

Visando à ampliação do público-alvo, principalmente de baixa renda, em 2012 os integrantes de família de baixa renda com Número de Identificação Social (NIS) também passaram a ter direito à isenção da taxa de inscrição. A renda considerada era de até meio salário-mínimo por pessoa ou renda familiar mensal de até três salários-mínimos. Logo, os isentos somaram 70% do total de 5.791.066 inscritos.

Em 2013, praticamente todas as instituições federais adotavam o Enem como critério único de seleção. Contudo, vale ressaltar que algumas continuam com seus próprios processos seletivos até hoje. Além disso, a nota passou a ser utilizada na concessão de bolsas de estudos do programa Ciências Sem Fronteiras<sup>5</sup>. Esse caminho é marcado pelo início das parcerias com instituições de Ensino Superior de Portugal, como as Universidades de Coimbra e Algarve, que são autorizadas a utilizar os resultados do Exame nos processos seletivos. Outro destaque é a permissão da utilização do nome social do participante.

Tendo como objetivo primeiro “conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação”, era sabido que grande parte dos inscritos utilizava o Exame para realizar essa verificação e ingressar em instituições de Ensino Superior, porém muitos dos participantes não haviam concluído a última etapa da Educação Básica. Diante disso, através do Edital Nº 6, de 15 de maio de 2015, pela primeira vez participantes com menos de 18 anos e que ainda não haviam concluído o Ensino Médio foram impedidos de utilizar o resultado para ingresso no Ensino Superior, ficando este voltado exclusivamente para fins de autoavaliação de conhecimentos. Tais participantes, denominados “treineiros”, representaram 12% do total de 7.792.024 inscritos em 2015.

Diante dos avanços tecnológicos e da difusão tanto da internet como dos aparelhos celulares conectados à rede, em 2016 foi lançado o aplicativo do

---

<sup>5</sup> Trata-se de um programa de pesquisa criado 2011 pelo Governo Federal para incentivar a formação acadêmica no exterior, que oferecia bolsas de iniciação científica e incentivava projetos científicos em universidades de excelência em outros países.

Enem, garantindo cada vez mais abrangência entre a população brasileira. Porém, é importante ressaltar que o uso da tecnologia, ao mesmo tempo que é positivo, implica a possibilidade de fraudes e vazamentos de provas, exigindo por parte do Inep o investimento em segurança. Assim, foi iniciada a coleta de dados biométricos durante a aplicação da prova e o uso de detectores de metais nas entradas de todos os banheiros dos locais de prova. A intensificação de medidas de segurança pode ser explicada também pelo número recorde de inscritos até então, 8.681.686 pessoas.

Em 2017, conforme o Edital Nº 13, de 7 de abril de 2017, os dias de aplicação das provas foram reajustados, passando de um único final de semana, como fora desde 2009, para dois domingos consecutivos. A alteração foi realizada após realização de consulta pública direcionada para melhorias na operacionalização e visava, também, atender às reivindicações dos candidatos sabatistas:

Nós, sabatistas, precisamos ser ouvidos. Nossas religiões consideram o período sabático sagrado, por isso esperamos até as 18h para realizarmos o Enem. É imprescindível que a conciliação dos nossos princípios com o crescimento acadêmico seja assegurada pela classe política com a retirada do exame do sábado.
--

Fonte: Folha de São Paulo, 14/11/2014.

Outra mudança se deu referente ao objetivo “V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio [...]”, da Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009, que através da portaria Nº 468, de 03 de abril de 2017, devolve a competência de certificação do Ensino Médio para o Encceja. Em outras palavras, determina como objetivo principal do Enem aferir se os estudantes concluintes do Ensino Médio demonstram, individualmente, domínio dos conhecimentos esperados ao final dessa etapa de ensino.

Referente à acessibilidade, em 2017 foi lançada a videoprova em Libras para surdos e deficientes auditivos. Esse novo recurso de acessibilidade foi desenvolvido pela comissão de assessoramento em Libras do Inep, composta por professores, pesquisadores e especialistas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e de outras entidades. Vale ressaltar que, além da prova em Libras, foram disponibilizadas a versão da cartilha do participante contendo instruções gerais

das provas e informações sobre os horários de aplicação. Esses materiais passaram a serem amplamente divulgados nas redes sociais e no canal do Inep no YouTube.

Outros elementos incorporados para dar mais segurança e confiabilidade foram a personalização da prova com nome e número de inscrição do participante e a adoção de identificador de receptor de ponto eletrônico.

Em 2018, para comemorar as duas décadas de existência do Enem, o MEC/INEP lançou um documentário histórico e uma série composta por cinco minidocumentários colocando em cena a repercussão dos seus 20 anos de existência. Em termos práticos e operacionais, na edição de 2018 o pedido de isenção da taxa de inscrição passou a ser anterior à inscrição. Soma-se a isso a necessidade de os isentos ausentes no ano anterior justificarem o motivo da falta para garantir a gratuidade novamente, o que resultou no menor índice de faltosos desde 2009, quando assumiu o formato de dois dias. Ainda conforme dados do Inep, o número de instituições de Educação Superior portuguesas que usavam as notas do Enem chegou a 35.

Ao final de 2019, um novo vírus ainda desconhecido por cientistas e pela população começou a se espalhar pela China e, na sequência, por todo o mundo, dando origem à pandemia por Covid-19. Os efeitos nas áreas da saúde, economia e educação foram sentidos nos anos seguintes, necessitando adoção de protocolos de enfrentamento e controle da propagação do vírus.

Em relação ao Exame, o desafio estava em sua aplicação, pois o protocolo adotado seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) previa o distanciamento social, o que impedia a aglomeração em lugares fechados. Para seguir essa medida, reduzir custos e tornar o processo mais moderno, no ano de 2020 foi lançado o Enem Digital, através do Edital Nº 27, de 30 de março de 2020. A aplicação em formato digital do exame ocorreu nos dias 31 de janeiro e 7 de fevereiro de 2021. O Inep disponibilizou até 100 mil vagas para interessados nessa versão, mas com a proposição de um aumento gradativo do número de vagas até 2026.

Vale ressaltar que esse número de 100 mil vagas para a versão digital foi insignificante frente aos 5.616.115 de inscritos naquele ano, fator que expôs um grupo significativo de candidatos a riscos de contaminação. Ainda que tenha havido o adiamento da aplicação das provas na versão impressa para o ano

seguinte, mais especificamente para os dias 17 e 24 de janeiro de 2021, naquele momento o Coronavírus apresentava um ritmo exponencial de contaminações e vítimas.

Em termos operacionais, a versão digital foi disponibilizada em todos os Estados e no Distrito Federal, obedecendo ao mesmo formato de provas e redação da versão impressa, porém com questões diferentes. Um diferencial foi a presença de questões interativas e em formato de jogos virtuais. A redação continuou sendo impressa. A opção pelo Enem Digital só foi possível para aqueles que estavam cursando ou já haviam terminado o terceiro ano do Ensino Médio e que não necessitavam de atendimento especializado, ficando proibida a inscrição nas duas versões.

Dadas as significativas reestruturações curriculares e a criação do “Novo Ensino Médio” pela Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera novamente a LDB, é emitida a Portaria Nº 458, de 05 de maio de 2020, estabelecendo que o Enem tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Com isso, o MEC instituiu, através da Portaria nº 411, de 17 de julho de 2021, um Grupo de Trabalho<sup>6</sup> (GT) com a finalidade de discutir a atualização do Enem e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Em relação aos prazos, é dado ao Grupo 180 dias para concluir as atividades, podendo ser renovado.

Em 17 de março de 2022, o então Ministro da Educação, Milton Ribeiro, anunciou o relatório final do GT da reestruturação do Enem. A proposta apresentada e consolidada é de que o novo Enem seria constituído por dois instrumentos, sendo que o **primeiro instrumento**:

---

<sup>6</sup> O GT é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e constituído por representantes das secretarias de Educação do ministério, do Inep, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep). Para chegar ao novo formato do exame, o GT realizou 12 reuniões, nas quais o grupo ouviu especialistas, conheceu exames aplicados em outros países e trouxe estudos sobre o assunto, a fim de qualificar a discussão para que fosse proposto o melhor formato possível para o Enem.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/ministerio-da-educacao-divulga-o-novo-enem>. Acesso em: 02 fev. 2022.

abrangerá a formação geral básica do Novo Ensino Médio, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de forma interdisciplinar e contextualizada, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, aprofundando a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre suas soluções.

-A matriz de referência do instrumento deverá contemplar as articulações entre as competências gerais, as competências específicas e habilidades das áreas do conhecimento, com maior ênfase em língua portuguesa e em matemática.

- A avaliação do domínio de língua inglesa ocorrerá de forma integrada com a área de linguagens e suas tecnologias. O instrumento incluirá avaliação da produção de textos em língua portuguesa, inclusive na forma de redação. (Inep, 2022)

Enquanto o primeiro instrumento visa abranger a formação geral básica do Novo Ensino Médio e servir como avaliação igual para todos os candidatos do Território Nacional, o segundo instrumento é voltado para os itinerários formativos do ensino médio. Com isso, fica definido que caberá ao candidato escolher a prova de acordo com um dos eixos dos itinerários formativos que vem cursando. Vejamos o trecho a seguir:

O **segundo instrumento** deverá abordar os itinerários formativos do ensino médio, observando os eixos estruturantes dos itinerários (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) e o aprofundamento das competências e habilidades da BNCC.

- As matrizes de referência do instrumento deverão contemplar as articulações entre os eixos estruturantes e as áreas do conhecimento de forma integrada, a partir do estabelecido na Portaria MEC n.º 1.432/2018.

- O instrumento será organizado em quatro blocos, cada um deles correspondente a uma combinação binária entre áreas de conhecimento, e os participantes deverão escolher apenas um deles para responder (Inep, 2022).

Tais mudanças de aplicação do Novo Enem, em consonância com o Novo Ensino Médio e a BNCC, tinham previsão de ocorrer a partir de 2024. Com isso, as edições de 2022 e 2023 não sofreram alterações, permanecendo as 180 questões objetivas (45 para cada área do conhecimento) aplicadas em dois domingos consecutivos, a partir da Matriz de Referência elaborada ainda em 2009.

A expectativa em razão da implementação do Novo Ensino Médio, que passou a ser obrigatório em todas as escolas do Ensino Médio a partir de 2023 em todo o país, era a de que o Enem sofreria uma reformulação em 2024, a fim de se adequar ao desenvolvido nas escolas. Porém, mudanças no quadro

político brasileiro com uma nova gestão colocaram a Reforma do Ensino Médio novamente em discussão. Por não haver uma definição quanto à proposta para a etapa final da Educação Básica, em dezembro de 2023 o MEC anunciou que o Exame não apresentaria alterações em 2024.

Mediante a apresentação do histórico e contextualização do Exame frente à racionalidade neoliberal, que impõe a governamentalização da aprendizagem que sustenta a política do Enem, passo à explanação daquilo que se tem pesquisado, analisado e afirmado até então.

### **2.3 Outros olhares sobre o objeto de pesquisa**

Pesquisar é uma tarefa que exige constantemente buscar revisitar outros trabalhos, sejam aqueles que analisam o mesmo objeto de estudo, sejam os que apresentam as mesmas lentes teóricas utilizadas. Conforme Paraíso (2014), uma etapa muito importante ao pesquisador é “Montar, desmontar e remontar o que já foi dito”; ou seja, é preciso ver o que já foi falado ou não sobre o objeto pesquisado. Buscar outros trabalhos acadêmicos mostra-se um auxílio potente ao pesquisador, já que o mesmo objeto pode ser visto por diferentes lentes e ângulos.

Na busca de compreender como meu objeto de estudo se encaixa dentro da racionalidade neoliberal, entendo que os autores que trago nesta seção contribuem para pensar sobre o processo de avaliação em larga escala e sobre o governo dos corpos que se dá através do Enem. Igualmente, ajudam a analisar por ângulos diversos as diferentes versões que a racionalidade neoliberal vem apresentando e que trazem implicações ao Exame.

A fim de conhecer as pesquisas produzidas no país que abordam o Enem e a racionalidade neoliberal, consulte o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes). Esclareço que não tive preocupação com o referencial teórico das pesquisas e, como já era esperado, poucas delas se apropriaram dos conceitos elaborados por Foucault para construir as análises. Ainda assim, foram de grande valia para a construção desta Tese.

O que prevalece nos estudos são discussões relativas ao modo como o Enem opera influenciando o currículo escolar e acirrando as desigualdades entre

alunos vindos de escolas privadas, geralmente de famílias mais abastadas, e aqueles das escolas públicas, que possuem menos condições financeiras. Nesse sentido, na Dissertação de Mestrado “*Exame nacional do ensino médio – Enem: caminhos e contradições*”, Geisa Neves (2016) aponta que o Exame manteve ao longo dos anos o objetivo de avaliação do estudante de Ensino Médio, porém as notas dos estudantes têm funcionado para ampliar a defasagem entre as escolas públicas e privadas, o que evidencia a reprodução das desigualdades sociais nos sistemas educacionais e fortalece a ideia de incremento do mercado a partir do *ranking* do Enem.

Em meu entendimento, essa é justamente uma das características da racionalidade neoliberal a que Gadelha e Mota (2016) fazem referência. Esses dois autores, com base nas problematizações feitas por Foucault sobre a governamentalidade neoliberal, entendem que o movimento de empresariamento da educação e da sociedade possui várias características pertinentes de serem destacadas relativas à conjuntura contemporânea. São elas:

- a) a disseminação da “forma-empresa” por todo o tecido social;
- b) a disseminação da concorrência como princípio formalizador das relações de trabalho de sociabilidade;
- c) a generalização de práticas de *ranking*, classificação e triagem, em que o objetivo de todos é o mesmo, obter a melhor posição possível;
- d) a invenção da teoria do capital humano (capital intelectual), mediante a qual custos/despesas são convertidos em investimentos;
- e) a necessidade das pessoas de uma vez transformadas em “indivíduos microempresa”, terem de produzir, acumular e aperfeiçoar seus respectivos capitais humanos, de modo a participarem com melhores chances na acirrada competição que vigora no mercado por empregos e oportunidades, concorrência esta que determinará em grande medida sua inclusão ou exclusão social (motivo pelo qual a educação, entendida basicamente como investimento, passa a ser extremamente valorizada por elas);
- f) a disseminação de uma cultura do empreendedorismo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de toda uma nova *expertise* característica do campo do *management*;
- g) a disseminação de uma “cultura da aferição”, isto é, de verificação, de exame, de avaliação, de contabilidade, de uma prestação de contas forçada, “transparente” e recorrente, em suma, o que os políticos e homens de negócios estadunidenses designam por *accountability*;
- h) a desterritorialização do par educação-formação, que sai dos muros da escola para se reterritorializar em qualquer outra organização social, doravante convertida à forma-empresa, senão efetivamente nas corporações comerciais e financeiras, a exemplo das universidades corporativas;
- i) processo através do qual as empresas e corporações privadas pretendem transmutar seu estatuto, deixando de serem apenas organizações sociais e acalentando o objetivo de virem a se converter em verdadeiras instituições sociais, assumindo, portanto, um

significativo poder normatizador e normalizador (a título de ilustração, é mediante esse processo que as grandes empresas, ou corporações, passam a ter um misto de alma e de identidade, ou um “gás”, como disse Deleuze (1992), encarnando estilos de vida, valores, princípios, enfim, formas de ser e de estar no mundo, com os quais as pessoas tendem, ou melhor, são coagidas, a se identificar) (Gadelha; Mota, 2016, p. 826-827).

As características descritas por Gadelha e Mota (2016) estão presentes em praticamente todos os trabalhos verificados que elegeram o Exame como objeto de estudo, ficando claro que a racionalidade neoliberal atravessa todas as esferas da vida, principalmente a educacional. Na dissertação *“Políticas Educacionais e Ensino Médio: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!”*, Bruno Hundertmarck (2017) aponta que as escolas, pautadas em um modelo de ensino que toma o Enem como referência, não enfrentam a questão das desigualdades sociais, pelo contrário. Por se tratar de um dispositivo que serve como critério de seleção para cursos superiores, a entrada é facilitada para públicos mais bem preparados, o que eleva a concorrência nacional, contribuindo para o aumento das desigualdades. Logo, esse público condiz com estudantes de classes privilegiadas, pois incorporam de maneira “osmótica” um *habitus* favorável ao campo escolar, uma vez que podem empregar melhores estratégias diante do capital que possuem, ressalta Aracelli Nascimento (2017) na dissertação *“Legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações”*.

Com o propósito de democratizar o acesso ao Ensino Superior, o Governo Federal lançou programas como o Fies e o Prouni, em que o resultado obtido no Exame, somado ao quesito renda, pode garantir aos sujeitos uma vaga nas mais diversas instituições de ensino no país. Com isso houve uma discreta evolução no quantitativo de ingressantes no Ensino Superior provindos de escolas públicas ao longo dos anos. Porém, Vania Lourenco (2016), na dissertação *“Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira”*, destaca que tais estudantes ingressam, sobretudo, em cursos de baixo prestígio social, de modo que a condição econômica vem exercendo influência direta quanto ao lugar ocupado pelo aluno dentro das universidades, alegando que isso desconstrói a ideia de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Maria Helena Bravo (2017), ao analisar historicamente o conceito de avaliação e as implicações do Enem nas políticas educacionais, na Dissertação de Mestrado *“Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais”*, aponta que, com o passar dos anos, o Exame se concretizou como uma política de Estado e não mais de Governo, extrapolando os diferentes desenhos assumidos pela política educacional e consolidando-se como o maior teste educacional promovido pelo Governo Federal. Além disso, mesmo com a supressão ou adição em alguns momentos de conceitos avaliativos e das finalidades do Exame aos marcos legais, a autora considera que houve um distanciamento de suas funções relativas à avaliação do Ensino Médio, aproximando-se cada vez mais das funções de um exame vestibular.

Outro trabalho que destaco diz respeito à Dissertação de Mestrado de Marília Moro (2017), intitulada *“O Exame Nacional do Ensino Médio constituição do estudante nota 1000: Seja qual for sua escolha, preste o Enem!”*. A autora, usando como empiria materiais midiáticos disponíveis no Facebook, aborda narrativas dos modos de ser de um estudante bem-sucedido no Enem. A partir da análise dessa materialidade, considera que o Exame resulta em um processo de subjetivação e objetivação que produz sujeitos dedicados, estudiosos, disciplinados que alcançam seus objetivos a partir dos esforços individuais. A autora pontua sobre as técnicas disciplinares que operam nos corpos desses sujeitos, relativas ao controle do tempo e do espaço e que acompanham o desempenho acadêmico dos estudantes, sugerindo uma importante estratégia de autorregulação. Ainda, ressalta que muito mais do que servir como uma forma de ingresso ao Ensino Superior, o Exame produz efeitos na constituição dos estudantes e fortalece a ideia de que candidatos estudiosos e dedicados possuem mais chances de serem bem-sucedidos.

Levando em consideração as contribuições desses autores e me colocando em um lugar teórico distinto, a partir do respaldo em textos de Michel Foucault (2008a; 2008b; 2010; 2021), procuro apresentar nesta Tese uma problematização do Enem sob outro ângulo. A pretensão de analisar o referido exame sob as lentes da governamentalidade e de tomá-lo como um dispositivo da racionalidade neoliberal pode se constituir em um diferencial desta Tese, motivo pelo qual, no próximo capítulo, apresento a governamentalidade

neoliberal usada como chave de leitura para se pensar o Enem. Parafraseando Veiga-Neto (2018, p. 37), “é nessas águas, nas quais o neoliberalismo e a educação se misturam, que hoje navegamos”, ou seja, por onde pretendo navegar.

### 3. A ARTE DE GOVERNAR

Michael Foucault foi um filósofo cujos escritos e teorizações sobre as intrincadas relações de saber e poder e os processos de subjetivação se apresentam aos pesquisadores como uma “caixa de ferramentas”<sup>7</sup>. Tais ferramentas podem ser usadas como operadores conceituais ou metodológicos para se pensar e problematizar em diversas áreas, entre elas a Educação.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) apontam que as análises do filósofo, que não chegou a se dedicar a problematizações na área educacional, têm sido de grande relevância para a pesquisa no campo da Educação justamente por permitir desenvolver trabalhos com abordagens que, em geral, se diferenciam pelo seu potencial de crítica radical ao presente. Os autores (2011) ainda observam que, no cenário acadêmico atual, constata-se um número crescente de produções de influência foucaultiana que apresentam uma grande importância.

Cada pesquisador, de acordo com o objeto de estudo, faz o próprio uso das ferramentas, realizando os ajustes e as amarras necessárias no decorrer da pesquisa. Porém, cumpre destacar que, para fazer uso destas, ou dos operadores conceituais que Foucault lança mão, é necessário atentar para o tempo e os cenários econômicos, sociais, políticos e culturais. Não há como fazer aplicações mecânicas em outros tempos e em outros lugares (Veiga-Neto, 2018).

Machado (1988) destaca que as análises feitas por Foucault podem ser didaticamente divididas em três fases: a primeira sinalizada por *As palavras e as coisas* (1966), a segunda por *Vigiar e Punir* ([1975] 2014); e a terceira pela *História da sexualidade* (1976), publicada em três volumes. A primeira fase é

---

<sup>7</sup>Foucault (2006) se utiliza da metáfora da caixa de ferramentas para apontar que cada pesquisador tem a liberdade de operar com os conceitos que apresenta em seus livros da maneira que melhor se ajuste às suas pesquisas. Nas palavras do filósofo: “Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mas eu ficarei contente. Todos os meus livros seja *História da loucura* seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!” (Foucault, 2006, p.52).

marcadamente epistemológica e busca desvendar o solo do qual brotam os saberes; a segunda é política, pois procura mostrar a íntima relação entre os saberes e os poderes; e a terceira, volta-se para a Ética. É quando, ancorado em Nietzsche, o francês vai propor que cada um faça de sua vida uma obra de arte.

A partir de *Segurança, Território e População*, Foucault traz discussões das relações entre os saberes e poderes apontando o deslocamento da ação estatal, que da administração do território passa à gerência da população. O entendimento de população, nesse contexto, não são as pessoas, mas um conjunto de processos, por isso a necessidade de conhecer esse conjunto – saber – para que se possa governar – poder. Nas palavras de Castro-Gomez (2010, p. 61):

A população é um conjunto de processos (não pessoas), e a “arte de governar” deve conhecer a fundo esses processos para gerar técnicas específicas que permitam governá-los (a “disposição correta das coisas”) [...] Em suma, Foucault percebeu em 1978 que antes de falar em biopolítica era preciso refletir sobre a forma como a população aparece como objetivo por excelência do governo de estado (Tradução minha).

Mediante essa nova forma de governar, emerge uma nova tecnologia de poder, que Foucault vai chamar de “arte de governar”. Essa é entendida como “a arte de exercer o poder segundo um modelo da economia” (Foucault, 2021, p. 414). Baseado em um modelo de economia do poder, a arte de governar passa a ser problematizada a partir das aulas proferidas no *Còllege de France* posteriormente publicadas sob os títulos *Segurança, Território, População e O Nascimento da Biopolítica*. O autor vai buscar em *O príncipe*, de Maquiavel, e a *posteriori* nas literaturas anti-Maquiavel, a centelha para seus escritos.

Esquemáticamente, pode se dizer que *O Príncipe* de Maquiavel é essencialmente um tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado e é isso que a literatura anti-Maquiavel quer substituir por uma arte de governar. Ser hábil em conservar seu principado não é de modo algum possuir a arte de governar. (Foucault, 2021, p.411)

A leitura feita em Maquiavel é a de que não havia uma arte de governar, uma vez que deter a habilidade de conservar um principado não garantia a condição de governar, afinal governam-se sujeitos e não coisas. Já os textos anti-Maquiavel apresentam outro tipo de poder, não mais centrado no território, mas nas pessoas. Foucault foi buscar em *Le miroir politique, contenaat diverses*

*manières de gouverner & policer les republicues* (1555), de Guillaume de La Perrière, a inspiração para pensar a arte de governar, pois este teria sido o primeiro a esboçar essa teoria.

Na arte de governar, o poder passa a ser exercido não mais com o intuito de manter e conservar forças, mas de facilitar a produção de riquezas e conduzir os corpos daqueles que não são mais considerados súditos, mas cidadãos que vendem sua força de trabalho livremente. Conforme Castro-Gomez (2010, p. 59),

Aí La Perrière mostra que o governo não se exerce primordialmente sobre um território, mas sim sobre a relação que se estabelece entre os homens e o território. O que significa, em última análise, que a soberania reside no governo das populações, pois são os homens, com base nos seus hábitos e costumes particulares, que estabelecem ligações permanentes com as riquezas e recursos do território. Não se trata mais de impor leis ou punições aos homens que habitam um território, mas sim de implantar técnicas e táticas de governo que permitam a esses homens se conduzirem de tal forma que suas ações possam gerar um aumento de riqueza para Estado. É, portanto, não através da imposição da lei, mas através do governo que os fins do Estado podem ser alcançados (Tradução minha).

Para alcançar o objetivo de que os homens sejam conduzidos para produzir riquezas, é necessário um tipo de poder que dê conta de entrar no desejo do sujeito, fazendo parte dele. Esse poder aparece não mais para punir, mas para vigiar e conduzir. Ou seja, “vai ser preciso manipular, vai ser preciso suscitar, vai ser preciso facilitar, vai ser preciso deixar fazer, vai ser preciso, em outras palavras, gerir e não mais regular” (Foucault, 2008a, p. 474).

Essa arte de governar diz respeito não apenas à administração estatal, mas a uma forma de guiar condutas. É uma maneira de seguir com a condução de condutas dos corpos, a trabalhar com a previsibilidade dos acontecimentos. Tal arte depende de ações que levem em consideração todas as variáveis que podem acarretar em uma população melhor ou pior, segundo uma métrica. É preciso fazer viver mais e de forma saudável, visando um sujeito produtivo.

Nesse contexto, no exercício do poder o que importa são os homens e as coisas, pois “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre as pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2008a, p. 164). No mesmo sentido, Oksala (2011, p. 101) destaca que a arte de governar ocorrerá nas mais variadas áreas e formas “como governar as crianças, como governar

os pobres e os mendigos, como governar a família, uma casa, como governar exércitos, diferentes grupos, cidades, Estados e também como governar o próprio corpo e a própria mente”. Uma articulação entre o governo de si e o governo dos outros. Complementando essa compreensão, Carvalho e Gallo (2022, p. 17) afirmam que:

governar não é um gesto soberano dotado de grandeza. Ao contrário, governar passa pela mesquinhez e banalidade micropolítica de toda ação, conduta, comportamento e atitude de alguém sobre outrem, para conduzi-lo: os pais governam seus filhos; estes fazem incidir sobre seus irmãos, primos, amigos extrações virtuais complexas de outras atitudes, comportamentos etc. A professora governa o aluno; aquela é governada pela direção; esta pela secretária da educação e assim sucessivamente. Trata-se de compreender que toda ação de alguém sobre outrem é um ato de governo, simplesmente pelo fato de ser uma atuação modificadora de seu “campo de ação”. Por sua vez, o estatuto peculiar desta incidência de governamentalidade é a sua capacidade de promover subjetividades, ou seja, modos de ser respondentes à própria condição do que vai se estruturando como possibilidade de ação para e sobre os “outros”.

Diante de governamentalidades múltiplas, o interesse de Foucault (2008a) pelo Estado se dá a partir do ponto de vista do governo da população. Porém, como destaca Barros (2019, p. 6),

Com sua análise governamental, Foucault não tem a intenção de buscar uma definição do que é o governo, mas sim a de realizar uma análise epistêmica das formas de governo; promovendo uma investigação histórica das diversas práticas reais e concretas de governo que possibilitaram a formação, posterior, do Estado. Dessa forma, o Estado é problematizado a partir das múltiplas táticas de governo; processo que o autor chamou de governamentalidade. O Estado é situado como efeito móvel de governamentalidades múltiplas.

A cristalização da nova arte de governar ocorre em torno de uma razão de Estado e de sua governamentalização, uma vez que

Se o Estado é o hoje o que é, é graças a governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais da governamentalidade” (Foucault, 2021, p. 430).

Na aula de 15 de março de 1978, Foucault (2008a) vai enumerar algumas características dessa nova racionalidade<sup>8</sup> que ele nomeia “Razão de Estado”, que é o momento em que o Estado se converte em um novo princípio de inteligibilidade da política, supondo uma ruptura na concepção medieval de soberania.

A primeira característica: não há nada fora do Estado. Não se governa para alcançar metas que vão além do fortalecimento imanente dele, e não se requer outro tipo de saber que vá mais além alcançar as metas propostas.

A segunda característica: o mantimento do Estado pode suspender a Lei a qualquer momento, é o que Agamben (2004) chama de “Estado de Exceção”. Dessa forma, pode sacrificar as suas “ovelhas” para alcançar os objetivos forjados por ele mesmo, fazendo referência à metáfora do pastor e seu rebanho.

A terceira característica: é um governo da economia e da opinião. O Estado então deverá criar estratégias para evitar que o corpo social se volte contra ele, assim, deve ao mesmo tempo reduzir a pobreza e pôr em prática a livre circulação de ideias e mercadorias (Castro-Gómez, 2010).

Diante dessa breve contextualização sobre a arte de governar e a centralidade do Estado na população, em conduzir suas condutas, passo a aprofundar essas questões de modo a discutir a governamentalidade.

### 3.1 A Governamentalidade em Michel Foucault

Para construir a análise governamental, Foucault promoveu uma investigação histórica das diversas práticas reais e concretas de governo que possibilitaram a formação do Estado. Conforme Barros (2019), esse Estado é problematizado a partir das múltiplas práticas que consistiam em diferentes táticas de condução de condutas de sua população nomeadas de governamentalidade. Uma palavra “feia” segundo Foucault (2008a), que faz uma primeira consideração:

---

<sup>8</sup> Sobre esse termo, Castro-Gómez (2010, p. 34) vai afirmar: “O conceito de racionalidade é utilizado por Foucault para se referir ao funcionamento histórico de práticas que estão inseridas em agenciamentos de poder. Tais conjuntos de práticas são ‘racionais’ na medida em que propõem *objetivos* em direção aos quais a ação, o uso calculado *de meios* para alcançar estes objetivos e a escolha de determinadas *estratégias* que permitam a articulação eficaz entre meios e fins ou, na sua falta, a utilização de *efeitos* imprevistos para um repensar dos próprios fins” (Tradução minha).

Supondo-se portanto que “governar” não seja a mesma coisa que “reinar”, não seja a mesma coisa que “comandar” ou “fazer a lei”; supondo-se que governar não seja a mesma coisa que ser soberano, ser suserano, ser senhor, ser juiz, ser general, ser proprietário, ser mestre-escola, ser professor; supondo-se portanto que haja uma especificidade do que é governar, seria preciso saber agora qual é o tipo de poder que essa noção abarca (p. 155-156).

Ao trabalhar com a noção de governamentalidade, o autor considera fundamental partir do entendimento do que é o poder, ou melhor, das relações de poder, como chamava. Mas o que é o poder, afinal? Como ele funciona? Quais mecanismos ele utiliza para operar? De início, é possível evidenciar nos escritos do filósofo que não existe uma sinonímia entre o Estado e o poder. Conforme Machado (2021), o Estado se apresenta como um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra nele localizado, mas que o ultrapassa e o completa. Logo,

se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não podemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a evitar - esquematismo aliás que não se encontra no próprio Marx- que consiste em localizar o poder no aparelho do Estado e em fazer do aparelho do Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único do poder de uma classe sobre a outra. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós, no fundo, titular de um certo poder, por isso, veicula poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes de dominação e os circuitos de exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns aos outros, mas não coincidem (Foucault, 2021, p. 255).

Essa passagem revela uma compreensão acerca do poder em que o autor não parte de uma definição específica e direta, mas do entendimento de que “o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em diferentes níveis da sociedade, em campos e extensões variadas” (Foucault, 2021, p. 13). Veiga-Neto (2017) alega que, mesmo estudando minuciosamente o funcionamento do poder, esse não é o objeto central do filósofo. O poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes. Por essa razão, a preferência de Foucault pela utilização da expressão “relações de poder” em vez de “poder”.

Ao discorrer sobre “o poder”, Foucault (2020) nos mostra o que ele não é, para então chegarmos a uma compreensão de como ele pode ser entendido. É

pela negação que advém o sentido de poder proposto pelo filósofo. Em suas palavras:

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como um conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo o poder como modo de sujeição que, por oposição a violência, tenha a forma de regra. Enfim, não entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre o outro, e cujos efeitos, poder derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro (Foucault, 2020, p. 100).

A partir dessa perspectiva, passo a compreendê-lo como uma multiplicidade de forças inerentes ao domínio onde se exercem; um jogo que através de lutas e afrontamentos, as transforma, inverte, reforça; forças que formam cadeias ou sistemas; as estratégias em que se originam e cujo esboço geral toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. O poder não se detém, mas se exerce, ou ainda, não se dá, não se troca, não se retoma e somente existe em ação (Foucault, 2021). Ele “está em toda a parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 2020, p. 101). Assim, “deve-se afirmar que estamos necessariamente ‘no’ poder, que dele não se ‘escapa’” (p. 103). Ainda, que “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (p. 12).

Na analítica realizada pelo autor, compreendo que o poder se encontra em todas as relações sociais, quem exerce o poder ao mesmo tempo sofre o exercício dele, dependendo de qual papel está sendo ocupado naquele momento na sociedade. Por isso Foucault vai afirmar que existe uma microfísica do poder. Ele é capilar. As relações que se estabelecem estão por toda parte e não localizadas em uma instituição, criando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e instituições. O estudo desta microfísica supõe que o poder exercido não seja compreendido como uma propriedade, mas como uma estratégia. Já seus efeitos não são uma apropriação, mas manobras, táticas, técnicas que se colocam em funcionamento (Foucault, 2014). Um dos objetivos dessa microfísica do poder é justamente propor uma política da multiplicidade diante da unidade monolítica das teorias do poder, como a que existia no poder soberano.

Na obra *Microfísica do poder* ([1979] 2021), Foucault apresenta cinco “precauções metodológicas” quando se pensa o poder, auxiliando na

compreensão da sua dinâmica, seus efeitos, mecanismos e dispositivos que o fazem funcionar e que apontam de forma compilada o que foi dito até aqui. São elas:

1- *O poder não se detém*, apenas se exerce sobre sujeitos livres, portanto ele é uma ação. Exerço ou sofro a ação. Logo, a liberdade se apresenta como condição para sua existência;

2- *As relações de poder são intencionais* e estão completamente investidas de práticas reais e efetivas. Assim, o exercício de poder é estratégico.

3- *As relações de poder são imanentes* e emanam das relações sociais, não sendo criadas e nem dadas por alguém. Surgem naturalmente nas relações sociais;

4- *O poder vem de baixo*, em uma relação assimétrica do poder dando sustentação a autoridade e a obediência. Partindo de mecanismos infinitesimais que têm uma história até se chegar a mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Dito de outra forma, uma relação macroscópica de dominação é embasada por inúmeros micropoderes, então o poder não emana do dominador, mas está na base tanto do dominador quanto do dominado;

5- *O poder só se exerce onde há resistência*, sendo essa última uma condição de sua existência.

Partindo do entendimento dessas precauções, ao analisar as relações de poder, concordo com Gallo (2004) quando afirma que vivemos naquilo que se convencionou chamar de Modernidade e, nesse contexto, três modalidades de exercício de poder passaram a funcionar: o de *soberania*, o *disciplinar* e o *biopoder*. São três modos de exercícios do poder operando, ou seja, há uma especificidade em governar (Foucault, 2008a). Há, por assim dizer, uma governamentalidade.

Veiga-Neto (2017) argumenta que o filósofo cunhou a palavra *governamentalidade* para designar aquilo que se pode chamar de objeto de estudo dos diferentes modos de exercer o governo, ou seja, as diferentes maneiras pelas quais cada um governa a si mesmo e aos outros. Para compreender a governamentalidade, Foucault (2008a) expressa a necessidade

de entender não somente o que é poder, mas também qual a noção de exercício de poder que está operando.

Foucault (2008a) dedica algumas aulas no curso ministrado no *Collège de France* a caracterizar e analisar o poder pastoral, buscando identificar os mecanismos e os efeitos desse tipo de poder, que visava melhor conduzir o rebanho. Conforme seu entendimento, os homens é que são governados e essa premissa não deve ser buscada nos Gregos, mas sim no Oriente, sendo inicialmente em um Oriente pré-cristão e, depois, em um Oriente Cristão. O primeiro na forma de uma ideia e organização de um poder do tipo pastoral e o segundo sob a forma de uma direção da consciência, das almas.

Para o autor, “É um tipo de poder bem específico que se dá por objeto a conduta dos homens – quero dizer, por instrumento os métodos que permitem conduzi-los e por alvo a maneira como eles se conduzirem, como eles se comportam” (Foucault, 2008a, p. 256). Ele identifica que o poder do pastor não se dá sobre o território, mas sobre o rebanho em deslocamento, em um movimento de ir de um ponto ao outro. Um poder que se exerce essencialmente sobre uma multiplicidade em movimento. O poder pastoral visa o bem-fazer, objetivando essencialmente a salvação do rebanho, no sentido de dar subsistência às suas ovelhas, conduzindo-as para as verdes campinas. É um poder do cuidado, zelando para que elas não sofram, não desgarem. É individualizante e detalhista, pois para que o pastor consiga conduzir o rebanho, nenhuma pode escapar. É preciso cuidar uma a uma a cada movimento.

O poder pastoral se desenvolve em uma relação fundamental entre Deus e os homens. No poder soberano, o rei, de certo modo, participa dessa estrutura pastoral. Enquanto no poder pastoral o objetivo é a salvação, podendo existir o sacrifício pelo rebanho, na soberania acontece o contrário: é o rei que espera o sacrifício dos seus súditos. Essa relação entre o rei e os homens é problematizada quando o autor faz uma analítica do funcionamento do poder soberano.

Um fenômeno que Foucault (2010) apontou como fundamental no século XVIII foi a assunção da vida pelo poder, ou seja, a tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo, uma espécie de estatização do biológico. Porém isso nem sempre foi assim, pois na relação entre o rei e os súditos, viver ou morrer passava pela vontade do soberano. Em “relação ao poder, o súdito não é, de

pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro, e é simplesmente por causa do soberano que o sujeito tem o direito de estar vivo ou tem o direito, eventualmente, de estar morto” (Foucault, 2010, p. 202). O efeito desse poder sobre a vida só se exerce quando este pode matar, sendo um poder de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e da vida; quando pode se apoderar da vida para suprimi-la. O direito do soberano de dispor da vida dos súditos não é um direito dado, mas lhe foi deixado. Trata-se de um direito sobre a vida e a morte que ocorre de forma desequilibrada, pois é o direito de *fazer morrer ou deixar viver*.

Havia nesse tipo de poder um investimento em dispositivos de violência. O suplício aparecia como a arte de fazer sofrer, reforçando o poder do rei. Diante da justiça do soberano, todas as vozes deveriam se calar e qualquer crime cometido era considerado um ataque ao soberano, pois a força da lei é a força do rei. O suplício exercia, assim, uma função jurídico-política, pois significava “um cerimonial para reconstruir a soberania lesada por um instante” (Foucault, 2014, p. 50).

Diante de um cenário de mudanças que se desenhava na Europa a partir do século XVIII, com o aumento populacional e as transformações no sistema produtivo, em especial o advento da industrialização e a ascensão da burguesia, as monarquias começam a serem abaladas, pois não davam conta de sustentar seu poder perante as mudanças. É o que aponta Candiotta (2010), pois Foucault através da microfísica do poder contrasta a multiplicidade das artes de governar à unidade política da soberania, e em vez de pensar que a forma unitária da soberania derivaria a multiplicidade das artes de governar, considera que estas últimas limitam a própria unidade da forma da soberania. Uma vez que a preocupação era em governar a terra, os produtos, o território, a relação de poder que era exercida podia ser transcrita nos termos de relação soberano-súdito. Não havia a preocupação em governar a população e, desse modo, as monarquias se apresentaram como um bloqueio da arte de governar.

Com a emergência do mercantilismo<sup>9</sup> a partir do século XVI e, sobretudo, no XVIII, aparece ou é inventada uma nova mecânica do poder, que conta com

---

<sup>9</sup> Segundo Foucault (2021, p. 421), o mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pôde ser utilizável como tática do governo.

procedimentos específicos e instrumentos totalmente novos que são incompatíveis com as relações de soberania. Esse novo mecanismo de poder apoia-se nos corpos e nos seus atos. Um tipo de poder que se exerce perante a vigilância constante e não por sistema de taxas e obrigações e funciona muito mais pela coerção do que pela presença física do soberano, apoiando-se no princípio que representa uma nova economia do poder (Foucault, 2021). Há a necessidade de diminuir gastos sem deixar de governar com eficiência, o que vai de encontro à soberania, onde o poder era fundado em um gasto irrestrito, sem o calcular com um gasto mínimo e uma eficiência máxima.

Foucault (2021) destaca que essas transformações que estavam acontecendo não eram em nível de teoria, mas de mecanismos, técnicas e tecnologias de poder, em que os mecanismos de tortura, de suplício do poder soberano dão lugar aos mecanismos de coerção disciplinar. Porém, o poder soberano não desaparece, pelo contrário, ele continua produzindo efeitos na organização dos grandes códigos jurídicos, que inclusive permitiram uma democratização da soberania, através do direito público articulado com a soberania coletiva.

Com a população crescendo, era preciso criar formas de intervir nesse corpo social, porém individualizado. É aí que se funda o poder disciplinar. Um dos mecanismos utilizados é a punição. Se antes a execução ocorria às vistas do povo e significava obediência ao rei, agora essa técnica passa a ser substituída pela punição, servindo para evitar a desordem e impedir que crimes sejam praticados. Crimes estes que não ferem o rei, mas a sociedade. Através de um código penal que vai sendo construído, as penas são elaboradas visando punir exatamente o suficiente para impedir que o crime seja cometido, obedecendo ao princípio de uma economia do poder. Além disso, a punição não precisa mais utilizar os corpos, como era realizada através dos suplícios, pois a representação da punição de maneira simbólica já é suficiente para surtir efeitos (Foucault, 2014).

Veiga-Neto (2017) argumenta que foi o poder disciplinar que, de forma individualizante, microscópica e calcada em práticas de vigilância, acaba preenchendo o vácuo,

resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte, numa sociedade europeia que se complexificava, crescia e se espalhava pelo mundo afora (p. 68).

Essa nova sociedade em pleno desenvolvimento que vinha crescendo imbricada em complexas relações foi chamada por Foucault (2014) de sociedade estatal. Tratava-se daquela “que pôde se despedir do olhar do rei graças à entrada do poder disciplinar no jogo político” (Veiga-Neto, 2017, p. 68). Nessa intrincada rede de poder que opera com diferentes mecanismos, não houve necessariamente a substituição de uma tecnologia pela outra. Tratou-se, de fato, de “uma tríplice aliança entre soberania, disciplina e gestão governamental, entendida essa última como uma nova arte de governo exercida minuciosamente, ao nível de detalhe individual e, ao mesmo tempo sobre o todo social” (Veiga-Neto, 2017, p. 71). Ou seja,

nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente no nível dos seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente no detalhe. [...] devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem a população como seu alvo principal e os dispositivos de segurança como seus mecanismos essenciais (Foucault, 2021, p. 428).

Enquanto a soberania operava em *tirar a vida e deixar viver*, as novas tecnologias operam em *fazer viver ou deixar morrer*, promovendo uma inversão. A preocupação passa a ser gerir a população para viver mais, garantindo as condições para que isso aconteça. Entre em cena um poder calcado na vida e que se apropria da vida humana, chamado por Foucault (2020) de Biopoder. Para gerir a população e administrar a vida, ao invés de tirá-la, o Estado parte para técnicas que buscam conhecer a população, através de censos com previsões e estimativas estatísticas. Estes permitiram caracterizar as populações, prever seu enfraquecimento, seu encurtamento enquanto força de trabalho, energia e custo de dinheiro desperdiçados (Foucault, 2010).

Nesse sentido, o biopoder foi indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, através da ação controlada dos corpos no aparelho de produção, exigindo também um esforço para garantir a utilizabilidade e a docilidade dos

corpos, possíveis através de métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões e a vida em geral (Foucault, 2020).

O poder sobre a vida e sobre a gerência dos corpos se desenvolve de duas maneiras que funcionam como polos, não opostos, mas interligados por um

feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos- tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *controles reguladores: uma biopolítica da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (Foucault, 2020, p. 150).

A disciplina centrada no corpo como máquina, visando garantir seu adestramento, utilidade, docilidade e ampliação de aptidões para a sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos age através de instituições como prisões, hospitais, quartéis, escolas, entre outras. O poder disciplinar opera em uma anátomo-política do corpo, ou seja, no indivíduo. Essa ação se dá por meio de procedimentos e técnicas de normalização, pois a disciplina

em primeiro lugar normaliza [...] analisa, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos as operações; [...] em segundo lugar a disciplina classifica; [...] em terceiro lugar, a disciplina estabelece as sequências e coordenações; [...] em quarto lugar, a disciplina estabelece procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes- e os outros (Foucault, 2008a, p. 74-75).

O funcionamento do poder disciplinar, como anunciado em *Vigiar e Punir*, ocorre mediante uma arquitetura nas construções das instituições onde esse poder é exercido. Ao analisar as prisões, Foucault (2014) verifica que são arquitetadas no modelo do *panóptico*<sup>10</sup>, datado em 1785 e desenvolvido por

<sup>10</sup> Foucault (2014), ao analisar as relações de poder que operam em rede através de mecanismos específicos, leva-nos a entender a importância do conceito de Panoptismo e de Panóptico.

Jeremy Bentham. Seu princípio consiste em ter na periferia uma construção em anel, dividida em celas com duas janelas. Uma com visão externa e outra com visão interna, permitindo a passagem de luz pela cela e a captura de imagens de seu interior, o que faz da visibilidade uma armadilha. Ao colocar um vigia na torre central que fica no centro do anel, torna-se possível controlar todos que estão nas celas ao mesmo tempo, induzindo o detento a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Tem-se aí, novamente, uma economia de poder. Nessa lógica, “o corpo humano entra numa maquinaria do poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. [...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (Foucault, 2014, p. 135). Contudo, o “olho anônimo do poder e sua estruturação arquitetural é que impelem o indivíduo a se autodisciplinar” (Candiotto, 2012, p. 20).

Após a disciplina já ter cumprido seu papel de individuação, docilizando os corpos e controlando a conduta visando intensificar seu rendimento para obter o máximo de eficiência e produtividade, segundo Gallo (2004), começa a se delinear a tecnologia do biopoder, que funcionará principalmente através do Estado. Isto foi possível porque as sociedades disciplinares foram responsáveis tanto pela individualização do poder quanto pelo processo de subjetivação, permitindo a autotematização do humano, com o surgimento das ciências humanas, com o estabelecimento de novas formas de relações de poder e de convívio social, “onde a dominação é introjetada por cada indivíduo. Essa introjeção cria uma ilusão de liberdade e autonomia, pois cada um de nós é supostamente responsável por suas escolhas: o que, quando e como comprar, em quem votar, por exemplo” (Gallo, 2004, p.94). Para garantir a o governo dessa população então supostamente livre e responsável pelas suas escolhas, cabe ao Estado cuidar desses seres vivos compreendidos como a população. Deve se concentrar na saúde e na vida do povo, por isso Foucault (2008b) chama a política do Estado Moderno de *Biopolítica*. O resultado será a

---

Conforme Russi (2015, p. 34), é uma “distinção importante já que Foucault não se importa com o Panóptico em si, porém com a ação mental implicada pela estrutura, isto é, o Panoptismo. Este conceito pode ser entendido como uma forma de organização do poder na sociedade, ancorado sobre uma forma de regime especial de visibilidade, ou seja, o que está em jogo é essa visibilidade, a visibilidade como jogo: ver sem ser visto, vigiar sem ser visto.”

crescente intervenção na vida cotidiana dos indivíduos: na saúde, corpo, sexualidade e dieta (Oksala, 2011).

A biopolítica é a governamentalidade, é o biopoder funcionado. Nesse sentido, pouco a pouco o homem ocidental aprende

o que é ser uma espécie viva num mundo vivo, ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde individual e coletiva, [...]. Pela primeira vez na história, sem dúvida, o biológico reflete-se no político. [...] deveríamos falar de “biopolítica” para o que fez com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do saber-poder um agente de transformação da vida humana (Foucault, 2020, p. 154).

Ocorre a estatização do biológico, a vida reflete no político. Assim é que o Estado vai dispor de tecnologias e mecanismos para conhecer e cuidar da vida. É uma tecnologia de poder que opera através da condução das condutas, pelo governo. Aqui,

*governo* é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos; governar as crianças, as mulheres, a família etc. Com isso, Foucault pôde demonstrar que esse significado mais remoto e amplo de *governo* e *governo* foi sendo apropriado pelo Estado, produzindo-se um deslocamento e uma restrição de seu sentido em torno de instituições do Estado: “poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas” (Foucault, 1995, p. 247). O caráter governamental que o estado moderno assumiu -o que o filósofo denomina de *governamentalidade* – foi resultado de um longo processo histórico (Veiga-Neto, 2017, p. 121).

A governamentalidade vai designar o desenvolvimento do biopoder, ou seja, essa forma de poder complexa e essencialmente moderna que tem como foco a população. É exercida pelas instituições administrativas, pelas formas de conhecimento, por táticas e estratégias explícitas (Oksala, 2011). Logo, “a governamentalidade não é simplesmente uma “coisa”, simplesmente um movimento, propriedade ou situação dada, mas uma grade de inteligibilidade” (Veiga-Neto, 2013, p. 24).

Essa chave<sup>11</sup> de inteligibilidade é posta em funcionamento através de tecnologias de governo que “pertencem cada um a uma forma de ciência ou

---

<sup>11</sup> Substituo nesse trabalho a palavra “grade” trazida por Veiga-Neto (2013) por ‘chave’. Justifico essa escolha por compreender, junto com Candiotti (2010), que *chave* nos possibilita uma abertura para um campo maior, são dadas mais possibilidades de se pensar a arte de governar. Nas palavras desse autor: “Quanto à governamentalidade, não é um modo historicamente circunscrito de atuação do poder, como no caso do biopoder. Trata-se, antes, de uma chave de

reflexão particular: o governo de si mesmo, que pertence à moral; a arte de governar uma família como convém, que pertence à economia, e enfim a ‘ciência de bem governar’ o Estado, que pertence à política” (Foucault, 2008a, p. 125). O governo da família é apresentado como um ponto-chave no que tange à questão de economia e sua introdução no seio do exercício político, pois para governar um território, uma população, antes é necessário governar a família. Porém, com o advento da problemática da população, que se mostra como irreduzível à família, governar essa última ficará em um plano secundário, não mais servindo de modelo, mas como um segmento a ser governado. Deste modo, além das múltiplas formas de governar, há diferentes agentes que governam, como o pai de família, o pedagogo, o professor e o príncipe (Foucault, 2021). Essas modalidades da arte de governar estão dentro do Estado.

A partir de um modelo de economia do poder, a população vai ser apresentada como o novo objetivo de governo. É necessário conhecer o corpo social para investir e agir sobre ele, para melhorar as condições de vida da população, aumentar sua riqueza, a duração de vida, a saúde, etc. Os instrumentos que o governo utilizará para alcançar esses fins são campanhas e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela, ou seja, a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, de desejos e como objeto na mão do governo (Foucault, 2021). Para governar efetivamente de modo racional e planejado, é necessário levar em consideração as aspirações dessa população, prever os acontecimentos sobre ela, caracterizá-la e quantificá-la, uma vez que “a constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber sobre todos os processos referentes à população” (Foucault, 2021, p. 426).

Assim, a governamentalização do Estado, “que tem essencialmente a população como alvo e utilização da instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada, pelos dispositivos de segurança” (Foucault, 2021, p. 431). Esses são os instrumentos técnicos principais na arte

---

inteligibilidade, de um pano de fundo, de um campo de possibilidades a partir dos quais as relações de poder adquirem uma nova significação em relação à sua concepção anterior. Até 1978, Foucault entende o poder como relação estratégica entre forças ínfimas e microfísicas que atravessam os corpos individuais e perpassam o tecido societário. Desde 1978, ele o concebe como um conjunto de ações, em função do qual os indivíduos tentam limitar as ações de outrem ou a previsibilidade de que as mesmas ocorram a partir de suas próprias ações” (Candiotti, 2010, s/n).

de governar. Conforme Resende (2018), é a partir da preocupação com o corpo coletivo que os dispositivos emergem e vão atuar como novas técnicas de governamento, efetuando intervenções na gestão das pessoas e das coisas, dos bens e das riquezas para que possam circular da melhor forma possível, com foco na liberdade; controlando os riscos, maximizando os pontos positivos e minimizando os inconvenientes que possa acometer o corpo social.

Diante das considerações realizadas até aqui, compreendo que o sujeito é atravessado por inúmeras relações de poder e exerce um governo de si por si na sua articulação com o outro. Há, nesse sentido, uma tríade composta pela governamentalidade, a subjetividade e os dispositivos, sendo o poder o elo que liga tais elementos. Segundo Gonçalves (2010, p. 106), “neste cruzamento, são acionados, posicionados e reposicionados múltiplos dispositivos, no sentido de desencadear processos ou relações em que o sujeito é instado a observar-se, a governar-se, a exercer sobre si um certo domínio”.

As práticas de condução de condutas necessitam dos dispositivos para se efetivarem, constituindo-se em discursos, proposições morais, leis, instituições, práticas, ou seja, uma heterogeneidade de elementos cujo objetivo é o de gerir, controlar, governar.

Assim, na sequência, passo a discorrer sobre essa noção, mostrando como o Enem pode ser entendido como um dispositivo da governamentalidade neoliberal.

### **3.2 Construindo a noção de dispositivo**

A governamentalidade é resultado de um processo histórico e se utiliza de estratégias de governança visando à dominação e condução de si mesmo e do outro. Nessa condução, entram em cena múltiplos dispositivos que capturam os indivíduos seguindo determinada racionalidade e que produzem subjetividades.

Em um sentido mais amplo, dispositivo é compreendido como um conjunto de discursos, de práticas, de conformações espaciais e arquiteturas e ao mesmo tempo em que esses “dispositivos [...] são produzidos pelos discursos que os atravessam, produzem, formam e os transformam” (Kornatzki, 2019, p. 24).

A noção de dispositivo, considerada fundamental para o desenvolvimento desta Tese, é abordada a partir de autores como Michel Foucault, Giorgio Agamben e Gilles Deleuze. Na sequência, partindo do entendimento de que “dispositivos não se fabricam isoladamente, mas se articulam entre si na produção de sujeitos e suas subjetividades” (Kornatzki, 2019, p. 24), procuro problematizar a construção do dispositivo do Enem atuando como uma rede que se articula entre si e com outros elementos que formam esse dispositivo constantemente transformado. Considero, ainda, que esses três autores descrevem essa articulação como “uma rede: um dispositivo não é um discurso ou uma coisa ou um modo de ser, mas a rede que se estabelece entre discurso, coisa e sujeito” (Fanlo, 2011, p. 07, Tradução minha).

Chignola (2014), no texto *Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze*, alerta que Agamben reconhece o uso frequente e generalizado do termo *dispositivo* por Foucault a partir de meados dos anos 70. Além disso, muitos críticos, e até mesmo Agamben, notaram que este termo nunca teve uma definição muito completa por parte do filósofo.

Percorrendo os escritos de Foucault, é possível perceber que o termo *dispositivo* nem sempre o acompanhou. De início, empregava a palavra *episteme*, que anos depois foi substituída. Conforme Castro (2016, p. 124), a substituição decorre porque

A *episteme* era objeto da descrição arqueológica; o dispositivo, por sua vez é a descrição genealógica. Essa mudança de perspectiva e de objeto de análise responde às dificuldades descritivas da arqueologia e à conseguinte introdução da análise do poder. Com efeito, a arqueologia permitia descrever os discursos das diferentes epistemes (renascentista, clássica, moderna), mas, encerrada na ordem do discursivo, não podia descrever as mudanças em si mesmas, somente em seus resultados.

Apesar de o filósofo fazer uso recorrente do termo em *Vigiar e punir*, é em *História da sexualidade*, volume I – *A vontade de saber*, que o conceito é desenvolvido. Em entrevista concedida a Alain Grosrichard, publicada em 1977, Grosrichard contextualiza os trabalhos de Foucault lembrando que não era seu objetivo pensar a sexualidade a partir do viés biológico; nem pensar a sexualidade tal como entende a história das ideias e dos costumes; nem mesmo das práticas sexuais tal como historiadores o fazem a partir de métodos ou técnicas. Seu objetivo era problematizar o dispositivo da sexualidade

procurando, a partir dele, mostrar como são construídas as relações de poder e saber. Ao ser questionado por Grosrichard sobre o sentido desse termo e sua função metodológica, Foucault (2021, p. 364) responde:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

A compreensão que se apresenta na passagem é a de que o dispositivo vai englobar o que se fala, as relações de poder e o próprio conjunto arquitetônico das instituições, ou seja, os locais onde circulam os enunciados a respeito do objeto principal do dispositivo. Ele não é único, não é universal; é heterogêneo, formando uma rede entre os elementos que o compõem, entre o saber e o poder, entre o dito e não dito. Nas palavras de Deleuze (1990, p. 158), “O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação, processos imanentes a um dado dispositivo”.

Na mesma direção, Agamben (2005, p. 11) acrescenta que dispositivo parece se referir à “disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não-linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter um efeito”. Logo, posso aferir que o espaço do dispositivo do Enem está arquitetado em torno de práticas para constituição de sujeitos autorreflexivos e autoavaliativos que conduzem a si mesmos a partir da retórica meritocrática.

A noção de dispositivo que Foucault (2021) apresenta aponta para práticas discursivas que, em sua emergência, manutenção, transformação e substituição vão funcionar em rede, entrelaçadas por elementos heterogêneos, sendo eles discursivos ou não discursivos (Souza; Paixão, 2015).

Ao considerar os elementos heterogêneos que envolvem o dispositivo, Foucault (2021) faz sua segunda proposição acerca do termo:

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade.

Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (p. 364).

Aqui se verifica justamente a natureza do dispositivo, estabelecendo o nexo dos elementos. Tais elementos se ligam, entrelaçam, funcionando como um jogo onde as posições e as funções não são fixas, pois mudanças podem ocorrer a qualquer tempo. Pensar a instituição escolar, nesse âmbito, significa atentar para o modo como esta, implicada em uma certa racionalidade, opera através de determinadas práticas que visam conduzir os sujeitos. Uma das formas de operacionalizar a escola ocorre mediante a implantação de um currículo.

Se tomar como objeto o atual currículo do Ensino Médio, é possível afirmar que este é moldado tendo como fio condutor as competências e habilidades propostas na Matriz de Referência do Enem. Dessa maneira, o Exame, a partir do currículo, mobiliza a escola em torno de uma proposta única de ensino para todo o território nacional.

Esse direcionamento da escola e dos sujeitos que nela estão a agirem conforme a racionalidade vigente pode ser entendido como um elemento que caracteriza o Enem como um dispositivo da governamentalidade neoliberal. Isso implica perceber que os dispositivos têm uma grande potência de ordenar uma série de práticas e mecanismos mediante movimentos estratégicos, já que é através desses movimentos que “um dispositivo intervém de forma racional sobre o campo de forças em que se inserem, com o intuito de desenvolvê-las em determinada direção, de barrar lhes caminhos certos, de utilizá-las em proveito de seus fins” (Weinmann, 2006, 17).

Complementando essa linha de pensamento em que as práticas (dito e não dito) operam em rede e os dispositivos aparecem como elemento que ligando essas práticas, Castro-Gómez (2010, p. 29) considera:

As práticas (discursivas e não discursivas) são acontecimentos: emergem num momento específico da história e inscrevem-se num quadro de relações de poder. Existem apenas práticas em rede. Para Foucault não existem práticas independentes do conjunto de relações históricas em que funcionam. Portanto, embora as práticas sejam singulares e múltiplas, devem ser estudadas como parte de uma montagem, de um dispositivo que as articula (Tradução minha).

A terceira proposição de dispositivo lançada por Foucault (2021, p. 365) apresenta uma “função estratégica dominante”. O dispositivo assumiria uma função estratégica, sendo considerado um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Ao considerar o Enem com um dispositivo da governamentalidade neoliberal, compreendo que se reconfigura em dada conjuntura e se desdobra a partir da racionalidade operante. O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a configurações de saber que dele se originam e, ao mesmo tempo, o condicionam. Em suma, é isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentada por eles (Foucault, 2021).

Ademais, o dispositivo também pode ser entendido como o conjunto de relações de saber, relações de poder que vão, a todo instante, dar condição à emergência de um determinado tipo de subjetivação, de subjetividade. Além disso, apresenta um funcionamento que vale como estratégia<sup>12</sup>. Termo este empregado por Foucault (2021) ao trabalhar com as relações de poder que operam a partir de estratégias.

Para Foucault (2021), o dispositivo funciona como estratégia e, ao mesmo tempo, como um conjunto de relações de poder, relações discursivas e não discursivas de saberes que operam em determinado espaço e tempo. Espaço não necessariamente físico, mas onde as relações de força que compreendem o objeto desse dispositivo são exercidas, ou ainda, espaços onde circulam os enunciados dos discursos que compreendem tal dispositivo. Assim é que a complexa maquinaria educacional funciona como espaço onde relações de poder são tensionadas entre Estado, escola, currículo escolar, professores e alunos.

Nesse sentido, é possível afirmar que, enquanto um dispositivo da governamentalidade, o Enem articula esses elementos, formatando a instituição escolar. Através desse dispositivo, são mobilizadas a competitividade e o individualismo, produzindo um determinado tipo de sujeito empreendedor de si,

---

<sup>12</sup> Conforme Castro (2016, p. 150-152), Foucault distingue três sentidos do termo “estratégia”: 1) A escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos; 2) O modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover; e 3) O conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória. Esses três sentidos se resumem na ideia da estratégia como “escolha das soluções ganhadoras”.

responsável por suas ações e, conseqüentemente, pelo sucesso ou fracasso diante das investidas na ampliação de seu capital humano.

Nesse âmbito, o dispositivo pode ser entendido como um cruzamento de saber e poder, gerando um espaço onde emergem subjetividades construídas, modificadas, disciplinadas e controladas. De acordo com Agamben (2005, p. 47),

De fato, todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência. Foucault assim mostrou como, em uma sociedade disciplinar, os dispositivos visam através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua "liberdade" enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento. O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e enquanto tal é uma máquina de governo.

As palavras de Agamben (2005) acenam para a complementaridade do conceito trazido por Foucault (2021), pois ambos compreendem o dispositivo como máquina que produz subjetividades e como máquina de governo. Enquanto tal, sujeitos são produzidos a partir da racionalidade a que estão assujeitados. Tais afirmações nos encaminham a pensar no Enem enquanto um dispositivo de governo agenciando políticas escolares que se molda e se articula a racionalidade vigente produzindo corpos competitivos, comprometidos com o desempenho e responsáveis por suas escolhas.

Conforme Agamben (2005, p. 39-40), o dispositivo pode ser compreendido como

qualquer coisa que tenha, de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e -por que não- a própria linguagem que talvez é o mais antigo dispositivo, em que a milhares e milhares de anos um primata -provavelmente sem se dar conta das conseqüências que se seguiriam- teve a inconsciência de se deixar capturar.

Dentre tantos dispositivos listados, alguns recentes e outros nem tanto, cabe destacar a caneta, que por si só não é nada. Porém, ela controla e legitima o gesto que é a escrita. A escrita constitui o elemento central de nossa sociedade, ela opera um certo saber em que a intelectualidade aparece como

algo que deve acontecer; ou seja, a escrita aparece como essencialmente fundamental para estudar, conhecer e ver o mundo. É justamente a estruturação que vai existir em torno desse dispositivo e seu funcionamento que aparece como uma estratégia.

Ao pensar a contemporaneidade como uma fase extrema de consolidação capitalista, Agamben (2005) considera que há uma proliferação de dispositivos, e, conseqüentemente, de subjetividades. Desde que apareceu o *homo sapiens* havia dispositivos, argumenta, “mas hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo” (Agamben, 2005, p. 41).

O dispositivo do celular conecta indivíduos, faz parte do dia a dia de grande parcela da população e tornou-se quase uma extensão da forma como se vive no mundo. Agamben (2005) argumenta que este aparelho aprisiona aqueles que fazem seu uso, pois a cada instante mensagens são chegadas e notificações são recebidas por aplicativos. Esse e outros tantos dispositivos tem feito com que não haja um único momento em que os sujeitos não sejam moldados ou controlados por eles. Logo, a definição de quem somos hoje vai depender de quais dispositivos nos são disponibilizados. Como sujeitos desejantes, o dispositivo tem a função de potencializar esse desejo do ser vivente, constituindo o sujeito a partir da estratégia que é própria do dispositivo, pois, “na raiz de cada dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (Agamben, 2005, p. 43).

É possível pensar com Agamben (2005) na potencialidade do Enem quando este captura os candidatos subjetivando-os a empreenderem seu tempo em estudos com vistas a estarem entre aqueles com melhor desempenho, pois isso pode funcionar para o êxito no exame. O desejo de acesso às melhores universidades os inspira a agir nessa direção.

Foucault (2008a) potencializa as discussões acerca do desejo que aparece no interior das técnicas de poder e de governo afirmando que o “desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir. Desejo contra o qual não se pode fazer nada” (Foucault, 2008a, p. 95). Castro-Gómez (2010, p. 41) complementa afirmando que “nem é preciso dizer a este respeito que os dominados ‘aceitam’ ser governados de uma certa maneira porque o governo não é exercido apenas

através de ideias ou agendas ideológicas, mas principalmente sobre (e através) dos desejos, aspirações e crenças do povo” (Tradução minha).

Capturados pela racionalidade neoliberal, os candidatos ao Enem, sujeitos desejantes atravessados por discursos de liberdade individual, enxergam no Exame o caminho para a realização dos seus sonhos e aspirações. O empenho e a dedicação se tornam, para eles, a condição do sucesso.

Assim, “o fato é que, segundo toda evidência, os dispositivos não são um acidente em que os homens caíram por acaso, mas têm sua raiz no mesmo processo de “hominização” que tornou “humanos” os animais classificados sobre a rubrica de *homo sapiens*” (Agamben, 2005, p. 42). Se existimos nesse mundo, somos atravessados por relações de poder, pois estamos sempre em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação. Ao mesmo tempo, somos subjetivados pelos seus dispositivos e estratégias. Os dispositivos se proliferam na sociedade no campo da biopolítica, propondo-se gerir a vida e olhar para a população. Então, capturam, subjetivam e tornam os sujeitos prisioneiros através de suas técnicas de poder.

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o Enem opera englobando enunciados, relações de poder e o próprio conjunto arquitetônico das instituições. É um dispositivo que responde a uma determinada urgência histórica que se apresenta enquanto uma estratégia que implica incluir, quantificar, impor saberes que as escolas necessitam trabalhar em seus currículos. Ele visa subjetivar os inscritos a buscar a performance que o mundo solicita deles. Para tanto, é preciso que sejam corpos disciplinados, produtivos, criativos e flexíveis. Logo, o Enem, enquanto um dispositivo:

- É heterogêneo, por reunir uma série de mecanismos que o fazem funcionar, por mobilizar uma série de legislações que dão a ele uma legitimidade e pela capacidade de subjetivar sujeitos mediante a escolarização e autorregulação constante daqueles que o realizam, servindo de medida do capital humano que cada um é capaz de acumular;
- Emerge através de uma série de práticas avaliativas que buscam regularizar, ordenar e quantificar não somente a escola, como também os sujeitos que nela se inserem;
- Responde a uma urgência específica, uma vez que, sendo um dispositivo da racionalidade neoliberal, busca não apenas docilizar os corpos,

colocando em operação o poder disciplinar, mas sobretudo fazer deles corpos empresários de si mesmos, que saibam agir nesse mundo sendo capazes de solucionar problemas a partir de uma responsabilização pelo sucesso ou fracasso tanto no universo escolar e acadêmico quanto no mundo do trabalho.

A partir do que venho argumentando, é possível apontar o Enem como um dispositivo da governamentalidade que se insere no campo da educação. Assim, cabe pensar sobre a racionalidade vigente no contexto espacial e tempo presente, ou seja, a racionalidade neoliberal. É sobre essa racionalidade e seus arranjos educacionais que tratarei no próximo capítulo.

## **4 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E EDUCAÇÃO**

Nos últimos anos, venho acompanhando muitos trabalhos acadêmicos que têm explorado as maneiras complexas de como o termo neoliberalismo vem se relacionando com diferentes temas, entre eles o debate na educação. São diversos os autores e linhas teóricas que se utilizam de variadas ferramentas para analisá-lo. Isso implica dizer que não há uma maneira única de estudar e compreender o neoliberalismo.

Nesta Tese, busco olhar para o neoliberalismo buscando respaldo nos trabalhos de Michel Foucault (2008b) e de outros autores que partem do pensamento do filósofo e discutem o neoliberalismo e os efeitos que as políticas econômicas neoliberais produzem no Estado, na sociedade, nos processos de constituição dos sujeitos e, por consequência, na educação.

### **4.1 O neoliberalismo**

A partir da Segunda Guerra mundial, a sociedade passou a sentir os efeitos do avanço tecnológico e informacional, momento conhecido como a Terceira Revolução industrial, o que tornou possível conceber um mundo mais integrado e globalizado. Nos anos 90, com a disseminação da internet, houve um aprofundamento desses avanços, sendo possível a comunicação instantânea com pessoas de qualquer parte do mundo, a movimentação de dinheiro em contas bancárias, a realização de pesquisas, compras, o acesso às redes sociais, entre outros. Isso tudo exigiu mudanças, seja nos espaços produtivos, seja nas escolas, nas famílias, nos indivíduos. São novos modos de ver e conceber o mundo e novas subjetividades que precisam ser produzidas.

É nesse ínterim que uma nova racionalidade emerge, a racionalidade neoliberal. Saraiva (2014, p.145) lembra que os princípios do neoliberalismo já estavam sendo estabelecidos por diferentes teóricos “desde meados do século XX. Porém, sua transformação em racionalidade política e em práticas de governamentalidade disseminadas pelo tecido social foi percebida a partir dos anos 1970”.

Ao propor ampliar a problemática da biopolítica, Foucault (2008b) a coloca inscrita no que chamou de “racionalidade governamental” ou

“governamentalidade”. Essa problemática é discutida a partir do liberalismo, em suas duas versões contemporâneas: o ordoliberalismo alemão<sup>13</sup> e o liberalismo da Escola de Chicago<sup>14</sup>. Antes de esboçar as semelhanças e diferenças entre os dois modelos e o que está operando no contexto brasileiro, cabe perguntar: quando surge o neoliberalismo?

Conforme Dardot e Laval (2016), seu surgimento é datado erroneamente no ano de 1947, com a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, pois seu momento fundador “situa-se antes, no Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938 [...]” (Dardot; Laval, 2016, p. 71). Esse evento reuniu muitos filósofos, economistas e funcionários do alto escalão de vários países do mundo, que por cinco dias debateram as correntes norte-americana e alemã do neoliberalismo, que apresentam diferenças histórico-institucionais e também características em comum.

Ao lançarmos um olhar sobre o neoliberalismo atual, é importante entender que, ainda que apresente características de uma ou outra vertente, ele segue os arranjos produtivos, econômicos, políticos e sociais de cada país, podendo apresentar diferentes configurações conforme o lugar e o momento em que é analisado. É a partir desse entendimento que busco fazer uma análise da racionalidade neoliberal.

Ao observarmos o termo “neoliberalismo” e seu prefixo “neo”, que significa novo, é importante destacar que o liberalismo e o neoliberalismo, por mais que tenham uma base semelhante, que é a noção de liberdade, apresentam uma significativa diferença na relação estabelecida entre Estado e mercado. Os liberais tendiam a enxergar a “ordem estabelecida como uma ordem natural, o que os levava a sistematicamente tomar posições conservadoras, tendendo a manter os privilégios existentes. Não intervir era, em resumo, respeitar a

---

<sup>13</sup> Ordoliberalismo, também chamado neoliberalismo alemão, é uma escola de pensamento liberal que defende que a economia deve existir sob uma estrutura subjacente de regras criadas pelo Estado, para que beneficie a sociedade em geral. Essa doutrina econômica foi adotada principalmente na Alemanha do pós-guerra.

<sup>14</sup> O termo “Escola de Chicago” surgiu na década de 1950, aludindo as ideias de alguns professores do Departamento de Economia e de áreas correlatas na Universidade de Chicago. Defende uma política econômica liberal, com intervenção menor do Estado na economia. Mesmo sendo partidária do livre mercado, ela difere da doutrina liberal clássica ao reconhecer a existência de falhas de mercado, isto é, situações em que ele não promove, por si só, uma alocação de recursos de forma mais eficiente possível. Tem como seu principal representante Milton Friedman.

natureza” (Dardot; Laval, 2016, p 80). Isso ocasionava a desnaturalização do mercado, havendo “a substituição da *mão-de-Deus* pela *mão-do-homem*” (Veiga-Neto, 2018, p. 40). Assim é que, se no liberalismo clássico a sociedade vai se construindo na empiria de forma natural, a partir da autorregulação do mercado, no neoliberalismo isso não é mais possível, pois é preciso intervir de modo a produzir uma sociedade que esteja a serviço do mercado (Foucault, 2008b).

Nesse sentido, para Dardot e Laval (2016, p. 82),

O grande defeito do liberalismo econômico, como Auguste Comte mostrou em sua época, deriva da impossibilidade de se construir uma ordem social viável a partir de uma teoria essencialmente negativa. A novidade do neoliberalismo “reinventado” reside no fato de se poder pensar a ordem de mercado como uma ordem construída, portanto, ter condições de estabelecer um verdadeiro programa político (uma “agenda”) visando seu estabelecimento e sua conservação permanente.

Para estes autores, a agenda neoliberal “é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada em uma concorrência generalizada e sem tréguas” (Dardot; Laval, 2016, p. 90). Uma “concorrência que atravessa a sociedade em todos os seus níveis e em todas as esferas. Concorrência entre empresas, mas também entre indivíduos. Concorrência no âmbito dos assuntos considerados econômicos, mas também naqueles que estariam fora do estrito campo da economia” (Saraiva, 2014, p. 145-146).

De uma forma mais ampla, Foucault (2008b) entende o liberalismo como uma racionalidade política, como uma prática refletida de governo. Enquanto tal, opõe-se a um modelo de Razão de Estado que se tinha nas monarquias. Se ali operava a racionalidade de que “nunca se governa demais”, no liberalismo sobressai o princípio de que “sempre se governa demais”. Entra em cena a racionalização do exercício do poder, em um esforço contínuo de autolimitar a prática governamental e de proporcionar as liberdades (de mercado, de compra e venda, de expressão etc.), conclamando os sujeitos a estarem todo tempo produzindo e consumindo liberdades.

O neoliberalismo se apresenta como uma releitura do próprio liberalismo, sem se constituir em uma ruptura ou o início de um tipo específico de governo ou de sujeito. O neoliberalismo recompõe a história liberal, assumindo como centralidade a concorrência, que já existia no liberalismo. A novidade é a

necessidade de fomentar uma relação econômica e social conduzindo e impulsionando os sujeitos dentro da lógica concorrencial. Nesta direção, cabe

notar que, enquanto o liberalismo visava, prioritariamente, à conquista de novos mercados, o neoliberalismo pensa principalmente na conquista de consumidores dentro dos mercados já existentes. O jogo da concorrência produz uma incessante e acirrada luta pela captura dos consumidores. De modo muito esquemático, é possível pensar que, já não havendo como expandir-se economicamente pela anexação de novos mercados e consumidores, a saída seria inventar novos produtos capazes de capturar aqueles já existentes (Saraiva, 2014, p. 147).

É possível perceber que a racionalidade neoliberal funciona produzindo novos produtos que capturam os sujeitos levando-os a serem consumidores e, ao mesmo tempo, produtores. Dentro dessa perspectiva, é preciso criar um ambiente onde os sujeitos sejam solicitados a agir de forma proativa, autônoma e empreendedora e onde a concorrência possa ser construída, exercida e consumida. É então que o mercado, a fim de garantir a criação desse ambiente, vai recorrer ao Estado.

A concorrência é um dos princípios do neoliberalismo e “não é um produto da natureza; ele é uma máquina que exige vigilância e regulação constantes” (Dardot; Laval, 2016, p. 88). Como dar conta de garantir que a concorrência esteja operando? Fabricando sujeitos implicados com a lógica concorrencial do individualismo, empresariamento de si e investimento em capital humano.

O neoliberalismo, longe de negar a necessidade de um quadro social, moral e político para melhor deixar funcionar os mecanismos supostamente naturais da economia de mercado, deve ajudar a compor um novo quadro que seja também compatível com a nova estrutura econômica. Como salientam Dardot e Laval (2016, p. 91), mais ainda, deve haver uma política neoliberal capaz de mudar o próprio homem, pois em uma “economia em constante movimento, a adaptação é uma tarefa sempre atual para que se possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter.” Nessa linha, Lazzarato (2019, p. 31) complementa afirmando que a “estratégia neoliberal não é “econômica” sem ser ao mesmo tempo subjetiva (“as ciências econômicas são o método, o objetivo é mudar o coração e a mente”, dizia Margaret Thatcher).”

Se a estratégia neoliberal não é econômica sem ser subjetiva, de que modo essa subjetividade vai ser produzida? Como é possível mudar corações e mentes? Através da educação. Essa é a resposta dada por teóricos como Veiga-Neto (2017), Laval (2019), entre outros, para quem a educação é capaz de disciplinar e conduzir condutas para determinada sociedade.

Acerca dessa compreensão, Veiga-Neto (2018, p. 42) alerta que “se, para os liberais, o principal interesse pela educação decorria da necessidade de preparar tanto mão de obra quanto bons consumidores, para os neoliberais o interesse ampliou-se e se deslocou para outros objetivos”, isto é, para a *introjeção* de uma racionalidade neoliberal que incorpora “na alma de cada um, de valores, de práticas, princípios e conhecimentos comuns a todos e estimulados pelo Estado” (p. 41).

Incorporar práticas, valores, princípios e conhecimentos comuns através da educação implica convocar o Estado através de determinadas estratégias e dispositivos a fim de garantir o ambiente para que a racionalidade neoliberal, produzindo subjetividades, possa funcionar. Aqui, o Estado não aparece apartado da esfera social econômica tal como no Liberalismo, mas sim intervindo com a finalidade de servir ao mercado.

#### **4.2 A educação a serviço do mercado**

Diante de um cenário de intensificação do processo de globalização, a partir dos anos 90, momento em que o Brasil e outros países emergentes se abriram para o mercado internacional, o Estado passou a se comprometer em ofertar uma Educação Básica com a garantia de serviços de qualidade, através da formação de mão de obra qualificada. Trata-se do momento em que a educação passou a estar alinhada com a racionalidade neoliberal, que propõe, nas palavras de Veiga-Neto (2018, p. 39) “um *jogo competitivo*, um jogo entre desiguais e do qual (jogo) todos têm de participar”. Assim, ao coube ao Estado o provimento de dispositivos para estimular a concorrência e a competitividade e aos sujeitos a disposição para participar desse jogo.

Para viabilizar o jogo competitivo, o Estado lançou mão de investimentos em diversas áreas, entre elas a educação. Organismos Internacionais como o Banco Mundial passaram a investir no sentido de prover às populações a

“aquisição de conhecimento e habilidades para a utilização no processo de transferência de tecnologia, o que implicaria na ampliação da capacidade dos países em desenvolvimento de receberem, se adaptarem e aplicar as novas tecnologias” (Mazzonetto, 2014, p. 45). O sistema educacional foi pressionado a realizar reformas orientadas para a livre escolha e para a competitividade com vistas a melhorar a produtividade econômica e a qualidade do trabalho, desde que isso não implicasse aumentar impostos e que, na medida do possível, reduzisse os gastos públicos (Laval, 2019).

Saraiva (2017) destaca o papel proeminente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em implantar a Educação Financeira nas escolas, uma vez que essa está relacionada à necessidade de regular mercados altamente desregulados. Segundo a pesquisadora, haveria “uma preocupação de conduzir as condutas dos indivíduos, de modo a torná-los prudentes no trato com o dinheiro e capazes de assumir a responsabilidade de gerir suas finanças com autonomia, mesmo nas situações mais adversas” (Saraiva, 2017, p. 159).

O indivíduo, provido da suposta liberdade que a racionalidade neoliberal produz, é conduzido com autonomia e responsabilidade a investir em conhecimento adquirindo habilidades e competências a fim de se sobressair no mercado, intensificando o jogo da competitividade. Nesse ínterim, a principal competência, a “metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (Laval, 2019, p. 40). Como consequência desse processo, que exige medir conhecimentos adquiridos pelos sujeitos e diagnosticar a repercussão dos investimentos na educação, surgem no contexto educacional as avaliações de larga escala. Acerca disto, Veiga-Neto (2012, p. 6) argumenta:

Está dada aí a chave para compreendermos, entre muitas outras coisas, a importância que os neoliberais dão à educação escolarizada, cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida “melhor, mais rica e mais completa [...], independentemente da classe social ou circunstâncias de nascimento”. Espera-se que a escola amplie os contingentes dos “bons consumidores” e “bons competidores”, forme indivíduos sintonizados com a governamentalidade neoliberal e a ela assujeitados, dê respostas às demandas impostas pelas novas formas hoje assumidas pelo capitalismo. Ora é o imperativo da inclusão, ora é a redução da educação ao simples ensinar e aprender, ora é a redução do já simples “ensinar e aprender” aos lamentáveis treinamentos, ora é a celebração das competências para o consumo e a competição, ora é a trazida do

empreendedorismo para dentro da escola, com vistas a promover a capacidade de cada aluno se tornar um empreendedor de si mesmo, ora é esperar que a escola funcione como instituição assistencial. E como que atravessando tudo isso, está sempre presente a avaliação.

A educação necessita responder às demandas impostas pelos desdobramentos do capitalismo, sendo chamada a operar de diferentes formas. E seja quais formas forem estas, a avaliação estará presente. Em um número considerável de países, as avaliações em larga escala despontam a partir dos anos 90. No caso do Brasil, é possível fazer referência ao ano de 1998, quando o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso propõe a criação de um modelo de avaliação em larga escala voltado à última etapa da Educação Básica.

A intensificação dos acordos internacionais que financiam a educação brasileira, a partir dos anos 90, tornaram o país cada vez mais integrado com a lógica de mercado. Fornari e Deitos (2021), ao analisarem o financiamento e as orientações do Banco Mundial para a atual Reforma do Ensino brasileiro, afirmam que existem

três possíveis elementos centrais que sustentam a reforma. Esses seriam: [...] atender a lógica das políticas de **avaliação** por resultados em larga escala que visam à melhoria do resultado do Ideb e do Pisa, enquanto medida de qualidade da educação; atender a lógica da política de **financiamento** externo (financiamento externo e parcerias público-privado); assim como pela via o endividamento público; igualmente pela lógica da **formação** da força de trabalho (itinerários formativos e BNCC), com vistas ao desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade, correspondendo aos interesses econômicos dos grupos hegemônicos, tanto internos como externos (Fornari; Deitos, 2021, p. 205).

A partir dos apontamentos de Fornari e Deitos (2021), é possível perceber que o agenciamento dos organismos internacionais na educação permeia várias instâncias. Há uma política de financiamento que busca não apenas formar aqueles que ensinam, mas também cobrar daqueles que estudam, possibilitando controlar o que se objetiva na seara educacional. Assim, mesmo que se reconheça que, na atualidade, há uma saturação da sociedade da educação, com o apagamento das fronteiras que localizam o espaço escolar como locais de formação, de ensino e aprendizagem, a escola submete corpos individuais e coletivos a uma forma específica de controle e governo em uma aprendizagem permanente, ao longo da vida e em todos os lugares (Resende,

2018), permanecendo com um papel fundamental. Tanto é que grande parte dos investimentos feitos pelos sucessivos governos brasileiros têm a esfera educacional como principal beneficiada.

Nas palavras de Resende (2018, p. 89),

é à escola que se atribuiu a tarefa de proporcionar ao indivíduo a formação e o desenvolvimento de suas competências e capacidades, tornando seu comportamento adequado às necessidades do mercado, é à escola que se atribuiu o papel de constituir capital humano e, de uma forma ou de outra, é à instituição escolar que se remete o *cosmopolita inacabado*.

Inserido em um espaço/tempo governado pela racionalidade neoliberal, o sujeito passa a ser revestido de liberdade e responsabilizado não apenas por seus êxitos, mas, sobretudo, por seus fracassos. É um empreendedor de si mesmo livre para fazer suas escolhas, mas assujeitado ao mercado, pois no sistema neoliberal, a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição. Eis aí o ponto central que vai fazer da agência escolar uma instituição do maior interesse para o neoliberalismo, tendo uma contribuição essencial.

No neoliberalismo, os processos econômicos não são naturais, eles não devem ser deixados livres, ao acaso; ao contrário, tais processos devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados (Veiga-Neto, 2013). Nesse âmbito, a educação escolar é vista “como possibilidade de formação do indivíduo para ingresso em postos de trabalho, como instrumentalizadora da empregabilidade. É agenciada como estratégia biopolítica para o controle do corpo populacional” (Resende, 2018, p. 90).

Diante dessas afirmações, trazendo para reflexão o objeto de análise desta Tese, é possível perceber que o Enem, ao operar enquanto um dispositivo da racionalidade neoliberal, mobiliza a regulação e o controle, atravessado por uma rede de relações de saber-poder. Assim, o Exame é instituído com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica, caracterizando-se como uma das mais importantes avaliações em larga escala do Brasil.

De acordo com o Ex-Ministro da Educação Paulo Renato, as avaliações surgem então

para equacionar o problema da qualidade, precisávamos, em primeiro lugar, ter avaliações e informações sobre o ensino para subsidiar nossas políticas. Um enorme avanço ocorreu nesse ponto. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais passou a responder por todo o sistema de captação, avaliação e armazenamento de informações da área educacional do país. A alta qualidade das pesquisas tornou-as um instrumento indispensável ao planejamento e à execução das políticas públicas e ganhou o respeito internacional

Fonte: Folha de São Paulo, 11/12/2001

#### **4.2.1 Avaliações em larga escala**

Conforme afirmado anteriormente, é a partir da década de 90, com a implantação de um modelo neoliberal no Brasil, que as avaliações em larga escala ganham centralidade na agenda das políticas públicas do país. Desse momento em diante, a racionalidade neoliberal passa a influenciar a consolidação de uma “cultura de avaliação” no país.

As avaliações atualmente se configuram como um dado oficial do poder público para definir as políticas públicas educacionais e determinar o direcionamento financeiro, técnico ou pedagógico no que tange à educação (Mazzoneto, 2014). Além disso, articulam-se com a Estatística tornando-se fonte de índices que vão funcionar como instrumentos eficazes para fazer operar a governamentalidade neoliberal.

A avaliação, ao ser inteiramente capturada pela racionalidade neoliberal, passa a operar em nível de população mediante a divisão e classificação, ordenando, indexando, ranqueando e julgando os sujeitos. Ao mesmo tempo em que atua no coletivo, ela age no indivíduo, delegando-lhe a tarefa de investimento em capital humano, na qual a avaliação vai funcionar como medida desse investimento. É sob essa perspectiva que Veiga-Neto (2013, p. 11) afirma que a “avaliação funciona como o operador na articulação entre o nível da coletividade e o nível da individualidade [...] é a avaliação que vai fornecer os elementos de que a norma necessita para classificar, segregar, posicionar, hierarquizar”.

Para compreender esse processo de implantação das avaliações em larga escala, entendo ser fundamental elucidar o contexto brasileiro que levou o país a estar atrelado aos organismos internacionais que articulam e financiam a educação brasileira na atualidade.

Retorno ao período em que, no Brasil, foi instaurada a Ditadura Militar (1964 a 1985), momento em que o país foi comandado por sucessivos governos militares. Esse período, conhecido na história como “milagre econômico”, pois apresentou um rápido crescimento econômico, também foi marcado pelo congelamento dos salários de trabalhadores. Nos anos 80, o povo pressionava pedindo a volta da democracia a partir do voto, nas chamadas “Diretas Já”. Em 1985, com as eleições e a vitória de Tancredo Neves, que derrotou o candidato militar Paulo Maluf, o regime militar teve fim. A partir de então, a sociedade brasileira experimentou algumas mudanças e, entre elas, a abertura política. Junto ao processo de redemocratização foi vivenciada uma profunda crise econômica, oriunda fundamentalmente do modelo de financiamento que fez o país contrair uma de suas maiores dívidas externas. Soma-se a isso a estagnação tecnológica em meio a mudanças estruturais do modelo de produção capitalista. A necessidade não era mais a de um trabalhador como corpo treinado no detalhe, exercendo atividades altamente rotinizadas e repetitivas (Saraiva, 2014), mas de um indivíduo disponível a adaptar-se em um mundo flexível e tecnológico.

Para superar a crise econômica e estrutural, o Governo Collor, iniciado em 1990, tratou de implementar uma política econômica e externa seguindo recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), junto aos quais o Brasil contraiu uma grande dívida. Dentre as diretrizes a serem seguidas pelo país, estava a política de privatizações e de liberalização econômica e a redução de gastos públicos. O cumprimento dessas diretrizes ia ao encontro da missão proposta pelo Banco Mundial de “fortalecer as economias e ampliar os mercados para melhorar em todo o mundo a qualidade de vida das pessoas, sobretudo dos mais pobres” (Laval, 2019, p. 119). Vale ressaltar que, em nível mundial, entre os governos democráticos, a Primeira-Ministra do Reino Unido Margareth Thatcher foi pioneira, nos anos 1980, em promover uma política de redução dos gastos do Estado que ocasionou um retrocesso nas conquistas trabalhistas promovidas com a implementação do Estado de bem-estar social durante o período

Keynesianista<sup>15</sup>, privatizando empresas estatais com o propósito de estabilidade da moeda nacional e contenção da inflação (Mazzoneto, 2014).

No Brasil, os governos seguintes aos anos 90 passam a reestruturar a educação de modo a efetivar as recomendações geradas no *Consenso de Washington*, elaborado em 1989. As orientações visavam aplicar uma conduta econômica neoliberal no sentido de combater as crises e a pobreza, em especial nos países subdesenvolvidos, objetivo principal no Banco Mundial. Entre as principais recomendações estavam uma reforma fiscal, a abertura comercial, privatizações e redução de gastos públicos.

A implementação dessa política passou a produzir efeitos imediatos na educação, conforme apontam Costa, Vidal e Vieira (2019, p. 3):

O modelo de reforma do Estado - como principal ação para vencer a crise financeira mundial - chega à América Latina na década de 1980 e obedece a tendência adotada na América do Norte e em diversos países da Europa. No Brasil, a nova dinâmica imposta para a ação pública efetiva na política educacional dois processos. O primeiro - a partir da descentralização, da arquitetura federalista no país e da Constituição Federal de 1988- adota o modelo de acordos pactuais e transferências de responsabilidades entre Federados, passando a União de um papel central de provedora para a execução de ações mais específicas e restritas no campo educacional. O segundo, baseado no controle de resultados, instaurada uma nova racionalidade as políticas educacionais, o que na década de 1990 se confirmou como uma ampla adesão das avaliações em larga escala, aprofundando o interesse na *performatividade* dos sujeitos envolvidos nesses processos a partir da adesão aos indicadores de performance.

Para controlar os resultados, houve um intenso movimento de avaliações em larga escala, que permitiram comparações internacionais indispensáveis à subordinação das escolas aos imperativos econômicos. Fez-se necessário a obrigação do Estado em apresentar resultados, e tanto as instituições educacionais quanto qualquer organização que produza serviços precisa

---

<sup>15</sup> Com relação ao Estado Keynesiano, é uma referência a John Maynard Keynes, de origem britânica, cujos pensamentos serviram de influência para o sistema macroeconômico moderno, cujas bases são de um Estado intervencionista, em que os governos usariam de medidas fiscais e monetárias para minimizar efeitos diversos em situações de adversidade econômica. Em 1936, essas políticas econômicas que atribuíam ao Estado o dever de conceder benefícios sociais, que garantissem ao trabalhador um padrão mínimo de vida, foram teorizadas e racionalizadas por Keynes em sua obra clássica "Teoria geral do emprego, do juro e da moeda". O Keynesianismo (Estado Keynesiano, ou bem-estar social) veio ao encontro dos anseios da população que sentia de maneira dramática os efeitos da Grande Depressão, interferindo, inclusive, na reprodução da classe trabalhadora. O modelo de bem-estar social nasce, portanto, do pacto entre a força de trabalho e a força do capital, priorizando a produção e reprodução do próprio capital (Mazzonetto, 2014. p. 115).

responder e se compromissar em alcançar bons resultados (Laval, 2019). Diante disso, os estabelecimentos de ensino precisaram se autogerenciar focando na competitividade para elevar o nível escolar. Para tanto, normatizaram metodologias e conteúdo de ensino.

A nova racionalidade que atravessou as políticas educacionais colocou o Estado não mais como provedor, mas como regulador. O Estado brasileiro passou a se comprometer com uma educação que oferecesse mão de obra qualificada para compor o quadro produtivo, fomentando, assim, a competitividade. Percebe-se que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, direcionam para esse rumo. No artigo 205º da Constituição é afirmado que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

É nesse sentido que a legislação que embasa as práticas governamentais começa a ir ao encontro da política a ser seguida. Conforme Mazzoneto (2014, p. 117), tal política

fundamenta-se no “capital humano” a qual consiste em transformar as pessoas em capital para as empresas, porém para que isso ocorra é necessário ter mão de obra competitiva em nível internacional, para se tornar atração ao capital, transformando o ser humano em produto. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto.

A teoria do Capital Humano é um dos principais conceitos desenvolvidos pelos teóricos da Escola de Chicago. Um de seus expoentes, Theodore Schultz, no livro “*O Capital Humano: investimento em Educação e Pesquisa*” (1971), aponta que:

Na Universidade de Chicago, a partir de fins da década de 1940, comecei a procurar uma explicação mais completa e a verificar o papel das capacidades adquiridas dos agentes humanos como uma fonte mais importante dos ganhos de produtividade não explicados. Essas capacidades adquiridas obviamente não eram gratuitas. Recursos escassos estavam sendo destinados à aquisição de tais capacidades; e, desta forma, o estágio analítico voltou-se para os investimentos feitos no homem. Investimento no homem significava que o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital econômico (Schultz, 1973, p. 7).

Quando Schultz (1973) toma as discussões acerca do capital humano, parte da compreensão que tudo aquilo que é nomeado como consumo se constitui em capital humano. Exemplos seriam os gastos direto com educação, saúde, com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos; por estudantes que dedicam seu tempo obter um rendimento máximo nas aulas; trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento; utilização do tempo de lazer para a melhoria das capacidades técnicas e de conhecimentos.

A partir de tais apontamentos, compreendo que capital humano diz respeito ao modo como o sujeito passa a empreender a si mesmo, de forma que “a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada” (Schultz, 1973, p. 31-32).

Ao tomar como exemplo o trabalhador, ele leva para seu local de trabalho conhecimentos e habilidades que são produto de um investimento de capital desenvolvido em sua educação. Esse investimento, que pode ser financiado pelo Estado, pelo próprio trabalhador ou pelo empregador, é realizado pelo próprio trabalhador, em um esforço para ampliar seus conhecimentos, competências, habilidades e aptidões. Logo, é esse mesmo indivíduo que:

se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (Gadelha, 2009a. p. 177).

Por conseguinte, o indivíduo inserido nessa lógica se vê o tempo todo produzindo fluxos de renda, avaliando racionalmente o custo/benefício de suas decisões a fim de garantir-lhe maior acúmulo de capital humano e a possibilidade de competir com mais chances no mercado. Essa busca, vale salientar, não se restringe ao campo individual, mas passa a uma gerência sistêmica, pois o Estado e o empregador necessitam dispor de situações que possibilitem a ampliação do capital. Aqui o olhar novamente recai nos sistemas de ensino, pois além de agir no coletivo, atuam junto ao indivíduo.

A forma encontrada pelo governo brasileiro para avaliar a relação custo/benefício na educação foi o estabelecimento de métricas e instrumentos

avaliativos padronizados que permitem comparações entre alunos, escolas e gestores, aumentando o controle dos investimentos sobre a educação. Conforme argumentam Costa, Vidal e Vieira (2019, p. 12),

A avaliação da educação no Brasil, como forma de regulação, é possibilitada pelo aperfeiçoamento da produção e difusão dos dados estatísticos educacionais. Em outros espaços do globo, esse fator também será decisivo para inserção de uma cultura de responsabilização, visto que, com os avanços metodológicos e técnicos na avaliação de larga escala da aprendizagem, estabeleceram-se instrumentos mais precisos e sofisticados.

Por incorporarem mecanismos cada vez mais sofisticados e serem considerados importantes instrumentos de avaliação e coleta de informações, é que as avaliações em larga escala, sob o ponto de vista da gestão do sistema educacional, são encaradas como uma potente forma de indução de políticas e controle dos segmentos avaliados. Nesse sentido, Oliveira e Souza (2010, p. 30) complementam ao afirmar que “é o controle que se exerce à distância”.

A fala do então Ministro da Educação Paulo Renato acerca da criação do Enem corrobora com estes argumentos:

para equacionar o problema da qualidade, precisávamos, em primeiro lugar, ter avaliações e informações sobre o ensino para subsidiar nossas políticas. Um enorme avanço ocorreu nesse ponto. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais passou a responder por todo o sistema de captação, avaliação e armazenamento de informações da área educacional do país. A alta qualidade das pesquisas tornou-as um instrumento indispensável ao planejamento e à execução das políticas públicas e ganhou o respeito internacional

Fonte: Folha de São Paulo, 11/12/2001.

A adoção generalizada dos sistemas nacionais de avaliações de desempenho na educação, os mecanismos de controle implementados e as diferentes formas nos usos de resultados podem implicar sanções ou formas de recompensas sobre escolas e professores, representando o *ethos do Estado-avaliador*, que consiste na mensuração e padronização de resultados. Para tanto, constitui-se como instrumento fundamental para o controle e legitimação da estrutura da responsabilização nesse outro papel do Estado (Costa; Vidal; Vieira, 2019).

O processo de avaliação implantado no país coloca o Enem como um importante dispositivo regulador que garante a eficiência e a competitividade da educação brasileira. Lockmann e Machado (2014) argumentam que, a partir da

emergência da racionalidade neoliberal em nosso país, há uma proliferação de políticas, programas e projetos que “utilizam a escola como mecanismo de efetivação para agir sobre o social, conduzindo a vida dos sujeitos de determinados modos e com isso gerenciando o risco que muitos podem produzir a si e ao restante da população” (p. 1601).

Os mecanismos de regulação, aplicados em larga escala e configurados como avaliações externas, assumem importância já que desenham as políticas educacionais de todos os entes federados. A grosso modo, implica dizer que as escolas executam as políticas assumindo o papel de desenvolver habilidades e competências que o mercado exige, possibilitando aos sujeitos um investimento em ampliar seu capital humano. É preciso salientar, porém, que as avaliações padronizadas têm a função de verificar e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de centralizar as ações, ou seja, busca-se aplicar a mesma orientação, formação para as escolas em nível nacional em que pautas e demandas se tornam universais. A centralidade dessas ações em torno de um modelo de avaliação única em todo o país e que também é aplicada em outros países permite que se possa realizar comparações entre países e que o Estado avaliador e controlador tenha a dimensão do que está sendo desenvolvido em uma escala micro que são as escolas.,

A título de definição, Mazzonetto (2014, p. 124) compreende as avaliações em larga escala como:

um processo amplo, abrangente, onde são usadas várias técnicas, diferentes modalidades, que geralmente são realizadas por instituições especializadas, podendo abranger todo um sistema de ensino ou apenas algumas séries deste mesmo sistema, de forma predominantemente voltada para a questão da aprendizagem dos alunos. A avaliação em larga escala é sempre externa em relação às instituições, tendo essa denominação por ter caráter abrangente.

No Brasil, os exemplos que temos de avaliações em larga escala são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos Superiores (Enade).

O Saeb foi realizado pela primeira vez em 1990, sendo colocado em prática por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Cabe destacar que esse sistema de avaliação permite ao Inep, órgão responsável pela aplicação, realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de imediato apontar fatores que

interferem no desempenho dos estudantes. O Enem, conforme já mencionado, foi aplicado pela primeira vez em 1998, tendo como objetivo principal avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes concluintes de Ensino Médio. Já o Enade foi realizado pela primeira vez no ano de 2004, sendo desde então realizado anualmente.

Conforme dados extraídos da Plataforma do Inep<sup>16</sup>, o Enade tem como objetivo avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação no que diz respeito aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, verificar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e, ainda, definir o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Vale ressaltar que o Enade faz parte de um tripé avaliativo de avaliação de cursos superiores, sendo composto pela avaliação dos estudantes, dos cursos de graduação e da instituição.

É importante destacar que as três avaliações não operam apenas em nível de testagem, com perguntas que exigem uma resposta, pois além das provas propriamente ditas, são apresentados questionários socioeconômicos. A perfilação dos estudantes a partir desses dados proporciona uma verificação ampla que encaminha para possibilidades de melhoria na gestão educacional, com vistas a reduzir os gastos públicos.

Com a implantação das políticas de avaliação, o Estado avaliador passa a ter um controle regulador da educação, desde o nível básico ao nível superior. Para além da possibilidade de regulação da escola e da gestão, torna-se possível a autor-regulação e a autogestão dos sujeitos, a partir da métrica das avaliações. Com isso, abre-se espaço para a aferição, por parte do sujeito, do capital humano adquirido ao longo de sua formação. É então que esse sujeito passa a ponderar sobre seu sucesso ou fracasso e sobre seus méritos.

Diante da compreensão de como a racionalidade neoliberal opera e de seus efeitos na esfera educativa, atravessada por uma intensificação de processos avaliativos que captura sujeitos e os coloca dentro do jogo neoliberal, passo no próximo capítulo a tensionar os desdobramentos dessa racionalidade no Enem e a discutir como o exame responde às investidas neoliberais.

---

<sup>16</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enadealta>

## 5 O ENEM FUNCIONANDO COMO UM DISPOSITIVO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO BRASIL

As relações de poder que atravessam o corpo social permitem realizar uma aproximação entre o conceito de dispositivo, a governamentalidade e a subjetivação que foi dada a partir da analítica do poder de Michel Foucault. Conforme esboçado por Gonçalves (2010), é justamente nesse cruzamento entre a problemática da subjetivação e a análise das formas de governamentalidade que serão acionados, posicionados e reposicionados múltiplos dispositivos, para então desencadear processos ou relações em que o sujeito é estimulado a observar-se e a exercer sobre si um certo domínio.

Partindo dos pressupostos de que há múltiplos dispositivos que são alinhados e realinhados a fim de colocar em operação a racionalidade neoliberal e de que na governamentalidade o sujeito é instado a observar-se e a governar-se, compreendo o Enem como um dispositivo que procura atender à racionalidade neoliberal. Além disso, cumpre dizer que

a governamentalidade abrange tanto as formas mais imperceptíveis da vida cotidiana quanto a extensão burocrática do governo, com toda sua racionalidade, paquidermia institucional e jurisprudência imperiosa de cumprimentos ordenativos. Essa ênfase é fundamental para se perceber que os fios do emaranhado “governamentalidade” não se apresentam fora da condição massiva de seu peculiar conjunto. Artes de governar podem ocorrer fora dos circuitos de governo (Carvalho; Gallo, 2022, p. 18).

Tendo em vista estes apontamentos, apresento no decorrer deste capítulo o funcionamento do dispositivo do Enem como “função estratégica em sua forma concreta ou abstrata, continuada e cotidianamente investe em práticas de governo da conduta (governo de si e dos outros, e de uns pelos outros)” (Gonçalves, 2010, p. 107).

Reforço ainda que analisar dados empíricos, a partir das lentes foucaultianas, requer um esforço de olhar para esses dados e ser capaz de realizar uma análise atenta aos detalhes, ao dito e ao não dito, às rupturas, uma vez que nos “arquivos que latejam regularidades discursivas que nem sempre são consideradas e sopesadas, justamente porque a ninharia de suas relações de poder passa despercebida pela história oficial e das narrativas consensuais” (Carvalho; Gallo (2022, p. 18-19).

## 5.1 O Enem na arena política

Para compreender a relação entre o Enem e o campo político, entendo necessário especificar o “governo” será entendido, aqui, enquanto instituição em que pessoas eleitas em pleitos estabelecidos na Constituição Federal ocupam cargos políticos por um determinado tempo. Essa ação de governar exige dos gestores, aqueles que exercem o poder de governar uma população, um aparato de saber e um aparato de governo. A fim de receber a adesão dos eleitores e garantir a eleição em cargos políticos, os candidatos lançam mão de diferentes estratégias, como a adesão a discursos sobre determinados temas. Nesse sentido, trato aqui de apresentar de que forma e em que momentos o Enem mobiliza ou é mobilizado a funcionar na arena política.

Antes de tratar especificamente do Exame, é preciso ter claro que os tensionamentos trazidos nessa sessão circulam em torno de discursos políticos de partidos de direita e assumidamente neoliberais, como, por exemplo, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do então Presidente FHC, na época de criação do Enem; e outros de esquerda e incidentalmente capturados pela racionalidade neoliberal, como o Partido dos Trabalhadores (PT); e, ainda, partidos de extrema direita.

As mudanças ocorridas no processo de implantação e execução do Exame podem ser atribuídas aos próprios objetivos estabelecidos em sua criação, pois eles dão pistas da importância que assume frente às políticas educacionais brasileiras. Entre tais objetivos, são mencionados: conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação; criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Brasil, 1998).

No primeiro ano de edição, em 1998, universidades começaram a utilizar as notas alcançadas pelos candidatos como forma de seleção de ingresso ao Ensino Superior. Essa iniciativa encaminhou, aos poucos, para o fim das “maratonas” de vestibular, entendidas como “massacrantes” pelo próprio Ministro da Educação à época, Paulo Renato. Ainda, cabe salientar que as várias universidades públicas consideradas referências realizavam seus vestibulares

nas mesmas datas, impossibilitando aos candidatos concorrerem em diferentes universidades ao mesmo tempo.

Funcionando de forma estratégica com vistas a resolver uma situação considerada crucial em determinado momento histórico, em uma perspectiva de abordagem própria de um dispositivo (Foucault, 2021), ocorre a substituição do vestibular pela nota do Enem como forma de ingresso no Ensino Superior. Esse fato confere ao Exame um novo *status* e o torna a porta de entrada para uma parcela da população que sonha com um diploma universitário.

Acerca do ingresso no Ensino Superior, principalmente em uma universidade de renome, é pertinente apontar que este se torna o principal veículo de mobilidade ascendente. De acordo com Sandel (2021, p. 21), “à medida em que a desigualdade e a distância entre as rendas aumentavam entre as pessoas com e pessoas sem formação universitária, a universidade passou a ter mais importância.” Percebo o peso dessa afirmação ao analisar o contexto brasileiro, pois conforme dados da Organizações das Nações Unidas (ONU), o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, ocupando o 8º lugar no ranking de desigualdade social.

Além de se converter em uma das principais formas de ingresso ao Ensino Superior, o Enem foi se tornando um dispositivo usado na seleção para concessão de bolsas de estudos através de programas federais. Essas alterações no dispositivo do Enem apresentam-se como políticas públicas que visam incluir aqueles estudantes que, em razão de suas condições econômicas, perderiam chances de ingressar em uma universidade ou até mesmo prosseguir os estudos.

Em razão do modo como o dispositivo do Enem opera, vem sendo presença marcante em pautas da sociedade brasileira. Assim, a questão do Exame emerge nas escolas e nas discussões de profissionais ligados à educação quando organizam o currículo; nos apontamentos de estudantes e famílias que apostam no Exame para garantia de um futuro melhor; nas agendas governamentais para gerenciar as suas políticas públicas; e ainda, nas promessas de campanhas de candidatos a cargos políticos.

Após o período ditatorial (1964-1985), iniciou no Brasil um processo de redemocratização marcado pela promulgação, em 1988, da Constituição da República, documento que passou a reger todo o ordenamento jurídico do Brasil.

Com isto, a cada quatro anos são realizadas eleições para presidente, governadores, senadores, deputados, prefeitos e vereadores. Para que sejam eleitos, ou ao menos tenham a chance de pleitear uma vaga, os candidatos necessitam popularidade e, ao mesmo tempo, programas de governo consistentes que mereçam a confiabilidade do voto, para, conseqüentemente, ocuparem os cargos que almejam. Nesse cenário, encontramos muitas referências ao Enem em falas de candidatos a cargos políticos.

Em vários excertos extraídos do Jornal A Folha de São Paulo, é possível observar posicionamentos relativos ao Exame. Um desses exemplos, datado de 1998, é do então candidato à presidência da República Ciro Gomes:

Os exames federais podem contribuir para expor e medir essas desigualdades, permitindo a intervenção do poder público, tanto em Sobral como em São Paulo. Seriam um poderoso sistema de avaliação das escolas. Se o Enem passar a ser obrigatório, preservará todas as suas virtudes e servirá também para expor as desigualdades e as incompetências que contaminam o ensino médio.

Fonte: Folha de São Paulo, 15/09/2002

Considero pertinente na argumentação de Ciro Gomes a questão da não obrigatoriedade do Exame. Alguns especialistas trazidos pela Folha de São Paulo apontavam essa não obrigatoriedade como uma de suas fragilidades, uma vez que não poderia haver um diagnóstico do Ensino Médio sem que todos os concluintes fossem submetidos à avaliação. Assim, o candidato argumenta que esse panorama só será possível a partir da obrigatoriedade de realização do Exame. O argumento utilizado é o de que, ao serem reveladas as desigualdades sociais, o governo poderia atuar em relação a elas, no sentido de diminuí-las, constituindo-se em uma pauta que é central em campanhas de muitos candidatos.

Um outro recorte diz respeito a uma coluna da Folha de São Paulo que menciona a fala do então presidente do PSDB Eduardo Leite acerca de ações e políticas de seu partido que foram positivas e merecem credibilidade:

Presidente da legenda, o governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, menciona nos vídeos ações e políticas implementadas por administrações do partido, como o Plano Real, o Enem, a vacinação de idosos contra a gripe e a privatização do sistema de telefonia.

Fonte: Folha de São Paulo 26/07/2023

A fala de Eduardo Leite aponta o Enem como uma política pública exitosa; no entanto, outros personagens políticos já fizeram menção a falhas apresentadas pelo Exame. Por se tratar de uma prova universal que atinge todo o território Nacional e que conta com uma quantidade significativa de candidatos, sua operacionalização é passível de erros. Alguns problemas apresentados referem-se a licitações, erros de impressão, falhas na logística e segurança das provas, entre outras, os quais podem funcionar como argumentos para ataques a opositores políticos.

Quando pré-candidato à prefeitura de São Paulo, em 2012, José Serra buscou atingir seu opositor Paulo Haddad, que respondia pelo Ministério da Educação quando houve denúncia de vazamento de provas do Enem. O vazamento ocorreu mediante furto, seguido de tentativa de venda à imprensa, que informou o fato às autoridades competentes. A manchete da Folha de São Paulo pontuou sobre o posicionamento de Serra:

Serra foi ministro do Planejamento em 1995 e 1996 e disputa a indicação para concorrer à prefeitura pelo PSDB. Na semana passada, em artigo no jornal "O Estado de S. Paulo", atacou Haddad indiretamente ao criticar o "festival de trapalhadas" no Enem.

Fonte: Folha de São Paulo, 13/03/2012

Esse fato já havia sido mencionado por Luiz Inácio Lula da Silva, que ainda em 2009, conforme notícia veiculada na Folha, chamava a atenção para o roubo da prova, dando a entender que este resultara em um prejuízo para os estudantes e não para o governo:

o furto da prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) foi uma artimanha política para prejudicar o governo, mas que resultou no prejuízo para o ingresso de estudantes na universidade. O presidente afirmou que a situação do vazamento é curiosa. "Eu, sinceramente, não posso acreditar que o momento em que está vivendo o Brasil, alguém tivesse a intenção de roubar uma prova do Enem e levar para a imprensa, veja, porque antigamente se levava para vender aos cursinhos", afirmou.

Fonte: Folha de São Paulo, 09/10/2009.

Apesar de ter sido criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, foi nos governos petistas de Lula (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) que o Enem passou por modificações significativas. Lula desde muito jovem mostrou-se engajado na luta pelo fim das desigualdades sociais e

econômicas. Nesse sentido, apostou na educação como sendo a chave para encerrar o ciclo de desigualdades que assola inúmeros países ao redor do mundo. Seu discurso sobre a educação aponta para esse entendimento. Em excerto datado de 2023, quando de seu terceiro mandato como presidente, Lula afirma:

"investir em educação não é gasto é investimento" e que "a gente vai se encaminhar para que as pessoas não precisem sequer pagar taxa do Enem".  
"Temos que fazer uma combinação para que se torne mais atrativa para os jovens fazerem o seu Enem e entrarem na universidade", disse.

Fonte: Folha de São Paulo, 05/11/2023.

O investimento em educação que a fala do presidente reforça é operacionalizado por meio de políticas públicas implementadas sob a forma de programas governamentais que visam oportunizar o direito de estudar a um número cada vez maior de pessoas, principalmente aquelas mais carentes financeiramente. Tem-se nesse sentido a conexão com a ideia de capital humano, característico da governamentalidade neoliberal, que demonstra justamente a inserção do PT nesta racionalidade. Nesse âmbito, aparecem tanto os programas de acesso ao Ensino Superior quanto a oferta de cursos técnicos que proporcionam uma qualificação profissional com vistas à inserção no mercado de trabalho, considerados veículos de ascensão (Sandel, 2021).

Ao trazer para a discussão contribuições de Sandel (2021) relativas ao acesso à universidade, questiono sobre o quanto essa possibilidade pode abalar ou, em certa medida, desestabilizar os mais abastados financeiramente. Esse autor pontua sobre a preocupação que atinge as famílias com maior poder aquisitivo em manter a estabilidade financeira, a ponto de usarem diferentes artimanhas, inclusive formas ilícitas, para garantir a entrada dos filhos em renomadas universidades. É o que a discursividade sobre o Enem aponta no excerto a seguir:

Embora as circunstâncias do vazamento apontem mais para objetivos políticos do que "pedagógicos" – o público natural para o qual vender resultados de um teste são os examinandos, não a imprensa –, a segurança da prova precisa cada vez mais estar no centro das atenções do Inep.  
O motivo é muito simples: quanto mais o Enem se populariza e vai ocupando o espaço dos vestibulares tradicionais, maior valor monetário adquire a sua violação.  
Não seria impossível encontrar pais ansiosos por um médico na família dispostos a pagar uma fração desse montante pelos resultados do exame. As federais, vale lembrá-lo, são

universidades públicas, que não cobram mensalidades, e cada vez mais se utilizam do Enem para selecionar seus alunos, inclusive os de cursos hiperconcorridos como medicina.

Fonte: Folha de São Paulo, 04/10/2009.

Garantir uma boa colocação dos filhos em uma universidade ecoa de forma cada vez mais intensa em uma sociedade que apresenta grande índice de desigualdade. Assim, enquanto a distância entre as rendas aumenta, o medo de cair também cresce. É então que, na

busca de evitar esse perigo, pais e mães ficaram intensamente envolvidos na vida de filhos e filhas -gerenciando o tempo, monitorando notas, orientando as atividades e sendo curadores de qualificação para a universidade. Essa epidemia de parentalidade ditatorial e superprotetora não veio do nada. É uma resposta ansiosa, mas compreensível, à desigualdade crescente e o desejo dos pais e mães abastados de poupar a progênie da precariedade da vida (Sandel, 2021, p. 21).

Nunca se governou tanto com tão pouco. Fica evidente nessa passagem o que Foucault (2008a) apontou sobre a analítica das relações de poder. Na arte de governar, não se governa um território, mas sim indivíduos e coletividades. Governam-se grupos de mendigos, governa-se uma casa, pais governam uma família. Governar envolve uma ação micropolítica, em que a conduta de alguém se dá sobre outrem (Carvalho; Gallo, 2022). Logo, pais governam seus filhos, que governam seus irmãos e assim por diante.

É no intuito de proporcionar que cada vez mais estudantes possam dar continuidade aos seus estudos após a etapa do Ensino Médio que o Governo Federal implantou programas como o Prouni e Fies, cujo acesso é realizado mediante notas obtidas no Enem. Esse também é um dos elementos que entrou na pauta de candidatos políticos em seus discursos. No excerto a seguir, que traz afirmações de Dilma Rousseff e José Serra, aparecem dois posicionamentos distintos sobre o Exame:

"Querer atacar o Enem agora é uma forma de atacar o Prouni. O partido do vice dele [Serra], o Democratas, entrou na Justiça pedindo para acabar com o Enem. Isso compromete as oportunidades que 700 mil estudantes estão tendo, o que é um absurdo", afirmou Dilma. Ontem, ao falar sobre o Enem, Serra disse que o exame precisa ser reformulado e que está sendo usado politicamente como propaganda eleitoral. Acusou ainda o Ministério da Educação de permitir o vazamentos dos dados dos estudantes.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/10/2010.

A crítica que Serra faz ao Enem, alegando que este foi utilizado como propaganda eleitoral, pode ser somada à acusação de valer-se como uma manobra política, entendida como forma de intimidação a quem se coloca contra o governo. O trecho a seguir, extraído de Editorial da Folha retrata isso, porém ao contextualizar essa passagem como o momento que se tinha na época era da tramitação de um projeto de lei que discutia a regulação da mídia (que tem voltado à pauta) e que os grandes veículos de imprensa eram contrários e apontavam a possibilidade de censura. Entretanto, o objetivo é evitar monopólios e isto já existe em muitos países do mundo.

No momento em que o governo patrocina o polêmico projeto do Conselho Federal de Jornalismo (CFJ) e Lula e seus ministros denunciam o "denuncismo", os jovens estudantes foram solicitados a dissertar sobre o tema "Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação? O Enem é a única prova de abrangência nacional aplicada diretamente pelo Ministério da Educação aos alunos do último ano do ensino médio. A maior parte das universidades públicas usa os resultados do Enem na pontuação dos candidatos dos seus exames vestibulares. Por razões óbvias, as escolas públicas e particulares o tomam como referência na estruturação de conteúdos e métodos de ensino. Quando a redação do Enem torna-se uma convocação para que os estudantes reproduzam como papagaios as palavras do presidente da República, professores de todo o país registram o recado. As instruções contidas na prova do Enem comandam a redação de uma dissertação baseada "nas idéias presentes nos textos acima", ou seja, na charge e nos extratos cuidadosamente selecionados para gerar um fim político definido. Qual seria a avaliação atribuída a um candidato que optasse por distinguir os programas sensacionalistas de TV das denúncias de corrupção governamental estampadas na mídia e por mostrar os perigos à liberdade de imprensa inerentes ao projeto do CFJ? Os regimes autoritários sempre almejam controlar as idéias veiculadas na escola e promover entre as crianças e jovens os "valores patrióticos", ou seja, para todos os efeitos práticos, os seus próprios valores e ideologias. Na democracia, o governo tem o dever de promover a educação pública, mas, igualmente, o de respeitar a autonomia pedagógica do processo de ensino. O governo não se confunde com o educador e não pode entrar na sala de aula. A transgressão desse imperativo ético e político pelo Enem configura um perigoso precedente.

Fonte: Folha de São Paulo, 05/09/2004.

Ao propor um tema de redação que encaminha os sujeitos a reproduzirem um pensamento que se adequa ao discurso daqueles que exercem o poder, o dispositivo pode funcionar na condução do pensamento dos candidatos e na determinação de suas práticas. Compartilhando das palavras de Candiotta (2022, p. 17), entendo que

é sempre perigoso o exercício do poder que alguns governantes exercem sobre uma população; mas ele se torna algo execrável quando esta população se autocensura ou não se posiciona criticamente diante deste exercício ou lhe presta sua adesão servil. O exercício perigoso do poder pode torná-lo ruim, não porque sua força emana daqueles que tentam determinar nossas condutas e vontades,

mas porque aceitamos que elas sejam governadas, sem qualquer forma de indocilidade ou insubmissão reflexiva.

Por mais que Foucault (2021) tenha sido incansável ao repetir que o poder está em tudo, e por isso são relações de poder que emergem e que nos atravessam, não posso desprezar o fato que o dispositivo do Enem pode ser tomado e utilizado pelo governo a fim de que o exercício de seu poder seja interminável (Candiotta, 2022).

Nos últimos anos, estão ocorrendo mudanças significativas no cenário mundial que dizem respeito à ascensão de uma extrema direita reacionária, autoritária. É “uma época quando as relações de poder se deslizam, cada vez mais, para formas autoritárias” (Candiotta, 2022, p. 11). Um momento tenso que autores como Brown (2019), Lazzarato (2019) e Dardot e Laval (2016), entre outros, apontam como um perigo para as democracias, em que governos autoritários, ditatoriais, fascistas começam a ganhar força assumindo o comando de grandes economias mundiais, a exemplo de Donald Trump, nos Estados Unidos. Conforme sinalizam Dardot *et al.* (2021, p. 197), “Desde o início dos anos 2010, sobretudo desde 2016, um neoliberalismo autoritário, com frequência libertariano no plano moral e nacionalista, por vezes até puramente racista tomou a cena.”

No Brasil, esse cenário começa a se desenhar a partir de 2016, com o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff – referido como um golpe por setores progressistas da sociedade – e a passagem do comando do país a Michel Temer, vice-presidente, que permaneceu no cargo até o final de 2018, ano em que Jair Bolsonaro saiu vitorioso na eleição à presidência e considerado um líder da extrema direita no país.

Em 2021, Dardot *et al.* (2021, p. 17) discutiram sobre a forma de governar adotada pelo candidato eleito naquele pleito:

Atualmente, o presidente Bolsonaro navega em uma política econômica de mercado, destruindo os bens públicos e favorecendo as corporações e o agronegócio enquanto elogia a ditadura, homenageia torturadores e, em nome de Deus autoriza a ação da polícia ilícita. Com um modelo de governo transbordando os limites de um estado de direito e pisoteando a Constituição em vários aspectos, o Estado se fortalece ainda mais. A democracia manteve um modo de governar que favorece a combinação estratégica da razão neoliberal com valores e estruturas racistas e classistas historicamente constituídas no país. A violência de Estado, com características de uma guerra civil, se justifica como ação de legítima defesa contra os maiores inimigos da nação.

Diante desse quadro, é possível tecer um emaranhado de pontos ligando a forma de governar adotada e o dispositivo do Enem. Bolsonaro, mesmo antes de ser presidente, fazia referências a um suposto cunho ideológico e doutrinador do Exame, conforme trecho de coluna veiculada na Folha:

O ex-presidente Bolsonaro, que já atacava o conteúdo do exame desde sua época de deputado, seguiu criticando enquanto chefe do executivo federal, alegando que o Enem promoveria a doutrinação dos estudantes para pautas tidas como de esquerda. Nesse período, o governo realizou um processo de censura de itens relacionados a temas considerados sensíveis, como feminismo e ditadura militar, ignorando critérios técnicos. A polêmica culminou em uma debandada de servidores do Inep, às vésperas do Enem de 2021.

Fonte: Folha de São Paulo 10/11/23.

A proposição de intervir no conteúdo cobrado no Exame, excluindo momentos históricos considerados sombrios ao país e condenando questões sobre gênero, raça, entre outros temas, aparece como um dos apontamentos da coluna relativos à atuação do governo de Bolsonaro em relação ao Enem.

Até assumir a presidência da República, Bolsonaro se restringia a criticar o Exame. Após esse momento, no entanto, o governante instituiu para si o direito de intervir no Enem, inclusive invalidando critérios técnicos e o rigor científico com o qual as questões eram elaboradas. Essa atuação de Bolsonaro deu início a uma crise no Inep, com funcionários pedindo demissão de seus cargos às vésperas da aplicação da prova. A “autoridade” de Bolsonaro fica explícita na fala de Marcos Vinicius, presidente do Inep em 2019:

Marcos Vinicius Rodrigues presidente do Inep, declarou que o Enem é do presidente Jair Bolsonaro. “Ele é quem tem que dar as diretrizes, estamos aqui cumprindo uma missão do presidente. O dono do Enem termina sendo o nosso presidente, que é o único que teve 60 milhões de votos e é quem pode responder, mudar e realinhar (a prova). Ele tem esse aval”.

Fonte: Folha de São Paulo 23/01/2019.

Esse excerto remete ao alerta de Candiottto (2022) acerca do perigoso exercício do poder que alguns governantes exercem sobre uma população. Diante de um governo que elege não cuidar da população, que se mostra autoritário, fascista e autorizado a escolher aqueles que merecem viver com dignidade e aqueles que não, a máquina estatal passa a ser utilizada na produção do que Veiga-Neto (2018) chama de rejeitos humanos, uma população precarizada vítima da cantilena neoliberal.

A gestão Bolsonaro teve fim em 01 de janeiro de 2023, quando Lula assumiu novamente a presidência, após vitória nas eleições. Com isso, a crença na democracia foi mantida, pois havia o temor da volta de um regime ditatorial e autoritário no país. No entanto, o reestabelecimento de uma ordem democrática requer o enfrentamento das marcas deixadas pelo governo anterior, tais como os privilégios acumulados por alguns setores. Como exemplo, é possível mencionar a bancada ruralista do Congresso Nacional, que atua na defesa de investimentos e políticas voltadas ao agronegócio.

Esse grupo mostrou-se ressentido em relação à edição de 2023 do Enem, que trouxe duas questões, uma relativa à Amazônia e outra sobre o Cerrado que, segundo os ruralistas, apresentavam um teor ideológico e criavam uma imagem negativa do agronegócio, conforme afirmado em excerto de coluna da Folha de São Paulo:

As críticas a um suposto viés ideológico do exame são constantes. O primeiro dia de prova do Enem deste ano, realizado no último domingo, traz o exemplo mais recente. Lideranças ruralistas questionaram o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão que elabora e executa o Enem, por incluírem itens na prova que criam uma imagem negativa do agronegócio.

Fonte: Folha de São Paulo, 10/11/2023.

Entre ditos e escritos, o que apresento até aqui são formas como esse dispositivo vem se desdobrando no cenário político e na educação brasileira. Esse dispositivo vem sendo mobilizado em discursos que emergem em relações de saber/poder, de modo que, ao mesmo tempo em que se mostra potente para manter um grupo no poder, pode fazê-lo deslizar. É sob essa perspectiva que encerro essa sessão com uma passagem da colunista Priscilla Bacalhau<sup>17</sup>, que publicou na edição do dia 10 de novembro de 2023 da Folha de São Paulo um artigo intitulado “*O poder do Enem*”. Segue o trecho:

É compreensível que o Enem exerça esse poder de suscitar discussões na sociedade. Afinal, ele mantém-se como uma ferramenta essencial para a realização do sonho universitário de milhões de estudantes. Os debates e críticas refletem não apenas as controvérsias presentes, mas a importância de um processo que visa proporcionar igualdade de oportunidades educacionais. O Enem continua a ser um agente transformador, moldando o futuro dos aspirantes a ingressar no ensino superior. Esse é seu principal poder.

Fonte: Folha de São Paulo, 10/11/2023.

---

<sup>17</sup> Doutora em economia, consultora de impacto social e pesquisadora da Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, que auxilia os governos do Brasil e da África lusófona na agenda de monitoramento e avaliação de políticas.

## 5.2 O Enem e a maquinaria escolar

Desenvolver uma tese que traz o Enem como objeto de estudo e a governamentalidade como chave de leitura encaminha-me a pensar a escola como uma potente instituição capaz de produzir subjetividades. Sob esse prisma, educar “é a ‘arte de governar’, como diria Foucault, a qualidade de conduzir a ação alheia” (Veiga-Neto, 1999, p. 6) e que ocorre *na e fora da* instituição escolar. Apesar de estar ciente de que a qualidade de conduzir condutas não se reduz às instituições escolares, busco problematizar nessa sessão como a escola se mostra mobilizada e organizada a partir do dispositivo do Enem.

Parto da compreensão de que a escola desempenhou um importante papel nas transformações da sociedade da soberania para a sociedade estatal, e que

Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu o papel decisivo da constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis”; além do mais, a escola é, depois da família (mas muitas vezes antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude (Veiga-Neto, 2017, p. 70).

Veiga-Neto (2017), Gadelha (2009a: 2009b) e Saraiva (2014; 2017: 2018; 2022) são autores que auxiliam na compreensão da escola como a instituição necessária na produção do sujeito moderno, que se dedica a imprimir e promover comportamentos e condutas necessários para que as sociedades modernas atinjam seus objetivos e concretizem seus projetos. Isto é, uma máquina que produz corpos respondendo à racionalidade de uma determinada época.

É preciso salientar que esses autores apresentam esse entendimento a partir de Foucault. Segundo Veiga-Neto (2017, p. 15),

Foi Foucault aquele que melhor nos mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*. Foi com base em Foucault que se pode compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não.

Ao pensar a escola como essa dobradiça referida por Foucault, não se pode desprezar os saberes e poderes que ela articula, pois vai emergir em um dado momento histórico e corresponder a esse momento, que se convencionou chamar de modernidade. Em *Vigiar e punir* (1975), o autor desenvolve de maneira detalhada várias descrições e análises das práticas do poder disciplinar que se exercem no interior de instituições, tais como as prisões, os hospitais, as fábricas e as escolas, que trazem como objetivo moldar os corpos tornando-os úteis de modo a maximizar sua força produtiva e minimizar sua força política.

Ao analisar as tecnologias disciplinares em torno das prisões, o filósofo traz à tona o modelo do Panóptico, que tem como objetivo uma economia do poder, já descrito anteriormente. Se as instituições punitivas (prisões) fazem funcionar uma tecnologia que buscava disciplinar os corpos mediante um modelo baseado em uma economia do poder, Foucault (2014) mostrou que isso se capilarizava em torno de outras instituições, como, por exemplo, as escolas.

Propondo-se a determinados fins, a escola funciona a partir de uma racionalidade. Seu papel não é fixo, ele se modifica conforme as demandas da racionalidade em voga. Hoje, diante de um neoliberalismo capilarizado em todo o corpo produtivo e social, ocorre uma expansão da lógica de mercado para além do setor econômico, criando indivíduos-empresas. Emerge, então, a escola neoliberal, que Laval (2019) descreve como sendo a designação de um certo modelo que considera a

educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (Laval, 2019, p. 17)

A escola é encarada como aquela capaz de fornecer mão de obra adequada às necessidades econômicas, garantindo seu propósito profissional. Há uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional, com uma intervenção mais direta e premente na pedagogia, nos conteúdos, na validação das estruturas curriculares e dos diplomas (Laval, 2019). Dito de outro modo, a escola precisa adaptar os alunos a comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde.

Dentro da lógica competitiva, as escolas vão dispor das mais diferentes estratégias para dar conta de cumprir seus objetivos. A escolarização passa a assumir a visão de mercado e a tratar seu público-alvo como clientes. Parafraseando a linguagem comercial, a escola é obrigada a seguir uma lógica de *marketing* e empregar técnicas mercadológicas para arrebanhar a clientela. Ou seja, está em curso o que Laval (2019) chama de *mercadização* da escola, que passa a ser beneficiada pelo desenvolvimento da concorrência entre estabelecimentos escolares e pela liberdade de escolha das famílias em relação à instituição escolar mais atraente, ocasionando a comercialização da *atividade educacional* (Laval, 2019).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que escolas são clamadas a desenvolver nos currículos a competitividade, também são movimentadas pela mesma lógica competitiva. Conquistar novos clientes pode ser expresso pelo quantitativo de aprovações no Enem, que se porta como dispositivo de entrada em instituições de Ensino Superior. A aprovação de um maior número de alunos no Exame constitui-se em fator decisivo, principalmente para as instituições privadas e os cursinhos preparatórios. Para tanto, essas instituições vêm lançando mão de um arsenal de estratégias para alcançar seus objetivos. É o que apresento na sequência, a partir de dois excertos que trazem informações sobre a organização espacial de duas escolas que despontam nos rankings do Enem:

O Vértice, na zona sul de São Paulo, é outro colégio que possui classes com a largura maior do que a profundidade – a escola foi a primeira colocada nos últimos rankings do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). "Também determinamos onde cada um vai sentar. E o mapa muda a cada 15 dias", afirmou à Folha o diretor da escola, Marco Botteon Logar. "Isso ajuda na socialização e evita panelinhas."

Fonte: Folha de São Paulo, 25/04/2007.

É esse número pequeno de alunos o segredo da escola para liderar o ranking do Enem da capital pelo quarto ano consecutivo, diz a direção. A estrutura das salas também evita a formação da turma do "fundão": elas são retangulares com apenas três fileiras.

Fonte: Folha de São Paulo, 29/04/2009.

Para Foucault (2021), a espacialidade também age no processo de subjetivação. Assim, é possível se utilizar da organização espacial para atingir determinados objetivos econômico-políticos. A organização dos edifícios, das

escolas e, em especial, das salas de aula, coloca-se como um instrumento para instaurar modelos de comportamentos sobre os indivíduos. Logo, dimensionar as salas distribuindo os indivíduos a fim de obter uma organização e evitando a dispersão é um dos recursos mobilizados com vistas a alcançar melhor rendimento. Há a produção de corpos comprometidos com a tarefa escolar que resulta em um bom aproveitamento dos estudos, traduzido em excelência em aprovações nos vestibulares ou no próprio Enem.

Outra estratégia das instituições escolares para conseguir melhorar o desempenho dos estudantes visando ampliar a clientela é apostar em um saber especializado, administrado por *experts* em diferentes áreas do conhecimento. Essa prática evidencia cada vez mais a aproximação da escola com a empresa, conforme apontado nos excertos a seguir:

A redução do número de alunos nas escolas particulares está levando os colégios a terceirizar o ensino da língua estrangeira para oferecer um serviço que os diferencie dos concorrentes.

Fonte: Folha de São Paulo, 27/12/1999.

Preocupadas justamente em adaptar seus currículos a essa nova realidade, exigida pelo Enem, as escolas particulares estão contratando a assessoria de "experts" – entre eles professores da USP e da PUC-SP. O objetivo é tornar as aulas mais interdisciplinares e focadas no cotidiano do aluno para que ele possa desenvolver o conceito de habilidades e competências exigido pela prova do MEC – onde o estudante sabe usar o que aprendeu para analisar a sociedade em que vive.

Fonte: Folha de São Paulo, 01/11/2009.

Organizar as salas de aulas e contratar *experts* pode se mostrar eficiente se os alunos estiverem dispostos a obedecer, ou seja, se esses estiverem sujeitos a hábitos, regras, ordens, a uma autoridade que se exerce sobre eles e em torno deles (Foucault, 2014). Impor regras, auxiliar alunos a administrarem o tempo, ampliar o tempo das aulas ministradas, treinar de forma exaustiva e inculcar a repetição são táticas presentes no poder disciplinar e que podem ser percebidas nas escolas ainda hoje. Trata-se do poder disciplinar, que funcionando junto ao biopoder, é intensificado para conduzir a conduta dos indivíduos e das coletividades.

Acerca do funcionamento desse poder disciplinar nas escolas, apresento os excertos a seguir, que exemplificam algumas das táticas mencionadas:

Nas aulas do Colégio Santa Cruz, uma das diferenças mais marcantes é o tempo – cada uma delas têm 75 minutos de duração, contra o período de 50 minutos adotados na maioria das escolas.

Fonte: Folha de São Paulo, 08/02/2007.

No colégio Vértice, em Campo Belo, (zona sul), professores, diretores e coordenadores conhecem os alunos pelo nome. Sabem também quais as disciplinas em que cada um tem dificuldade e quais carreiras pretendem seguir. Isso porque, no último ano do ensino médio, o Vértice possui apenas 62 alunos, que são avaliados semanalmente em todas as matérias e têm aulas das 7h15 às 19h30.

Fonte: Folha de São Paulo, 29/04/2009.

Além das disciplinas normais, à tarde os alunos têm ainda reforço, frequentam os laboratórios de física, química e biologia ou fazem aulas de esporte e arte.

Fonte: Folha de São Paulo, 29/04/2009.

Na esteira da racionalidade neoliberal, que coloca a educação a serviço de mercado, algumas escolas preocupadas em apresentar melhores resultados (fator que irá implicar em maior número de alunos), orientadas segundo a lógica da concorrência e da competitividade, estabelecem práticas que se mostram não apenas discriminatórias, como também excludentes. Nos próximos excertos, tais práticas são exemplificadas:

De resto, existem truques utilizados por alguns colégios para inflar sua "nota" no Enem. Um dos métodos mais utilizados é evitar que os piores alunos façam a prova. Nas escolas mais "agressivas", estes são convidados a retirar-se antes do terceiro ano. Instituições que se preocupam em dar a melhor formação possível para cada aluno de acordo com suas possibilidades – o que faz todo o sentido do ponto de vista pedagógico -- podem acabar prejudicadas por suas virtudes. Como nem todos os pais percebem essas e outras sutilezas, colégios, num contexto de competição acirrada, sentem-se cada vez mais tentados a seguir o caminho fácil de esquecer o aluno para dedicar-se aos rankings.

Fonte: Folha de São Paulo, 04/06/2009.

Os cinco colégios que tiveram o melhor desempenho no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) em São Paulo aplicam "vestibulinho" ou algum tipo de avaliação para os alunos que pretendem ingressar no ensino médio. O Colégio Agostiniano Mendel, que teve a terceira maior pontuação no Enem, aplica testes de português e matemática, um questionário para traçar o perfil comportamental do estudante e realiza uma entrevista com os pais. "O aluno escolhe o colégio, mas o colégio também escolhe o aluno", diz o coordenador do ensino médio do Mendel, Luiz Felipe Fuke.

Fonte: Folha de São Paulo, 09/02/2007.

O Objetivo criou uma escola apenas para bons alunos. O Colégio Integrado Objetivo tem o mesmo endereço da tradicional unidade Paulista (avenida Paulista, 900), registrada oficialmente como Centro Interescolar Objetivo Unidade Paulista. A mensalidade (cerca de R\$ 1.600) e a carga horária obrigatória também não mudam. A diferença é que no Colégio

Integrado, criado em 2008, só entra aluno com nota alta. Além disso, ele oferece aulas extras para os alunos no período da tarde e os professores são “especiais”
---

Fonte: Folha de São Paulo, 20/07/2010.

Diante desses exemplos, que revelam práticas excludentes, fica claro mais uma vez que o Enem mobiliza essas escolas a seguirem um caminho competitivo com vistas a inserir seus estudantes no jogo neoliberal. E para alcançar essa máxima eficiência e o máximo rendimento das escolas, quaisquer atos são considerados justificáveis.

É importante destacar que os recortes apresentados dizem respeito a táticas mobilizadas por escolas privadas, que se beneficiam de recursos para investir em infraestrutura e em contratação de profissionais, podendo, inclusive, escolher o tipo de público que será aceito em seus espaços escolares. Esse fato reflete em discrepâncias entre o ensino nas instituições públicas e privadas. Acerca disto, estudos como os de Hundertmarck (2017) e Neves (2016) apontam o quanto o dispositivo do Enem é capaz de fazer aflorar as desigualdades sociais a partir das diferenças entre o desempenho dos inscritos provenientes de escolas públicas e privadas. Se para as escolas privadas recursos não são um limitador, para as públicas

A escassez de recursos, a falta de docentes, a superlotação das classes, embora revelem uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos, também se devem a uma velha tradição das elites econômicas e políticas, que, quando se trata da educação das crianças das classes populares, são generosos nos discursos e mesquinhas nos recursos financeiros (Laval, 2019, p. 20).

O Estado age alinhado às exigências dos organismos internacionais. É preciso racionalizar os gastos públicos sem abandonar o discurso da qualificação e o comprometimento em melhor desempenho nas avaliações internacionais. Para lidar com essa situação, há apostas em parcerias público-privadas, onde a escola é pública, mas a gestão fica a cargo da iniciativa privada.

Essa aliança recebe críticas e elogios. Em relação aos resultados obtidos no Enem, apresento alguns argumentos que ratificam essa proposta:

Nesta semana, a revista "Veja" traz uma reportagem alentadora sobre o que está acontecendo nos municípios que adotaram parcerias entre escolas públicas e gestões particulares. A prefeitura entra com a administração das escolas e grupos particulares como o COC, o Anglo, o Positivo e o Objetivo cuidam da parte acadêmica. Trata-se de uma verdadeira revolução. Segundo o MEC (Ministério de Educação e Cultura), 25% dos municípios do estado de São Paulo já adotaram a parceria e estão colhendo os resultados. O melhor exemplo vem de sete
--

municípios paulistas que se destacam no ranking do Estado e figuram na lista das dez melhores instituições de ensino do país. A aplicação da verba obrigatória possibilita a contratação de material de empresas privadas de qualidade com verba para treinar professores, com controle de aulas e avaliação permanente e com dinheiro suficiente para pagar os salários (é obrigatório empregar 60% das verbas da educação em salário de professor).

Fonte: Folha de São Paulo, 16/02/2007.

Por mais que o discurso sobre as parcerias com o setor privado aponte que esta é uma solução positiva, é preciso atentar para os perigos que reverberam na área educacional, já que é a racionalidade neoliberal que impera nessas relações. Esse perigo se manifesta em um gerencialismo que vem aos poucos, conforme Laval (2019, p. 198), “tomando lugar do humanismo como sistema de inteligibilidade e legitimidade da atividade educacional, justificando a importância cada vez maior dos administradores, dos especialistas e dos estatísticos”.

As escolas são organizadas como empresas, passando a conduzir as condutas de seus clientes de modo a serem capazes de enfrentar as incertezas demonstrando liberdade, iniciativa e autonomia (Laval, 2019). Soma-se a isso um ambiente escolar composto do mercado, em que empresas e fundações financiam a educação oferecendo ferramentas para o funcionamento e trabalho como livros escolares, obras, documentos paraescolares, máquinas, instalações. Além dessa oferta, essas fundações participam ativamente nos processos de formação pedagógica para professores, pois para que a educação funcione capturada pela lógica empresarial, é necessário antes de tudo formá-los dentro do espírito da empresa. Ou seja, “cada um tem que se responsabilizar por si, sendo capaz de governar-se eficazmente [...] professores formados dentro dessa racionalidade, por sua vez, tornar-se-ão mais capazes de converter seus próprios alunos em empresários de si” (Saraiva, 2010, p. 135).

Ao professor não deve interessar o conteúdo dos saberes, mas a percepção e avaliação da utilidade profissional da disciplina, dos métodos relacionadas às exigências do mercado (Laval, 2019). Nesse sentido, reforça-se a afirmação de Foucault (2021) de que é falsa a hipótese de um Estado ausente na arte de governar neoliberal, pois o que se apresenta é justamente o contrário. O Estado governa, mas para atender ao mercado. É isso que se verifica na atualidade, quando vemos o Estado pôr em funcionamento toda uma maquinaria escolar voltada aos interesses do mercado.

### 5.2.1 Enem e a transformação da avaliação como farol curricular

Nos últimos anos, assistimos à progressiva implantação de determinadas práticas culturais, sociais, políticas e econômicas típicas do neoliberalismo que têm na educação uma ação muito intensa. Com o intuito de fazê-las operar, a escola é organizada a partir de um currículo, considerado o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação em curso na Modernidade. Isto é, tem-se a partir dele a invenção do sujeito moderno (Veiga-Neto, 2013).

Veiga-Neto (2013) destaca que, ao pensar a educação, procurou mostrar a articulação do currículo com as percepções, representações e usos feitos do tempo e do espaço e das relações estabelecidas entre ambos. Assim, na grade curricular, há o

grande ícone de tais articulações espaço-temporais: num eixo, o espaço epistemológico onde estão e se hierarquizam as “coisas” a ensinar e a aprender; no outro eixo, a distribuição do tempo social previsto para que tais “coisas” sejam ensinadas e aprendidas” (Veiga-Neto, 2013, p. 07).

Silva (1999) alega que o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de saberes e conhecimentos que vão dar conta de responder qual tipo de ser humano é desejável para determinado tipo de sociedade. Nesse sentido, compreendo o currículo como articulador das percepções que estabeleço com espaço e tempo, sendo o conhecimento nele trabalhado responsável por ser o que sou e o que me tornei (Silva, 1999). Além disso, considerando que seu desenvolvimento envolve *planejamento*, *execução* e *avaliação*, torna-se oportuno refletir sobre os tensionamentos relativos a *que*, *quem*, *como* e *com que se educa e se ensina*. Nas palavras de Veiga-Neto (2013, p. 08)

como *para que*, *quem*, *como* e *com que se educa e se ensina*, bem como algumas outras questões correlatas a essas, acabam não apenas norteadando as ênfases que se colocam sobre cada uma daquelas etapas mas, também, servindo de substrato ou pano de fundo geral para o que se pensa e diz sobre o currículo e como esse é colocado em funcionamento.

Tais tensionamentos precisam estar presentes o tempo todo quando tratamos de pensar o currículo escolar. E é justamente levando em consideração

tais proposições que, mais uma vez, verifico a influência do dispositivo do Enem ao analisar o recorte a seguir:

O Exame Nacional do Ensino Médio, ou simplesmente Enem, segue a tendência internacional de se avaliar não mais as informações que uma pessoa conseguiu acumular na escola, mas as habilidades e competências que adquiriu. Não tem perguntas do tipo "O que é?" ou "Qual é?", é tudo proposição de problemas", afirma a coordenadora geral do Enem, Maria Inês Fini. "Não tem divisão por disciplina", acrescenta. As escolas de ensino médio (até 1996 chamado pela lei de 2º grau) e mesmo de ensino fundamental (antigo 1º grau) afirmam que o Enem será uma sinalização daquilo que o MEC espera que elas ensinem.

Fonte: Folha de São Paulo, 30/08/1998,

Identifico nesse excerto que traz uma fala da então coordenadora geral do Enem a capacidade delegada ao Exame de conduzir as escolas não apenas definindo o *que* ensinar, mas também *como* ensinar. A capacidade de resolver problemas que é solicitada dos estudantes está intrinsecamente relacionada àquilo que se espera deles por parte da racionalidade neoliberal, isto é, que não simplesmente reproduzam aquilo que aprendem, mas que sejam ativos, maleáveis. Para tanto, a flexibilidade curricular se coloca como fundamental, pois a organização da grade curricular compartimentada em disciplinas se mostra uma barreira para que o sujeito tenha a compreensão do todo. Fazer um Exame que saia desse padrão é a aposta para modificar a estrutura escolar, conforme observo:

A prova foi assim um primeiro laboratório da reforma que o MEC pretende implementar no ensino médio, a qual prevê, entre outras coisas, uma grade curricular mais flexível, capaz de desenvolver competências e habilidades dos alunos de forma menos automatizada e compartimentada.

Fonte: Folha de São Paulo, 25/12/1998.

Uma grade curricular flexível, que possibilite ao estudante fazer escolhas com autonomia e leve em conta seus desejos e anseios é nitidamente uma proposta que vai ao encontro de um modelo educacional que responde diretamente à razão econômica. Isto por que as escolas, principalmente no neoliberalismo, só têm “sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico” (Laval, 2019, p. 29).

Na prática, é o currículo que “conecta o que se passa no eixo do pensamento com o que se passa no eixo do corpo; entre as muitíssimas coisas que o currículo faz, está a relação que ele estabelece entre o que se pensa e o que se faz” (Veiga-Neto, 2013, p. 07). O autor ainda considera que

É difícil superestimar o papel que teve a organização curricular da escola moderna, seja na constituição da Modernidade, seja na invenção do sujeito moderno. Reiteradas vezes tenho insistido que, tomando as disciplinas como um operador diádico, o currículo articula o *que* pensamos e *como* pensamos (aquilo que fazemos) com o *que* fazemos e *como* fazemos (aquilo que pensamos). É na combinação entre o pensar o que se faz e o fazer o que se pensa que nos compreendemos como *sujeitos* e, a partir daí, nos identificamos (mais ou menos) com os outros (Veiga-Neto, 2013, p. 07).

Ao analisar o currículo escolar, é possível considerar que seu ponto central está na articulação que ele faz entre o *que* e *como* penso e o *que* e *como* faço que me constitui enquanto sujeito. Ele produz subjetividades. Em consonância com essa compreensão, trago a afirmação de Silva (1996, p. 23) de que o currículo é um local privilegiado dentro das instituições escolares, “onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais”. Na mesma direção, Oliveira (2016) pondera que o currículo é um discurso e, como tal faz, parte de uma representação sistematizada, apresentando um sistema de regras daquilo que é permitido e o que é proibido, o que é considerado conhecimento e o que não o é, o que é aprovado ou desaprovado na instituição escolar. É nesse sentido que o currículo escolar, tomado como um discurso, já está impregnado de poder, uma vez que é institucionalizado e autorizado a agir nos espaços escolares.

O currículo é organizado a partir de determinados objetivos, conteúdos programáticos, estratégias pedagógicas, indicadores de avaliação, disciplinas, tempo, produções científicas e acadêmicas. Os conteúdos programáticos são organizados de forma a serem divulgados para os educandos, obedecendo a uma ordem crescente de complexidade. Ainda, devem atender aos sistemas de avaliação, como é o caso do Enem, que através da sua malha discursiva desponta como um potente dispositivo para cobrar da escola as competências e habilidades que a ela cabe desenvolver. Vejamos na sequência:

Com a obrigatoriedade, o governo pretende forçar as escolas de ensino médio a cumprir os conteúdos de suas diretrizes curriculares.

Fonte: Folha de São Paulo, 13/07/2004.

Haddad voltou a defender que o novo Enem como forma de seleção para as universidades federais será capaz de melhorar a qualidade do ensino médio. "Por contemplar conteúdos da grade curricular do ensino médio, o novo Enem vai orientar o trabalho das escolas, assim como a Prova Brasil teve efeito sobre o ensino fundamental. Hoje essas escolas conseguem organizar o trabalho em sala de aula pela matriz da Prova Brasil", disse.

Fonte: Folha de São Paulo, 24/09/2009.

Com a divulgação pelo MEC (Ministério da Educação), na última quinta-feira, dos conteúdos que serão abordados no novo Enem, os alunos já podem se preparar para o exame sabendo exatamente o que será pedido. O documento do Inep que contém os conteúdos deverá orientar a elaboração da prova. "Dessa forma, o aluno poderá estudar baseado nesses conteúdos, mas sempre se preocupando em compreender a matéria, e não em decorá-la", diz Elias Feitosa de Amorim Júnior, professor de história do Cursinho da Poli.

Fonte: Folha de São Paulo, 17/05/2009.

Os três excertos tratam da capacidade de intervenção do Exame em relação aos conteúdos que se busca desenvolver na escola. Não obstante, quando se fala em currículo, é preciso sublinhar que ele não pode ser

classificado meramente como uma lista de conteúdos programáticos divididos em anos de escolarização e em períodos ao longo de cada nível de escolarização, mas como um discurso difundido como "verdade" e como "conhecimento" pertencentes às instituições escolares e difundidos nos discursos dos professores, dos livros escolares, das políticas educacionais, visualizado na arquitetura escolar, presente nos comportamentos considerados socialmente aceitos na escola e reproduzidos por todos que a frequentam (Oliveira, 2016, p. 398).

Essa passagem demonstra a complexidade e o sentido globalizante do currículo escolar, por envolver *tudo* e *todos* nas instituições escolares. É por isso que tem um potencial de formar subjetividades. Nesse ínterim, vem sendo dada uma grande ênfase à última etapa na sequência curricular – planejamento, execução, avaliação. A essa importância concebida aos processos avaliativos Veiga-Neto (2013) nomeia como um "*desvio a direita*", pois

Ora se exalta a avaliação do ensino e da aprendizagem, ora se inventam novos instrumentos para avaliar alunos e professores, ora se criam novos mecanismos para avaliar os sistemas educacionais, ora se desenvolvem algoritmos para ranquear as instituições às quais se aplicam duvidosos critérios e instrumentos avaliativos. Por toda a parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o aperfeiçoamento da educação para que, num

outro passe de mágica, se atinja o *soi-disant* “progresso social”. [...] O salvacionismo pedagógico parece estar apostando, hoje e cada vez mais, todas as fichas na capacidade da avaliação (Veiga-Neto, 2013, p. 09).

Os sistemas avaliativos, tomados como elementos capazes de “salvar a educação”, constituem-se na aposta dos governos que, implicados pelos organismos internacionais, tem instituído modelos de avaliação em larga escola em todos os níveis educacionais. Os recortes a seguir apontam para essa compreensão:

Realizado pela primeira vez este ano, o Enem é uma espécie de sinalizador do que o Ministério da Educação quer que as escolas ensinem a partir de agora. "O Enem é um grande instrumento de aperfeiçoamento do sistema educacional", afirma o ministro Paulo Renato Souza.

Uma das evidências de que o ensino médio tende mudar a partir desse exame é a inclusão, entre as competências avaliadas, da capacidade de usar os "conhecimentos aprendidos na escola para a atuação solidária e a intervenção responsável na vida social e no ambiente natural".

Ou seja, o Enem está se propondo a mensurar, inclusive, o trabalho de formação em cidadania realizado pelas escolas. E, como em todas as outras áreas, os resultados são fracos. Mais da metade dos estudantes acertou menos de 41% das questões relacionadas a essa competência.

Fonte: Folha de São Paulo, 17/12/1998.

Não basta mais saber. Tem que saber fazer." É essa a definição de conhecimento da relatora das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello. É também esse o tipo de conhecimento que deverá ser avaliado hoje pelo Enem.

Mesmo nas escolas onde já vêm ocorrendo transformações nos currículos e nas formas de ensinar, a expectativa em relação ao exame é grande.

"O que esperamos é que essa prova mostre os novos papéis da escola", afirma Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães, diretor do Colégio Santa Cruz, de São Paulo.

"O exame vem em uma hora muito legal para sinalizar que as universidades devem se preocupar com transformações no vestibular", diz Ciro de Figueiredo, presidente do Grupo - entidade que reúne escolas particulares no Estado de São Paulo.

Ou seja, o Enem aponta para mudanças tanto no ensino que ocorre antes dele como depois.

Fonte: Folha de São Paulo, 30/08/1998.

Ao final do segundo excerto é possível identificar que o poder do Exame ultrapassa as fronteiras da escola. Ao cobrar determinadas habilidades e competências que encaminhem os sujeitos a exercerem a cidadania e a adquirirem a capacidade de resolver problemas, o Exame aponta tanto para a entrada no mundo do trabalho quanto para o ingresso em uma universidade. Nesse contexto, as universidades precisam se preparar para atuar com esses novos atores. Já os cursinhos pré-vestibular, diante da substituição pelo Exame,

tornam-se obrigados a modificar as formas de prepararem seus clientes para continuarem no mercado obtendo lucratividade.

Há, nesse sentido, um atravessamento de relações de poder que operam em rede (Foucault, 2021). A ênfase acentuada na avaliação, ao mesmo tempo em que é “consequência da racionalidade neoliberal também contribui para a expansão e o fortalecimento dessa mesma racionalidade” (Veiga-Neto, 2013, p. 10). O currículo, voltado para práticas avaliativas, acaba colocando em “funcionamento — seja de modo efetivo, seja como uma ameaça sobre aquilo e aqueles que serão avaliados —, ele trabalha como um nó corredio capaz de, a qualquer momento, deixar mais livres, mais presos ou até enforcados aqueles que a ele se submetem” (Veiga-Neto, 2013, p. 08). Ocorre então a conversão da avaliação em um farol curricular, que transforma e cria subjetividades produzindo o sujeito moderno. As escolas, ao funcionarem a partir dos moldes empresariais, imersas em situações de concorrência e competitividade, conduzem indiretamente os indivíduos a serem também competidores e empreendedores de si mesmos.

### **5.2.2 O Enem na esteira da meritocracia**

Na obra *A escola não é uma empresa*, Laval (2019) defende que a investida neoliberal na escola a transformou em um aparato disponível para servir ao mercado. Nessa perspectiva, as noções de eficiência e de desempenho entram em cena para colaborar com essa mudança. Por mais que o título do livro procure colocar-se contrário à ideia de empresariamento da educação, ao contextualizar as instituições escolares a partir da racionalidade neoliberal, o autor sublinha a capacidade que o neoliberalismo tem de se capilarizar em todo o tecido social, atingindo também a escola.

Essa instituição aparece implicada com a lógica neoliberal, apresentando uma cultura organizacional que necessita medir e avaliar o desempenho tanto dela quanto de seus clientes para conseguir o máximo de eficiência. Ocorre uma indução por parte das escolas para que seu público modifique a percepção que tem de suas escolhas, de suas vidas e de seus pares estabelecendo entre si relações de concorrência. Esse modo concorrencial coloca os sujeitos, as empresas, as escolas, em um jogo onde há sempre perdedores e ganhadores

(Lopes, 2009; Veiga-Neto, 2018). Os desempenhos são colocados à prova, são medidos e a meritocracia entra em cena para justificar os resultados alcançados.

Em trabalho escrito em 1999, Barbosa questiona o termo meritocracia e chama a atenção para o fato de ser pouco utilizado no falar cotidiano, a despeito de seu significado permear discussões sobre desempenho e sua avaliação, reforma administrativa e do Estado, justiça social, neoliberalismo, competência, produtividade, etc. Essa situação trazida por Barbosa foi se modificando nos últimos anos, pois a meritocracia vem sendo um fator que justifica, por parte de gestores e candidatos a cargos políticos, vantagens conquistadas por determinados indivíduos. Ao mesmo tempo, a retórica da meritocracia também tem sido mobilizada pela mídia, a partir da apresentação de histórias de superação. A circulação desse discurso tem levado os sujeitos a entenderem que as conquistas ou os fracassos são responsabilidade única e exclusiva deles próprios.

Na mesma direção, Conceição Evaristo, escritora negra homenageada na edição do Enem de 2018, quando teve suas frases citadas nas capas das provas diferenciadas por cores, afirmou em entrevista concedida ao G1<sup>18</sup>, editada por Elida Oliveira no dia 06 de novembro de 2018:

gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços. Essas histórias fortalecem o discurso da meritocracia, que diz que se você estudar e trabalhar, você chega lá... Aliás, tenho me perguntado: O que significa chegar lá? É perigoso tomar essas histórias como exemplares porque cria-se a impressão que quem não conseguiu sair dessa posição é porque não trabalha e não se esforça. Ao contrário, conheço várias pessoas que se esforçaram, que trabalharam e ficaram pelo caminho.

Para Barbosa (1999, p. 22), a meritocracia pode ser entendida em nível ideológico como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”. A evidência da ideologia meritocrática na sociedade advém da disseminação do neoliberalismo, principalmente

---

<sup>18</sup> Entrevista na íntegra disponível em:  
<https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/06/o-momento-presente-pede-novas-narrativas-diz-conceicao-evaristo-homenageada-no-enem-2018.ghtml>

nas suas versões thacheriana e reaganiana. Ao combaterem o estado de bem-estar e a atribuição de responsabilidade coletiva pelos destinos dos menos favorecidos, ao enfatizarem que “o mundo não deve nada a ninguém” e que cada um deve receber na devida proporção do seu esforço e capacidade, essas ideologias reafirmam o desempenho como único critério legítimo e desejável de ordenação social das sociedades modernas (Barbosa, 1999, p. 26).

A meritocracia passa a fazer parte desses discursos, mesmo que de forma implícita, por estar alinhada ao desejo da ascensão social. Há a exacerbação da individualização, em que o sujeito se julga o único merecedor e responsável pelo resultado alcançado. Por mais individualista que seja, a retórica meritocrática é de fácil aceitação, pois enquanto em uma sociedade aristocrática a forma de ascender socialmente parecia ser impossível, a meritocracia faz transparecer o contrário. Para Markovits (2021, p. 50), a “desigualdade meritocrática surge sem nenhuma privação ou abuso. Enquanto a desigualdade aristocrática era ao mesmo tempo perdulária e injusta, a desigualdade meritocrática se declara eficiente e justa”. Assim, segundo Barbosa (1999), é possível relacionar o surgimento da meritocracia ao período moderno europeu, em que a sociedade começou a questionar os privilégios hereditários dos nobres e aristocratas.

Ao tomar o Enem como objeto de análise, entendo que este funciona como um dispositivo de ingresso ao Ensino Superior que mede competências e habilidades individuais e que despreza a possibilidade de um candidato acessar uma instituição levando-se em consideração sua linhagem, classe e família. O que estaria “em jogo” seria o mérito pessoal.

Essa compreensão é questionada por Sandel (2021), para quem a meritocracia tal como se apresenta hoje se tornou uma aristocracia hereditária. Segundo o autor, a retórica da ascensão agora soa como implausível, pois na economia de hoje não é fácil ascender. Pessoas que nascem em famílias pobres permanecem pobres quando adultas, dada a falta de condições financeiras para investirem em si mesmas. Assim, as avaliações selecionam os “melhores”, isto é, aqueles que melhor e mais investem no capital humano, aqueles que dispõem de recursos e tempo para estudar e se aperfeiçoar.

Essa situação é retratada nos resultados obtidos pelos candidatos inscritos no Enem, conforme os excertos a seguir exemplificam:

os estudantes pobres tiram notas muito baixas. Todas as faixas de jovens com renda familiar inferior a 10 salários mínimos tiveram notas médias inferiores a 5. Já as notas médias das
--

faixas superiores foi de 5,7 até chegar a 6. De uma maneira geral, os resultados ilustram numericamente ideias que sempre soaram óbvias. Os estudantes jovens conseguem notas melhores que os mais velhos, o desempenho dos cursos diurnos é superior ao dos noturnos e o supletivo vai muito pior que o ensino regular.

Fonte: Folha de São Paulo, 12/12/1999.

Os resultados do Enem, divulgados esta semana, mostram o que já se sabia: que a renda familiar é o fator determinante no rendimento do aprendizado. Quanto maior a renda e a escolaridade dos pais, melhor o desempenho do aluno. A novidade é que a diferença entre escola particular e pública não é tão grande.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/12/1999.

Enem é mais uma prova de que as condições socioeconômicas são um dos principais instrumentos a separar os bons dos maus desempenhos na escola. Do mesmo modo, na amostra do Enem há mais participação de estudantes cujos pais têm renda e grau de instrução mais altos que se tomado o universo da população brasileira. Com a participação de um conjunto mais elitizado de estudantes, também é de supor que as médias obtidas tenham sido mais altas que se houvesse participação de todos. Os desempenhos ruins estão associados à baixa condição socioeconômica. No Enem, entre a base e o topo da pirâmide de renda, a nota média cresce quase 83%. Se o Enem deve ser urgentemente universalizado, transformado em exame obrigatório, para que se torne a uma avaliação mais exata, passa da hora de haver, por parte dos governantes, uma ação decidida para combater a base socioeconômica da ignorância, como a expansão dos programas de bolsa-escola.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/12/1999.

Nessas três passagens apresentadas, fica evidente o quanto o ideal meritocrático foi “endurecendo” a ponto de tornar-se uma aristocracia hereditária, como mencionado por Sandel (2021). Os dados mostram que os candidatos mais bem preparados e que alcançam os melhores resultados são os que apresentam renda familiar maior e que o grau de estudo de seus pais é maior. Há um investimento que se traduz em uma possibilidade de dar continuidade àquilo que essas famílias já compartilham, um poder econômico e social que, por si só, já garante a manutenção de sua condição. Já os mais pobres vivem a contingência do fado que resulta em certa humildade:

“Para lá, a não ser pela graça divina ou acidente do destino, eu irei.” Mas uma meritocracia perfeita excluiu todos os sentidos de dádiva e graça. Diminui nossa capacidade de nos enxergar compartilhando uma sina comum. Deixa pouco espaço para a solidariedade que pode surgir quando refletimos sobre a contingência do nosso talento e destino. É isso que faz do mérito uma espécie de tirania, ou regra injusta (Sandel, 2021, p. 31).

A tirania exercida pelo mérito pode seguir duas direções. Aqueles que chegam ao topo, os reconhecidos como vencedores, podem ser imbuídos de

uma ansiedade e um debilitante perfeccionismo, que busca esconder uma autoestima frágil. Já aos que não conseguiram, os que ficaram para trás, são perpassados por um desmoralizante e humilhante senso de fracasso. Essas duas direções tirânicas compartilham uma fonte moral que é comum: a fé meritocrática nos indivíduos responsáveis pelas suas ações. Se estes forem bem-sucedidos, será graças ao próprio esforço e, se fracassarem, não há a quem culpar, a não ser eles mesmos (Sandel, 2021). Tem-se aí a emergência do *homo oeconomicus*, resultado de um contexto neoliberal. Trata-se daquele sujeito que passa a ser empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu produtor e sua fonte de renda. Um ser que aceita a realidade e, por isso, é eminentemente governável (Foucault, 2021).

A meritocracia parece surgir como forma de justificar uma desigualdade, como se fosse possível a todo indivíduo, a partir de seus esforços e empenho, ascender social e economicamente. Porém, tanto Barbosa (1999) quanto Markovits (2021) e Sandel (2021) apontam que a meritocracia não se anuncia como solução para as desigualdades sociais; ao contrário, ela é a sua causa. “O ideal meritocrático não é remédio para a desigualdade; ele é justificativa para desigualdade” (Sandel, 2021, p. 181). De acordo com Markovits (2021, p. 55),

A lógica interna da meritocracia tornou-se antidemocrática e oposta à igualdade econômica. Mesmo quando funciona corretamente, como anuncia, ela promove a sucessão de ginástica do status e da riqueza, fazendo girar uma engrenagem que aumenta a desigualdade econômica.

A referida afirmação sugere que olhemos para a meritocracia de modo muito atento. Na racionalidade neoliberal, não há lugar para todos no mercado. Ainda que todos participem do jogo, sempre haverá perdedores ou ganhadores. A competitividade, elemento constantemente mobilizado, gera a desigualdade. Nesse sentido, movimentar-se nessa engrenagem que faz aumentar a desigualdade é uma aposta de arriscar todas as fichas no indivíduo, transparecendo a ideia de que só depende dele o esforço de progredir social e economicamente, cabendo a este sair da zona de conforto e superar seus limites. Sendo assim,

A desigualdade seria uma consequência pelo não esforço individual, uma vez que na origem todos seriam iguais naturalmente. O mundo está aí para ser conquistado, aqueles que têm mais enriquecem porque fizeram mais, tornando a desigualdade uma dimensão moral. Os

pobres teriam também todas as capacidades de trabalho para adquirir os bens, imoral é não se esforçar o suficiente (Mazza; Mari, 2021, p. 06).

A desigualdade tomada em uma dimensão moral é compreensível através da exacerbação na valorização da competição, que não está tão ligada a qualidades econômicas, mas morais e políticas. Por moral, referenciando Foucault (2020, p. 32), entendo o “comportamento real dos indivíduos em relação aos valores e regras que lhes são impostos”. Logo, em um jogo competitivo que tem como regra o esforço e empenho individual, a imoralidade reside em não se esforçar o suficiente a fim de ser merecedor do que quer que seja.

Nesse sentido, a meritocracia pode ser entendida como antidemocrática, pois sugere uma precarização das coletividades e uma intensificação e valorização do desempenho pessoal, ao impor um sistema humilhante para aqueles que não conseguem bons resultados. Dardot *et al.* (2021) já alertavam que, nas mais diferentes versões do neoliberalismo, há uma crítica e, de certo modo, um medo em relação à democracia, por vezes vista como um perigo para as sociedades. Além disso, a democracia se traduz em uma exigência de igualdade e justiça social, elementos que não combinam com o neoliberalismo, contrário a qualquer perspectiva coletivista de sociedade.

Em relação à democracia, é preciso compreender seu significado. Para tanto, nesse trabalho ancore-me nas duas concepções/diferenciações trazidas por Dardot *et al.* (2021). A primeira, chamada de *democracia liberal*, tem seus princípios na liberdade individual e na propriedade privada. A segunda é a *democracia socializante*, fundada na noção de soberania popular, que contrapõe com a igualdade e justiça social. É contra essa segunda versão que os neoliberais vão se posicionar, alegando que “a democracia, se não for seriamente limitada, é a precursora do coletivismo destruidor de todas as liberdades e individualidades” (Dardot *et al.*, 2021, p. 74). Assim, deve haver uma democracia que permaneça elitista e respeitosa aos princípios da livre escolha e da propriedade privada. Isto posto, aceno para o fato que o que destrói as sociedades é justamente a falta de coletividade, que repercute em uma sociedade meritocrática cada vez mais desigual que tem promovido um abismo social e econômico sem precedentes.

Outro ponto a ser considerado em relação à meritocracia diz respeito a suas dimensões. Para Barbosa (1999), haveria uma dimensão negativa e outra afirmativa. A primeira decorre quando a conquista de algo não advém de herança, ou de ter seu destino determinado pelo nascimento ou até mesmo a classe social. A segunda trata de entender que o critério básico de organização social se deve ao conjunto de habilidades e esforços de cada um servindo para distingui-lo dos demais, afirmando-se merecedor da posição que ocupa. Assim, Mazza e Mari (2021, p. 05 - 06) argumentam que

Ao tratarmos a meritocracia como negação, a principal consequência social de tal organização seria a tentativa de equalizar oportunidades de desenvolvimento e mobilidade social. Ao entender a meritocracia como afirmação ela se converte na verificação das capacidades individuais, mas raramente existe consenso sobre como avaliá-las, já que os indivíduos possuem muitas concepções diferentes do que seja a inteligência, um ato de valor ou um trabalho bem feito. Atestar que um indivíduo é o melhor nunca acontece sem discordâncias, forçando assim as sociedades a criarem normas e regulamentos para avaliar candidatos às posições de prestígio.

Reverbera aqui a questão da avaliação. Fazer parte do corpo social, que elege o mérito individual como forma de distinguir os aptos e não aptos a ocupar vagas de emprego, de universidades, fazer parte de programas sociais, exige dispositivos capazes de avaliar e classificar os sujeitos a tais vagas conforme seu desempenho. Nas palavras de Veiga-Neto (2013, p. 10), a “Modernidade tratou de capturar o mundo por intermédio dessas operações de medir, classificar, ordenar e hierarquizar, segundo critérios cada vez mais estritos. Eis aí as condições de possibilidade para que a avaliação começasse a funcionar”. Nesse sentido, a avaliação cintila enquanto poderoso dispositivo curricular que é “capaz de estruturar, a partir de uma individualização racional e tida como confiável, a multiplicidade amorfa que tinha sido a coletividade dos alunos, até então” (p. 11). O autor continua suas intervenções salientando que a

novidade, então, estava no fato de que a uma vontade de medir e classificar seguiu-se logo uma vontade de comparar e ordenar hierarquicamente. É nesse ponto que se pode situar a emergência do ranqueamento como “resultante” da combinação entre ordem e juízo de valor (sobre os elementos que são ordenados). É o juízo de valor que determinará os critérios para a hierarquização. Sendo assim, o ranqueamento é função de uma associação entre ordenamento e hierarquização; um *ranking* é uma classificação cuja ordem obedece a determinados critérios que expressam, por si só, determinado(s) juízo(s) de valor (Veiga-Neto, 2013, p. 10).

As considerações de Veiga-Neto fazem referência a um termo que considero central diante das discussões sobre meritocracia: o *ranking*. Ao impor uma forma de medir competências, as avaliações se mostram como dispositivos que acionam a lógica meritocrática. Para tanto, hierarquizar exige práticas de *rankeamento*. Há, conforme Gadelha (2018), uma crescente generalização dessas práticas nas mais distintas esferas da vida cotidiana, mas sobretudo em situação de avaliações de desempenho educacional e profissional, concursos e triagem. O objetivo de todos é o mesmo, conseguir a melhor colocação possível, a fim de garantir o crescimento e aperfeiçoamento de capital humano, melhores empregos e salários, conforto material, estabilidade, segurança, acesso a bens e serviços, entre outros.

O Enem, ao disponibilizar os resultados dos alunos por escolas, estabeleceu um *rankeamento* que vem “elegendo” as melhores e as piores instituições. Tal formato tem sido alvo de críticas e de elogios, conforme os excertos a seguir demonstram:

O Enem apresenta uma gama bem maior de problemas. Foi concebido como um mecanismo de certificação de competências (com vistas ao mercado de trabalho) e não de avaliação educacional. É uma medida de desempenho do aluno, não da escola. Assim, as classificações de escolas tendo por base seus resultados são discutíveis.

Fonte: Folha de São Paulo, 09/02/2007.

Localizado dentro do Residencial Parque dos Príncipes, na zona oeste de São Paulo, o colégio Albert Sabin considera as atividades extracurriculares seu principal ponto forte. O colégio também atribui seu desempenho no Enem a uma mudança ocorrida há três anos em decorrência do exame: diz ter notado que precisava focar o currículo em leitura, escrita e habilidades matemáticas básicas. "Antes não tínhamos como avaliar a escola em relação às outras. Essa comparação feita pelo Enem nos ajudou muito."

Fonte: Folha de São Paulo, 08/02/2007.

Diante de um sistema educacional formatado no modelo empresarial, em que a conquista da clientela é fundamental, o *ranking* surge como um balizador para os pais que anseiam uma boa colocação para seus filhos em universidades ou, até mesmo, postos de trabalho. A partir do *rankeamento*, as escolas bem colocadas investem em *marketing*, elemento próprio do meio empresarial, mas que se ramifica no aparelhamento escolar. Assim, diante de um sistema altamente competitivo, em que famílias estão preocupadas em manter altos investimentos em educação, ao procurar uma escola, vão optar por aquelas que

estão no topo da lista em aprovações no Exame. É o que os recortes a seguir apontam:

Educadora Regina Mendes Zaidan, 47. O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o vestibular ainda são, segundo Zaidan, o maior foco das escolas. "Preocupados em manter a clientela, o ensino médio das escolas é totalmente voltado para o vestibular, e as instituições de ensino ainda são locais de pressão para o aluno, com inúmeros livros para ler e aulas expositivas", afirma.

O modelo classificatório da cabeça dos pais é um eterno desafio para as escolas. "O pai que coloca o filho em um colégio tem seu próprio modelo como referência. Ele quer que o filho passe no vestibular e ingresse na vida acadêmica e paga um bom colégio para isso, mas acaba exigindo um bom grau de aprovação da escola", diz Gita Guinsburg, diretora do Colégio I.L. Peretz, de São Paulo, mantido pela comunidade judaica e aberto para alunos de todas as religiões.

Para descobrir o que os pais de alunos de diferentes idades esperam das escolas, a psicóloga Renata Rubano, 38, foi a campo no final do ano passado e fez uma pesquisa. "Descobrimos que, na contramão das escolas que tentam inovar, os pais ainda são muito conservadores", diz ela. Eles querem instituições que prometam formar, informar e colocar o aluno em uma boa universidade.

Fonte: Folha de São Paulo, 27/05/2003.

Enquanto isso, a classe média se lança num salve-se quem puder acompanhando com lupa os rankings das "melhores" escolas para nelas matricular seus filhos. A preocupação com o futuro dos rebentos é legítima, mas o frenesi com as listas é revelador de uma certa ignorância estatística típica de um sistema educacional mais preocupado com o acúmulo de conteúdos do que com a compreensão de conceitos.

Médias dizem algo a respeito do passado e até podem alterar o presente, ao influir sobre o comportamento de agentes, mas não carregam em si nenhuma garantia acerca do futuro. Trocando em miúdos, se o seu filho for burro, a média obtida pela escola em que ele estuda não vai colocá-lo na USP. De modo quase análogo, se ele for inteligente e estudioso, é muito provável que se saia bem mesmo que frequente um colégio que não ocupe o pódio do Enem.

Fonte: Folha de São Paulo, 04/06/2009.

Os excertos expõem a problematização do governo pela família. Pais preocupados com o futuro dos filhos buscam desenfreadamente dispor de ferramentas que lhes permitam alcançar os melhores lugares no pódio, mesmo que os ideais coletivos sejam sacrificados. Não há preocupação com o desenvolvimento da cooperação, do trabalho em equipe, entre outras habilidades que a sociedade da aprendizagem exige, a não ser que tais habilidades sejam trabalhadas a benefício próprio.

Outro ponto pertinente diante dessa malha discursiva que envolve Enem, *rankeamento*, *marketing* e clientela é a meritocracia sendo acionada quando se trata do trabalho docente. Essa funciona como um motor para que os professores se desdobrem em busca dos melhores resultados para seus alunos, implicando diretamente em louros para a escola. Como destaca Laval (2019), se a escola é

uma empresa, os professores, enquanto colaboradores, têm metas a cumprir. Em caso de êxito, os docentes são merecedores de recompensas, premiações, bonificações, conforme indicado no recorte a seguir:

Incentivar a premiação por mérito, mudar o perfil das faculdades de educação e investir na formação dos professores. Essas foram as principais propostas discutidas na 7ª edição do Fórum Globo News, realizado nesta terça-feira (30), em São Paulo, que teve como tema a educação, políticas educativas e formação para as futuras gerações. [...]  
"Os professores estão dentro de um mundo competitivo. Todas as profissões estão remunerando o mérito. Se os professores não remunerarem o mérito, vão perder os melhores candidatos".

Fonte: Folha de São Paulo, 31/08/2011.

Essa lógica da premiação que adentra os sistemas educacionais não fica restrita aos professores. Sua clientela também passa a ser beneficiada pelo bom desempenho alcançado. É o que se percebe ao analisar os recortes a seguir:

O governo de Pernambuco decidiu premiar os três primeiros colocados no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de cada escola pública do Estado com carteiras de motorista. A medida consta de um decreto publicado nesta semana.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/10/2011.

A escola premia com iPhone e notebooks os estudantes que vão melhor no Enem ou em simulados.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/07/2010.

Um dos colégios de São Paulo, o Módulo, decidiu substituir sua prova final pelo exame do governo federal. Alunos do terceiro ano do ensino médio podem optar por "pular" a prova do terceiro trimestre, desde que façam o Enem e acertem 70% das questões, diz o diretor Wagner Sanchez.

Fonte: Folha de São Paulo, 21/10/2011.

As escolas que pagam os salários maiores aos professores no ensino médio têm, em comparação com as de pior remuneração, desempenho melhor no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), teste feito pelo MEC e que permite a comparação das notas entre colégios. Outras vantagens da alta remuneração em comparação com as demais escolas, de acordo com a diretora, são garantir uma maior estabilidade ao corpo docente e também mais tempo para que possa se dedicar exclusivamente à escola.  
"A rotatividade profissional no colégio é muito baixa, o que dá estabilidade à proposta pedagógica. A boa remuneração permite também que a maioria do nosso corpo docente tenha horário de trabalho ampliado no colégio, o que estreita os vínculos, confere mais qualidade ao planejamento e favorece o trabalho em equipe."

Fonte: Folha de São Paulo, 07/03/2007.

Diante dessas diferentes formas apresentadas em que o Enem e a meritocracia se articulam, pondo em funcionamento um sistema de classificação, hierarquização e premiações, é possível perceber como as avaliações em larga escala, ao adotarem uma padronização de seus instrumentos, tornaram-se dispositivos que fazem latejar as desigualdades sociais ao acionarem o mérito. Há de se ter clareza que o Enem, desde seu início, através dos desempenhos obtidos pelos candidatos, vem apontando as desigualdades existentes entre ricos e pobres, entre escolas públicas e privadas, entre jovens e velhos, entre negros e brancos.

A despeito disto, as críticas apontam que o Estado, ao invés de buscar diminuir tais desigualdades, as tem reforçado por meio do viés meritocrático do Exame, que aponta para o investimento em conhecimento e para a ampliação de habilidades e competências individuais.

Dentro desse cenário avaliativo em que todos estão inseridos e do qual não se pode escapar, considero pertinente encerrar essa seção com as palavras de Ângela Soligo, Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas e Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp há 24 anos, que fez algumas considerações para a Folha de São Paulo acerca do Enem e da meritocracia, fala essa que reafirma o que foi discutido nesse capítulo:

Nos últimos 15 anos, proliferou no país uma "febre" avaliativa nas políticas educacionais, que marca também as propostas do Estado de São Paulo. Para atender aos índices de desenvolvimento impostos pelo FMI e a pretexto de garantir a qualidade da educação, Provão, Enade, Enem, Saeb, Provinha Brasil e Saresp passaram a fazer parte do cotidiano de instituições de ensino em todos os níveis e, aos poucos, foram retirando do professor - responsável pela organização do processo de aprendizagem- a competência para avaliar segundo critérios realistas e justos.

Esses processos avaliativos baseiam-se em instrumentos padronizados, inspirados na ideia de meritocracia: padronização na desigualdade -provas iguais para realidades e condições de aprendizagem e de existência desiguais.

O primeiro deles é o princípio meritocrático, que "enche a boca" de políticos, estudiosos, curiosos, etc. A questão do mérito não pode ser desvinculada das condições de produção do sujeito e suas competências. Não se pode de fato falar de mérito em condições tão desiguais de existência, seja de alunos, seja de professores. Na desigualdade profunda que nos marca, no máximo podemos falar em mérito relativo, o que torna os instrumentos de avaliação -as provas- um fraco indicador de qualidade. Pior ainda quando são publicadas notícias espetaculares que acabam por generalizar para todos os docentes a marca da incompetência. A consequência de um processo democrático não pode ser um ranking e a delação dos incompetentes, mas a busca e a produção coletiva de soluções adequadas a cada realidade escolar, promotoras de compromisso e solidariedade, não de desespero e vergonha..

Fonte: Folha de São Paulo, 14/02/2009.

### 5.3 O Enem operacionalizando a entrada no mercado de trabalho

Nas seções anteriores, procurei mostrar como o Enem se organiza enquanto dispositivo da governamentalidade neoliberal, atravessado por relações de saber e poder, e como ele faz funcionar a maquinaria escolar através do currículo e da meritocracia. Nesta seção, busco tencioná-lo a partir da operacionalização com o mundo do trabalho. Para isso, é necessário compreender a estreita ligação da Educação com o mundo do trabalho, visto que o papel dela, ao longo dos tempos, foi o de preparar os sujeitos para a inserção no mercado. É na empresa, no mercado produtivo, que a competitividade se faz mais evidente. Ficar fora “do jogo” compromete o sustento, a garantia de uma vida, ainda que precária. Nesse jogo concorrencial, há de se ter também formas de selecionar os que se enquadram no perfil que as empresas demandam. Nesse contexto, em alguns casos o Exame é usado como credencial para a seleção.

Os três excertos apresentados na sequência vão justamente ao encontro dos objetivos do Exame, dos quais destaco o de servir como credencial para o ingresso no mundo do trabalho.

O principal objetivo da prova, segundo Maria Inês, é proporcionar uma auto-avaliação para os estudantes ao término do ensino básico (fundamental e médio). "É indispensável que ele saiba se conseguiu desenvolver as estruturas necessárias para prosseguir os estudos ou para ingressar no mercado de trabalho", disse. A análise das condições do sistema educacional seria apenas um objetivo secundário.

Fonte: Folha de São Paulo, 25/08/2002.

Objetivo é que, com a consolidação do exame, não só as instituições de ensino superior como o próprio mercado de trabalho vão começar a recorrer ao Enem como fonte de informações importantes sobre os candidatos.

Fonte: Folha de São Paulo, 15/06/1998.

"Se o Enem continuar com um número pequeno de alunos, não vai atingir seus dois outros objetivos: forçar uma mudança no ensino de 2º grau, tornando-o melhor, e funcionar como uma credencial a mais para os estudantes que se formam entrarem no mercado de trabalho", afirmou o ministro.

Fonte: Folha de São Paulo, 17/12/1998.

Na primeira fala, Maria Inês aponta que, a partir do Exame, há dois caminhos a percorrer: prosseguir nos estudos ou ingressar no mercado de

trabalho. Chama atenção a ideia que a escolha de prosseguir nos estudos está vinculada ao desempenho alcançado. Não obstante, considero que, independentemente da decisão a ser tomada, na sociedade do conhecimento, a aprendizagem deve ser constante e por toda a vida, em uma espécie de inflação educativa em todo corpo social (Resende, 2018). Esse autor considera ainda que ocorre uma articulação entre a formação humana, a capacitação e os processos educativos, com a instauração de mecanismos de governo desse corpo social, ajustando-se a certos modos de vida.

Os limites que constituem o espaço escolar como locais de formação são rompidos, pois na sociedade da aprendizagem, o aprender deverá acompanhar tanto aqueles sujeitos que ingressam nas universidades e necessitam agregar conhecimentos na área de estudos, quanto os que adentram no mercado de trabalho e precisam investir na carreira por meio da participação em cursos de formação e aperfeiçoamento. Essa constante busca por aprender constitui-se em importante ferramenta para manter-se ativo no jogo neoliberal.

Se a aprendizagem acontece ao longo da vida, os mecanismos de avaliação de desempenho devem dar conta de atender a esse processo. É com essa perspectiva que o Enem, inicialmente instituído para avaliar os concluintes do Ensino Médio, tornou-se um exame que todos os que concluíram a educação básica podem realizar. Com isso, torna possível que diferentes faixas etárias possam se autoavaliar e se autorregular. Contudo, por mais que essa possibilidade seja concreta, há um incentivo e um direcionamento para os jovens, como apontam Anadon, Lockmann e Silva (2023). Essas autoras, após analisarem campanhas midiáticas propostas pelo Governo Federal sobre o Exame, alertam que há uma afirmação de que ser estudante do Ensino Médio compreende um tempo, entendido como o da juventude, não sendo contemplado no discurso publicitário aquele que perdeu as oportunidades, mostrando-se não competente para administrar o próprio processo formativo, estando fora do jogo.

No deslocamento da sociedade do ensino para a sociedade do conhecimento, a base não é mais o capital, nem o trabalho, nem os recursos naturais, mas o próprio conhecimento. Esse é posto à prova incessantemente na ação, ou seja, deve apresentar sua eficácia na solução de problemas com foco nos resultados (Resende, 2018). Ao indivíduo cabe desenvolver competências e a destreza em adaptação e flexibilização, caminhos que o ensino no Brasil e

mundo afora se dedicam a trilhar e que o Enem vem reforçar. É o que os recortes a seguir apontam:

O Enem se afina com a reforma do ensino médio, que redefinirá currículos e priorizará a interdisciplinaridade e a aplicação prática dos conhecimentos. Corresponde também às tendências internacionais que ressaltam a necessidade da formação geral na educação básica. Como ocorre em outros países, o teste, que no Brasil tem características próprias, incita a recodificar o aprendizado dentro de uma filosofia que busca forjar cidadãos com autonomia intelectual, moral e social, aptos a vivenciar a democracia. Objetivamente, o aluno é o grande beneficiário. Além de poder orientar-se por um seguro aferidor de potencialidades, ele pode hoje decidir utilizar o exame para facilitar seu acesso ao ensino superior ou disputar vagas no mercado de trabalho. Basta para isso que autorize o envio dos seus resultados a universidades e cursos pós-médios ou os remeta a empresas e outras instituições do mercado de trabalho, onde a receptividade ao teste deve crescer na proporção em que seja procurado.

Fonte: Folha de São Paulo, 27/08/1999.

O presidente do Grupo-Associação de Escolas Particulares, Ciro de Figueiredo destacou outra mudança significativa na comparação da prova como o vestibular. Para ele, as questões refletem um direcionamento para as exigências do mercado de trabalho, como capacidade crítica e desenvoltura. "Na hora de contratar um profissional ou estagiário, eu gostaria muito de saber se o adolescente foi bem nessa prova", afirma.

Fonte: Folha de São Paulo, 30/08/1999.

Ao problematizar o uso dos resultados do Enem como forma de seleção para ingressar no mercado de trabalho, o Exame se manifesta mais uma vez potencializando a individualização, o empresariamento e a competitividade. A meritocracia atua como forma de hierarquização e a classificação entra em cena conforme mencionado na sessão anterior. Assim, diante do excedente de mão de obra disponível, como classificar? É possível pensar em uma classificação que leve em conta a nota no Exame? Ou que leve em consideração a personalidade? Ou a forma como se posiciona diante dos problemas? Considero que todas essas questões se transformam em mecanismos utilizados pelas empresas na contratação dos colaboradores. Diante disso, o Enem emerge como um "polvo" que, a partir de seus tentáculos, é capaz de capturar todas essas formas em um mesmo dispositivo.

Tal compreensão se deve por vários fatores. Em primeiro lugar, porque se mostra diferenciado em relação à forma como os conteúdos são cobrados, ou seja, de maneira interdisciplinar. Não privilegia a memorização, buscando a articulação do conhecimento que transita entre as disciplinas das grades curriculares de forma interdisciplinar, demandando o manejo e associação

daquilo que aprendeu ao longo da formação. Em segundo, porque suas questões e a própria redação cobram posicionamento e solução frente a problemas apresentados. Em terceiro lugar, por se constituir em um teste capaz de avaliar questões socioemocionais e aptidões físicas. Esse fator relaciona-se com a extensão da prova, que apresenta não apenas um número significativo de questões, como também enunciados longos, exigindo muita concentração, agilidade, raciocínio lógico, disciplina e resistência. Esses argumentos são apresentados nos excertos a seguir:

As melhores universidades brasileiras começam a usar como critério no vestibular o Enem (Exame de Ensino Médio). Esse teste não mede informação acumulada, mas manejo de associações de dados. Induz à reflexão, não à memorização.

Fonte: Folha de São Paulo, 06/06/1999.

O tamanho dos enunciados foi a principal dificuldade encontrada no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) deste ano, segundo estudantes entrevistados pela Folha Online. De acordo com os alunos, o número de questões e a redução no tempo, aliados a enunciados longos tornaram a prova difícil e cansativa.

Para Thiago Ribeiro Donda, 23, que é formado em Estudos Sociais e agora fará vestibular para Odontologia, a prova foi exaustiva e não tinha condições de avaliar o conhecimento dos estudantes. “Deu tempo de fazer as questões, mas não com propriedade. No final não tinha como ler as questões, as quatro últimas eu nem li, só queria ir embora”.

O estudante acredita que a prova de amanhã, que inclui questões de Ciências Exatas e redação, será ainda mais difícil. “Agora você imagina 90 questões hoje, 90 questões amanhã e mais a redação. Você não consegue avaliar o conhecimento do aluno, no máximo vai avaliar a resistência física”, disse.

Fonte: Folha de São Paulo, 05/12/2009.

Segundo Maria Inês Fini, coordenadora do Enem, o exame pretende avaliar as "competências fundamentais desenvolvidas pelo aluno". Isso significa que a prova vai enfatizar questões que envolvam raciocínio lógico e a interpretação de códigos e linguagens.

"Não queremos saber se o aluno sabe decorar, e sim se ele é capaz de aplicar o que aprendeu para resolver problemas do seu cotidiano", diz Maria Inês.

Fonte: Folha de São Paulo, 25/05/1998.

Por ser considerado um Exame que possibilita classificar com isonomia o sujeito permeado pela racionalidade neoliberal, vem sendo adotado como critério na seleção para vagas de emprego. Mas, enquanto algumas empresas veem como sendo confiável e positivo, outras resistem em usá-lo. É o que trago nos seguintes excertos:

O uso do Enem em processos seletivos de empresas também tem seus críticos. De acordo com o diretor da Central de Estágios Gelre, Rossano Lippi, na hora de escolher um funcionário

ou um estagiário, os empregadores levam muito em consideração o desempenho na entrevista.

Marisa Silva, consultora de carreira do Career Center, concorda com Lippi. "Acho que o Enem não poderia ser o fator principal de seleção, pois testa mais o conhecimento adquirido até o ensino médio. As características da personalidade contam mais em um processo seletivo de emprego", afirma.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/09/2005.

Além de servir para o ingresso em mais de 400 instituições de ensino superior, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) vai poder ser usado na seleção de emprego. "Até o fim do mês, vamos apresentar o projeto do banco de talentos. A idéia é criar um ambiente virtual, no qual as empresas possam acessar o desempenho dos candidatos e entrar em contato com eles", diz Dorivan Ferreira, coordenador do Enem.

De acordo com Ferreira, esta seria a concretização do terceiro objetivo da prova. A intenção é que ela funcione como auto-avaliação, sirva para as faculdades usarem em seu processo seletivo e facilite a entrada no mercado.

"Estamos descobrindo aqui dentro quem é bom, os mais esforçados", conta o gerente-geral da BSM, uma empresa de engenharia do Rio, Alexandre Tardin. Dos funcionários, 75 resolveram se inscrever. "Escolhemos o Enem porque ele tem credibilidade e a avaliação é justa. Com ele não tem cola. É uma questão de responsabilidade social. O retorno é a satisfação do funcionário", diz.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/09/2005.

O Ministério da Educação terá, a partir de julho, um banco de dados disponível para as empresas que desejarem contratar alunos que prestaram o Enem. A informação é do coordenador do Enem, Dorivan Ferreira. A ideia é fornecer um banco de dados com o perfil e a nota do aluno que prestou o exame. Assim, as empresas terão a possibilidade de buscar junto ao MEC, sem custos, informações qualificadas e de credibilidade sobre o funcionário que está contratando.

Fonte: Folha de São Paulo, 01/04/2005.

Nesse último trecho, é possível evidenciar um Estado que, de posse de uma série de dados que permitem conhecer a população para melhor governá-la, age auxiliando o mercado na contratação dos funcionários. Isso comprova que a relação público-privada no neoliberalismo se estreita ainda mais. O trecho a seguir aponta para o funcionamento dessa relação entre Estado e mercado:

É o Estado governando para o mercado, lançando mão de dispositivos de classificação que vão conduzir os sujeitos a manejar competências e habilidades atravessados pela competitividade e flexibilidade, com vistas a se sobressaírem diante de tantos outros. Assim, aqueles capturados pela governamentalidade neoliberal já compreenderam que empenho, responsabilidade e investimentos em si mesmos é o que pode colocá-los a ocupar vagas no mercado de trabalho.

A relação que estou apresentando ao pensar a educação, em especial o Enem, com a disposição em servir o mercado pode ser mais bem compreendida na passagem de Foucault (2008b):

Não vai haver o jogo do mercado que se deve deixar livre e, depois, o domínio em que Estado começará a intervir, porque, precisamente, o mercado, ou melhor, a concorrência pura, que é a própria essência do mercado, só pode parecer se for produzida, e se for produzida por uma governamentalidade activa. Teremos então uma espécie de recuperação total dos mecanismos de mercado indexados à concorrência e a política governamental. O governo deve acompanhar de uma ponta à outra a economia do mercado. A economia de mercado nada retira ao governo. Pelo contrário, indica, constitui o índice geral sobre o qual se deve estabelecer a regra que vai definir todas as ações governamentais. Deve-se governar para o mercado e não governar por causa do mercado (p. 159).

As escolas, atravessadas pela lógica empresarial, além de competirem entre elas, precisam estimular a concorrência entre os sujeitos que nela se inserem, pois é preciso produzir sujeitos dispostos a empreender e ampliar seu capital humano ao longo da vida. Nesse sentido, o Enem aparece como um dispositivo da governamentalidade que vai mobilizar a escola em torno de uma estrutura curricular que torna possível a produção desses sujeitos adaptados à lógica concorrencial. A partir dele, é possível cobrar habilidades e competências e proporcionar uma autoavaliação acerca do que conseguiram adquirir no processo formativo.

É ali que o Estado pode apontar os caminhos que espera trilhar no quesito educação e a formação de subjetividades adequadas à sociedade e ao momento em que se vive. Ou seja, se o mercado necessita de um sujeito que age por si mesmo, responsável e autônomo, a escola é convocada a operacionalizar isto. Cabe ao Exame, de forma incisiva, cobrar da escola essa formação. Nesse contexto, o MEC vem ao longo dos anos propondo uma série de mudanças na educação brasileira. Estas, conforme Anadon, Lockmann e Silva (2023, p. 2), são marcadas pela centralização no campo do currículo e da organização do ensino e pela descentralização no campo das responsabilidades de manutenção da educação pública, em que “as políticas educacionais constituem um projeto de sociedade que tem como objetivo subjetivar os sujeitos da educação para construir o neossujeito.”

Dentro desse contexto de mudanças, surge em 2017 a Lei Federal Nº 13.415, que trata da Reforma do Ensino Médio. Nela, o Enem aparece enquanto

foi condutor capaz não só avaliar, mas também de impor as mudanças, conforme se verifica nos próximos excertos:

Apesar dessa liberdade, o ministro acredita que "a forma do vestibular como conhecemos hoje estará extinta no futuro". Segundo ele, o conteúdo cobrado no Enem é coerente com as mudanças previstas na reforma do ensino médio.

"O ensino médio, há alguns anos, era um mero preparatório para a faculdade. Hoje as pessoas têm outros objetivos além desse e a escola tem que preparar para a vida. A reforma visa oferecer um ensino mais contextualizado, referido à realidade de cada pessoa, mais interdisciplinar", afirmou.

Fonte: Folha de São Paulo, 26/08/2000.

A reforma do ensino médio, aprovada em 2017, ainda demanda, para maior clareza de suas características, da homologação da Base Nacional Comum Curricular, atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação. Assim, ainda não sabemos que tipo de mudança será necessário no Enem para adequá-la aos diferentes itinerários formativos ali previstos.

Mas devemos também considerar o quanto que um exame como o Enem influencia o que se ensina. O aumento das questões e dos temas demandados na matriz do exame leva a uma abordagem fragmentada, em sala de aula de escolas de ensino médio, que não deixa espaço para aprofundamento dos saberes ensinados.

Desta forma, resta pouco tempo para se ensinar a pensar, algo vital para o desenvolvimento das competências necessárias para o século 21, utilizando o ferramental de cada domínio de conhecimento. Afinal, é bom lembrar o Brasil tem apresentado um desempenho pífio em testes internacionais em raciocínio matemático, pensamento científico e resolução criativa de problemas.

Fonte: Folha de São Paulo, 02/11/2018.

"O desenho do Enem tem sido mantido desde 2009. Tivemos a base curricular em 2018, agora tem a reforma do ensino médio, estamos em um momento muito rico para discussões para a construção de um teste melhor para os estudantes", diz o presidente do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), Manuel Palácios.

Fonte: Folha de São Paulo, 04/11/2023.

Sem a pretensão de entrar na seara das Reformas do Ensino Médio, importa apresentar como o Enem entra no jogo entre mercado e o Estado. Entendo que o Exame e o Ensino Médio se entrecruzam de tal forma que é impossível diagnosticar quem tem maior poder de ação. Há uma interdependência entre eles, pois aquilo que um propõe, o outro cobra. Gadelha (2018) corrobora afirmando haver na atualidade a disseminação de uma cultura de "prestação de contas" na qual procedimentos de verificação, testes, exames e avaliações tornam-se recorrentes, generalizados e, ainda, investidos de uma carga moral. Nesse ínterim, os resultados devem ser transparentes, estendendo-

se desde condutas de desempenhos escolares e profissionais dos indivíduos até o desempenho de empresas e de políticas governamentais.

#### 5.4 Enem e o jogo das subjetivações

Quando Foucault trata da subjetivação, em especial nos cursos ministrados no *Collège de France* entre 1970 e 1984, ele a considera um processo em que o sujeito vai sendo estabelecido em diferentes momentos e em diferentes instituições. O sujeito é capturado por relações de forças que implicam um processo de subjetivação permeado por mudanças constantes. Há modos de ser condizentes com o tempo histórico, as tecnologias e os mecanismos que existem em determinada época. Assim, não existe uma essência humana, um universal. O autor procurou mostrar que o sujeito vai se constituindo mediante determinadas práticas. Em *Vigiar e Punir*, Foucault tratou das práticas de coerção e de como estas eram responsáveis pela produção de subjetividades. A partir de 1978, seu foco passou a recair sobre as práticas de si e de liberdade.

O processo de subjetivação decorre em meio a um jogo de forças em que relações de poder estão funcionando em tempos e espaços diferentes. Logo, na atualidade, a racionalidade neoliberal está agindo a partir das mais diversas práticas para construir o sujeito neoliberal, o neossujeito. Conforme Anadon, Lockmann e Silva (2023), essa racionalidade busca construir sujeitos autogovernáveis, responsáveis, que saibam escolher e serem empreendedores de si mesmos. Nesse enredo, entra em cena o Enem, mobilizando os participantes ao que podem tornar-se. E como já tratado anteriormente, a interferência no currículo escolar é um potencial eminente. É o que é sugerido no recorte a seguir, que traz apontamentos de Maria Inês Fini:

o objetivo do Enem é servir "como referencial para reformular o currículo e repensar o indivíduo como cidadão".
---

Fonte: Folha de São Paulo, 11/08/2000.

Repensar o indivíduo como cidadão remete a um posicionamento ético no mundo e à condição de sujeito de direito. Trata-se de conduzi-lo a fim de que possa intervir na vida social. Sendo esse um dos objetivos do Enem, cabe às

escolas, buscando alcançar melhores resultados no *ranqueamento* das instituições, inserirem em seus currículos essa demanda e desenvolver competências e habilidades para constituição de um sujeito cidadão nos espaços escolares. O excerto a seguir encaminha para essa compreensão:

Uma das evidências de que o ensino médio tende mudar a partir desse exame é a inclusão, entre as competências avaliadas, da capacidade de usar os "conhecimentos aprendidos na escola para a atuação solidária e a intervenção responsável na vida social e no ambiente natural".  
Ou seja, o Enem está se propondo a mensurar, inclusive, o trabalho de formação em cidadania realizado pelas escolas.

Fonte: Folha de São Paulo, 22/08/1998.

Em 2009, o Exame passou por uma reformulação e foi denominado de "Novo Enem". Ele se manteve como uma política de avaliação destinada aos concluintes do Ensino Médio e também unificou o processo seletivo de ingresso na Educação Superior, incorporando novos conteúdos mediante a ampliação das competências e habilidades dispostas na Matriz de Referência, guiando as escolas naquilo que precisam ensinar.

O interessante nesse processo de reestruturação é perceber como há um efeito duplo, por assim dizer, pois ao mesmo tempo em que a Matriz de Referência é modificada e usada pelas escolas para conduzir o que será ensinado, ela também é construída a partir daquilo que as Legislações impõem como conceitos e conteúdos que precisam integrar o currículo escolar. A exemplo, trago a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Como forma de regular a escola, cobrando dela o desenvolvimento da temática no ambiente escolar e sua aplicabilidade, o Exame é mobilizado. É o Estado avaliador precisando acertar as contas com aquilo a que se propõe. O excerto a seguir aponta para o exemplo mencionado:

O novo conteúdo também traz assuntos que não eram comuns ao Enem, como a história cultural dos povos africanos, a diversidade cultural no Brasil e políticas afirmativas.

Fonte: Folha de São Paulo, 15/05/2009.

Composto por questões objetivas, ao incluir determinados temas na Matriz de Referência, o Enem movimentou a escola, que a toma como guia e acrescenta à pauta tais conteúdos. Além das questões objetivas de múltipla escolha, o Exame conta com a redação, que entendo ter maior potência em conduzir o sujeito a um posicionamento. Tanto que o Ex-Ministro da Educação Paulo Renato frisava a importância que ela assume, alegando ser o momento de exercício da capacidade argumentativa ante a um problema apresentado. Além de ser obrigatória no Enem, em 2021:

O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, assinou hoje a portaria 2.941/2001 que torna obrigatória a redação em processos seletivos de instituições de ensino superior. De acordo com a portaria, elas deverão fixar no edital do processo seletivo a nota mínima exigida na redação, que deverá ser eliminatória.

Fonte: Folha de São Paulo, 17/12/2001.

De caráter obrigatório no Exame, a redação sempre apresentou temas importantes que careciam de reflexões. No quadro a seguir, apresento a lista com os temas de redações propostos desde 1998 até 2023:

### **Quadro 3 - Temas Redação Enem (1998-2023)**

<b>Ano</b>	<b>Temas de Redação</b>
1998	Viver e Aprender
1999	Cidadania e participação social
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?
2005	O trabalho infantil na realidade brasileira
2006	O poder de transformação da leitura
2007	O desafio de se conviver com a diferença
2008	Máquina de chuva na Amazônia
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2011	Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado
2012	Movimento migratório para o Brasil no século 21
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2016 1ª aplicação	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil

2016 2ª aplicação	Caminhos para combater o racismo no Brasil
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
2020 Impresso	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira
2020 Digital	O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil
2021	Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil
2022 Aplicação regular	Os desafios para a valorização das comunidades e povos tradicionais do Brasil
2022 Reaplicação e PPL	Medidas para o enfrentamento da recorrência da insegurança alimentar no Brasil
2023 Aplicação regular	Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil
2023 Reaplicação e PPL	Desafios para a (re)inserção socioeconômica da população em situação de rua no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ao percorrer essa lista, é possível identificar uma recorrente preocupação com a temática voltada aos direitos fundamentais dos cidadãos e com a vida em sociedade. São presentes assuntos ligados ao exercício da cidadania, como direito à manifestação, à liberdade de expressão, ao voto e ao combate à violência e a quaisquer tipos de preconceito, como racial, religioso ou de gênero. É o que aponta o recorte a seguir:

Quem pretende ir bem na redação do Enem pode até cometer (pequenos) erros de português, mas há algo que o avaliador não vai perdoar: o desrespeito aos direitos humanos. Pelas regras da redação, defender temas como nazismo e racismo, por exemplo, faz o aluno perder pontos. "Não tem como defender esse tipo de tema. Se o fizer, o aluno vai mostrar que é radical. E toda forma de radicalismo é condenada numa redação", disse Maria Aparecida Custódio, professora do laboratório de redação do Objetivo. Ser explícito quanto à necessidade de respeitar direitos humanos é exigência do Enem, segundo ela. Vestibulares não costumam fazê-lo de forma específica.

Fonte: Folha de São Paulo, 28/07/2009

Diante de tais temáticas, é importante que o candidato, na posição de cidadão, compreenda quais direitos possui, conheça as garantias dadas pela Constituição Federal e saiba exercer o senso crítico diante das situações e problemáticas apresentadas pelo Exame. Além disso, é solicitado ao candidato que conheça a realidade brasileira trazendo e discutindo dados em relação à intolerância, ao trabalho infantil/escravo, às desigualdades econômicas e sociais. Esses conhecimentos podem auxiliar na construção da redação e resultar em um melhor desempenho.

O tema da redação de 2015, *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, repercutiu junto a diversas instâncias, tendo sido muito elogiado e comemorado por grupos defensores dos direitos humanos, principalmente as feministas, e repudiado por setores que viram na discussão da temática uma apologia ao que denominam de “ideologia de gênero”<sup>19</sup>. Na sequência, apresento as duas posições, enfocando o relato dos posicionamentos contrários ao tema abordado, pois entendo que esses apresentam pistas do que vem se projetando em nível de Brasil, e que influenciaram em modificações nos critérios de correção da redação. Vejamos:

Feministas, simpatizantes do movimento e defensores dos direitos humanos comemoraram como nunca o tema da redação, anunciado a pouco pelo Inep: "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira".

Fonte: Folha de São Paulo, 25/10/2015.

Parece incrível, mas a reação conservadora de certos setores da política e da sociedade brasileira pode e tenta prejudicar a secular luta das mulheres por equidade de gênero. A redação deste último Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que teve como tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", provocou alguns disparates, como a manifestação de um deputado nas redes sociais, dizendo que a teoria de gênero é "um fétido cadáver, que já deveria estar sepultado". O lado positivo é que a maioria dos professores e estudantes aprovou o tema, considerado atual, já que a violência contra a mulher é, infelizmente, uma prática da qual ainda não conseguimos nos livrar. Outro fator positivo é que a redação exigiu do aluno uma posição favorável à mulher, já que seria simplesmente impensável alguém defender a violência. E, assim, 6 milhões de jovens, pelo menos, pararam para pensar na situação da mulher brasileira. Ponto para o Enem. E é aí que entram não somente o poder público, que no Brasil tem alavancado uma série de conquistas, como também as nossas empresas. Muitas delas já dão exemplos de equidade de gênero, mas ainda há muito por fazer.

Fonte: Folha de São Paulo, 03/11/2015.

A inclusão desse tema no Enem e as ações voltadas para o combate à violência contra a mulher por parte do Estado vem sendo rechaçadas por segmentos conservadores que veem em tais avanços um problema de ordem moral. Um exemplo é a intervenção de Jair Bolsonaro, que quando deputado manifestou-se nas redes sociais “dizendo que a teoria de gênero é "um fétido

<sup>19</sup> Desde seu surgimento, a expressão “ideologia de gênero” carrega um sentido pejorativo (negativo, ofensivo). Por meio dela, setores mais conservadores da sociedade protestam contra atividades que buscam falar sobre a questão de gênero e assuntos relacionados – como sexualidade – nas escolas. As pessoas que concordam com o sentido negativo empregado no termo “ideologia de gênero” geralmente temem que, ao falar sobre as questões mencionadas, a escola vá contra os valores da família.

cadáver, que já deveria estar sepultado", conforme trecho extraído do excerto anteriormente citado.

Diante desse e de outros episódios ocorridos nos últimos anos no Brasil, é possível pensar, em consonância com Lockmann (2020), que é a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma que a forma neoliberal de governar passa a ter contornos mais conservadores que implicam novas estratégias de intervenção no corpo social. Se desde a década de 80 imperava no Brasil uma racionalidade neoliberal de caráter mais democrático (Gallo, 2018), a partir de 2016 esta começa a apresentar uma forma mais conservadora. Assim, interessa pensar como esse deslocamento da governamentalidade neoliberal repercute no corpo social e de que forma isso reverbera no Enem.

Em relação ao período democrático, Gallo (2017, p. 89) nomeou de governamentalidade democrática e alega ser um período histórico “centrado na afirmação e na promoção da cidadania, evidenciando uma governamentalidade democrática como maquinaria posta em curso no Brasil desde meados dos anos 1980, azeitada pela constituição de cidadãos”. Aparece, aqui, a noção de cidadão, quando o autor argumenta que é preciso constituir a todos como cidadãos para serem governados, vindo ao encontro de um dos propósitos do Exame.

Em relação ao período conservador experienciado por vários países nos últimos tempos, passo a resumi-lo com o tripé “fé-família-liberdade” (Dardot *et al.*, 2021). Esses autores, ao discorrerem sobre a história do neoliberalismo em *A Escolha da Guerra civil: uma outra história do neoliberalismo*, apontam que o caráter conservador do neoliberalismo não é recente. Segundo Dardot *et al.*, (2021), o neoliberalismo apresenta ora uma face dinâmica, para acompanhar as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, e ora uma face conservadora, que confere lugar nodal à tradição, à família e a religião cristã. Essa capacidade se deve à sua plasticidade. Em relação à face conservadora, os autores apontam que o núcleo moral e religioso, tradicionalista e familista do neoliberalismo teve papel importante nas políticas anti-igualitárias de Pinochet, Thatcher e Reagan. Se o “neoliberalismo de governo foi bem-sucedido em se impor como uma força transformadora da sociedade até aqui irresistível, isso se deve ao seu desdobramento em uma versão reacionária de direita e uma versão modernista de esquerda” (Dardot *et al.*, 2021, p. 206).

As transformações do modo de governar atreladas ao neoliberalismo são visíveis. Objetivos como potencialização de lucratividade baseada na propriedade privada, sob o discurso da liberdade individual, foram alcançados. Mas isso não acontece sozinho, as desigualdades sociais e econômicas se intensificam dia após dia. Há uma captura por parte da racionalidade neoliberal agindo na produção no neossujeito, que é empreendedor e responsável por seu destino.

O triunfo do neoliberalismo na versão conservadora no Brasil se consolidou em 2019, quando o candidato de extrema direita Jair Bolsonaro<sup>20</sup> venceu as eleições à presidência e assumiu o governo brasileiro de 2020 a 2023. Bolsonaro apresentou como *slogan* de campanha a frase “*Brasil acima de tudo, Deus acima de todos*”. Verbalizava as palavras “*Deus-pátria e família*”, alegando que Giorgia Meloni, líder do partido *Irmãos de Itália*, de extrema direita e com raízes no fascismo, saiu vitoriosa nas eleições de 2022 fazendo uso de tais palavras. Na Itália, foi a primeira vez que um governo tão conservador assumiu o poder desde Benito Mussolini, antes da Segunda Guerra Mundial.

Esse cenário emergente no contexto brasileiro apresenta implicações diretas no Enem, uma vez que, conforme já referido nesta Tese, Bolsonaro sempre o acusou ter um caráter ideológico, influenciando principalmente jovens a seguirem caminhos considerados imorais aos valores que defendia para a sociedade brasileira. Os excertos a seguir reforçam esse entendimento:

O presidente eleito Jair Bolsonaro (PSL) criticou nesta segunda-feira (5) uma questão da prova do Enem que tratava do "dialeto secreto" utilizado por gays e travestis e disse que sua gestão no Ministério da Educação "não tratará de assuntos dessa forma". "Uma questão de prova que entra na dialética, na linguagem secreta de travesti, não tem nada a ver, não mede conhecimento nenhum. A não ser obrigar para que no futuro a garotada se interesse mais por esse assunto. Temos que fazer com que o Enem cobre conhecimentos úteis", disse o capitão

---

<sup>20</sup> Trago no decorrer da escrita, conforme Gallo (2017) e Lockmann (2020), os contornos conservadores que o Brasil foi adquirindo após o *impeachment* da presidenta Dilma, pontuando que essa fase se consolida com a chegada de Bolsonaro ao poder. Apesar de concordar com esses autores sobre a fase conservadora, agrego aqui a ideia de que Bolsonaro, mais do que de ser conservador, é reacionário, pois conforme apresenta Sérgio Schargel Maia de Menezes (2023, s/n), “o reacionarismo é uma espécie de conservadorismo mais intenso. É justamente o que, sob o malabarismo midiático, tornou-se “ultra” conservadorismo. Se a utopia do conservador está sobre o presente, para o reacionário o futuro reside no passado. Ele enxerga o presente e as instituições que decorrem dele como degeneradas, fracassadas, corruptas. Nesse mesmo sentido, o passado é idealizado e é empregada uma reação, ao menos retórica, sobre uma tentativa de retorno. O conservador pode facilmente estar incluído dentro do espectro democrático, o reacionário dificilmente. Há, em sua própria essência, uma rejeição dos princípios de democracia agonística, da ideia de uma permanente disputa entre grupos legítimos”.

reformado em entrevista ao vivo ao apresentador José Luiz Datena no Brasil Urgente, da Band.

Fonte: Folha de São Paulo, 05/11/2018.

O governo Jair Bolsonaro (PSL) vai criar uma comissão especial para fazer uma análise ideológica do banco de questões do Enem. O principal alvo será o expurgo de itens que abordem uma suposta "ideologia de gênero", termo nunca usado por educadores.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/02/2019.

Após o ministro da Educação, pastor Milton Ribeiro, desistir de olhar pessoalmente as questões do Enem, o MEC (Ministério da Educação) prepara a criação de uma comissão permanente para revisão ideológica da prova. A iniciativa é refutada pela área técnica. A Folha teve acesso à minuta de uma portaria do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) que estabelece a espécie de um tribunal ideológico, com a criação de uma nova instância de análise dos itens das avaliações da educação básica. O documento fala em não permitir "questões subjetivas" e atenção a "valores morais".

Fonte: Folha de São Paulo, 17/06/2021.

Agrego a essas considerações a fala de Damares Alves, na época Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que aborda a questão da família:

programas como o Enem acabam separando as famílias, já que um jovem pode ser aprovado em faculdade em outro estado.

Fonte: Folha de São Paulo, 02/01/2019.

Através do Sisu, os candidatos ao Ensino Superior têm a possibilidade de concorrer a vagas em diferentes universidades públicas do país, o que implica deslocamentos para regiões distantes de suas moradias. Na visão da Ex-Ministra, a oportunidade de estudos proporcionada pelo Enem é vista como negativa, pois acarretaria na separação das famílias. Assim, o Exame adquire um caráter "perverso".

Além do ataque às questões de gênero, opção sexual e núcleo familiar, outro ponto que repercutiu fortemente diz respeito aos direitos humanos. Ao fazer referência a essa questão, é necessário entender que assegurar aos seres humanos o direito à vida, à proteção, à segurança, por exemplo, é possibilitar que estes sejam livres e tratados sem distinção de cor, raça, gênero, religião, etc. de forma a manter uma pacificação nas formas de vida. Sociedades em que não há respeito a esses direitos convivem com guerras, conflitos, preconceito e violência. É em razão disto que, desde que o Enem foi instituído, desrespeitar

tais direitos leva o candidato a zerar a redação. Porém, mudanças relativas a esse critério foram realizadas:

Por determinação judicial, redações que contiverem trechos com desrespeito aos direitos humanos não receberão mais nota zero. A medida foi confirmada neste sábado (4) pela presidente do STF (Supremo Tribunal Federal), ministra Cármen Lúcia.

Fonte: Folha de São Paulo, 04/11/2017.

Os 6,7 milhões de inscritos do Enem poderão fazer no domingo (5) o primeiro dia de provas em um clima de insegurança e dúvida. Afinal, terão ou não as redações anuladas se, em seus textos, houver algo considerado como um desrespeito aos direitos humanos? Nem o Ministério da Educação consegue responder com segurança. Essa é uma regra prevista nos critérios de avaliação dos textos desde 2013. Entretanto, uma decisão liminar (temporária) do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, divulgada no dia 26, determinou que o MEC não pode cumprir o previsto no edital. Para o desembargador federal Carlos Moreira Alves, relator da ação iniciada pela Associação Escola Sem Partido, o respeito aos direitos humanos seria um "conteúdo ideológico", e não um critério de correção da prova.

Fonte: Folha de São Paulo, 03/11/2017.

Diante dos posicionamentos jurídicos, através de liminares expeditas pelo Supremo Tribunal Federal, a regra de não ferir os direitos humanos foi retirada dos critérios de correção da redação. Para comprovar essa medida, apresento os seguintes quadros:

#### **Quadro 4 - Razões para Zerar a Redação - Enem – 2017**

A redação receberá nota zero se apresentar uma das características a seguir:

- Fuga total ao tema;
- Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- Extensão de até sete linhas;
- Cópia integral de texto(s) motivador(es) da proposta de redação e/ou de textos motivadores apresentados no caderno de questões;
- Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação;
- Parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- Assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- Texto integralmente em língua estrangeira;
- **Desrespeito aos direitos humanos;** e
- Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

Fonte: Redação no ENEM 2017- Cartilha do Participante/Inep.

### Quadro 5 - Razões para Zerar a Redação – Enem – 2018

A redação receberá nota zero se apresentar uma das características a seguir:

- Fuga total ao tema;
- Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- Extensão de até 7 linhas;
- Cópia integral de texto(s) motivador(es) da Proposta de Redação e/ou de texto(s) motivador(es) apresentado(s) no Caderno de Questões;
- Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação (tais como números ou sinais gráficos fora do texto);
- Parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- Assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- Texto predominantemente em língua estrangeira;
- Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho.

Fonte: Redação no Enem 2018- Cartilha do Participante/Inep.

Ao comparar os quadros, é possível identificar a supressão do item “*Desrespeitos aos direitos humanos*” no quadro 03, resultado da determinação judicial tomada em 2017 e que repercutiu na alteração nos critérios de correção para os anos posteriores. Assim, até 2023, a prerrogativa de não ferir os direitos humanos para não zerar a redação permaneceu fora do rol de itens.

A possibilidade de afronta aos direitos humanos, em que preconceitos são exacerbados e disseminados, apresenta-se como uma ameaça àqueles que lutam para garantir reconhecimento e pertencimento na sociedade. Nesse escopo, sujeitos são autorizados a construir redações desprezando os demais, aqueles considerados diferentes, inferiores. Diante de um posicionamento onde o Estado parece se mostrar conivente com tais investidas, considero estar diante do que Foucault (2019) chamou de Racismo de Estado.

Um Racismo de Estado que se potencializa em 2020, com a pandemia da Covid-19. Conforme o autor, quando o Estado age a partir do mecanismo de biopoder, há nele a intenção de cuidar e zelar a vida, de fazer a população prosperar de forma saudável. Porém, quando o Estado assume o direito de vida e de morte de seus cidadãos, escolhendo quem irá viver e quem deixará morrer, está operando o Racismo de Estado. Complemento esse entendimento com Lockmann (2020), quando a autora afirma que, na contemporaneidade, o

racismo não se apresenta como algo que produz a morte diretamente, mas como algo que ameaça a vida constantemente.

Com a pandemia da Covid-19, medidas para evitar a contaminação foram propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), cabendo ao Estado colocá-las em funcionamento no intuito de zelar pela vida da população, configurando-se uma prática típica do biopoder em operação. A despeito dessas medidas, o governo Bolsonaro preferiu seguir uma linha de atuação negacionista, que ia de encontro às prerrogativas da OMS, por entender que tais ações comprometiam o amplo desenvolvimento econômico do país, que apresentava o fechamento de postos de trabalho e o aumento do desemprego.

No tocante à relação entre o cenário pandêmico brasileiro e o Enem, ocorre a inviabilidade do pleno funcionamento das escolas, que desempenham um papel fundamental na preparação dos alunos para o Exame. Nesse contexto, as tecnologias digitais foram acionadas para não comprometer o ano letivo de 2020. Porém, enquanto as escolas privadas, munidas de recursos econômicos, puderam investir pesadamente em ferramentas tecnológicas garantindo a aprendizagem, a maioria das escolas públicas, algumas já precarizadas, não receberam recursos para investir e levar a aprendizagem de modo efetivo para seus alunos. Soma-se à falta de recursos o fato de estas atenderem famílias carentes sem condições de garantir o investimento necessário para a aprendizagem de sua prole. Esse fator intensificou as desigualdades entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, negros e brancos, velhos e jovens, reforçando o que o Exame desde a primeira edição já apontava.

Diante desse quadro pandêmico que corroborou para uma ampliação das diferenças sociais e econômicas no país, o que se discutia era a possibilidade de adiamento, ou até mesmo cancelamento, da aplicação das provas do Enem, conforme excertos a seguir:

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, disse que o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) não será adiado e que não foi feito para corrigir injustiças. A declaração foi dada nesta terça-feira (5) em reunião virtual com senadores. Congressistas têm defendido o adiamento das provas desde o início do isolamento social e do cancelamento de aulas por causa da pandemia do novo coronavírus. A falta de acesso à internet a todos os estudantes que estão sem aulas presenciais, que tende a prejudicar mais os alunos da rede pública, é um dos principais argumentos usados por senadores. Segundo eles, o ministro se mostrou indiferente à questão.

Fonte: Folha de São Paulo, 05/05/2020.

A Procuradoria dos Direitos do Cidadão do MPF (Ministério Público Federal) deu dez dias para o MEC (Ministério da Educação) apresentar —uma vez que manteve o cronograma do Enem— as medidas tomadas para garantir acesso educacional igualitário de educação a todos os estudantes em meio à pandemia do coronavírus.

O governo Jair Bolsonaro insiste em manter as datas antes previstas do Enem mesmo com o fechamento das escolas. Secretários estaduais de Educação, que concentram as matrículas do ensino médio, já criticaram a decisão por causa do risco de ampliar a desigualdade em desfavor dos estudantes de escolas públicas e dos mais pobres.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/04/2020.

A esta altura, com a epidemia de Covid-19 ainda avançando no país, parece inevitável que a suspensão das aulas presenciais, sem data para terminar, vá bagunçar todo o calendário escolar.

Por isso é preciso pensar no que fazer com o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, hoje o principal meio de acesso às universidades federais. Não é à toa que entidades como o Conselho Nacional dos Secretários de Educação e a Defensoria Pública da União, venham defendendo o adiamento do teste.

Trata-se de uma proposta que deveria ser acatada pelo Ministério da Educação. Afinal, a crise tende a prejudicar mais os estudantes pobres, além de aumentar a diferença entre as redes privada e pública (onde estudam mais de 80% dos alunos de ensino médio do país). Apesar de tudo isso, o MEC tem insistido em manter as datas do exame. O ministro Abraham Weintraub atribui os pedidos de adiamento a partidos de esquerda e afirma que o coronavírus “atrapalha todo mundo”.

Fonte: Folha de São Paulo, 20/04/2020.

Apresento como destaque nas falas a reiteração, por parte do Ex-presidente e do Ex-Ministro da Educação, da manutenção das datas do Exame mesmo diante da crise provocada pela Covid-19. Tal posicionamento demonstra, na minha compreensão, a perversão de um Estado que tende a precarizar ainda mais a vida daqueles que já estão jogados à própria sorte.

Acerca desse momento, Lockmann (2020, p. 03) enfatiza:

Vivemos em um Estado Suicidário! É abril de 2020 e enfrentamos uma das maiores crises globais dos últimos tempos. A pandemia do Coronavírus (Covid-19) coloca em xeque a “eficácia” do neoliberalismo na gestão da vida da população; evidencia que o empresariamento da sociedade nada mais é do que a precarização da existência humana; e expõe o viés fascista de um Estado cuja primazia da economia faz, da (des)valorização de algumas vidas, uma forma de governar na crise.

Dentro de uma racionalidade neoliberal que encaminha os sujeitos à precarização, a pandemia pela Covid-19 contribuiu para expor o viés fascista do Estado, que valoriza algumas vidas em detrimento de outras.

Ao encontro destas colocações expostas até aqui, apresento a coluna de Alessandra Orofino<sup>21</sup> na Folha de São Paulo, que faz referência ao ano de 2017, quando Bolsonaro, atuando como Deputado Federal, já causava polêmicas em seus pronunciamentos:

Não há motivo para pânico. Eu sei, o fascismo latente de parte da população está se tornando mais evidente. Tem gente fazendo petição pra silenciar Judith Butler. Tem museu proibindo menores de idade de ver arte contendo nudez. Tem juiz achando razoável que estudantes façam declarações racistas e misóginas na redação do Enem.

As manifestações de ódio e intolerância assustam porque elas atacam a estética do progressismo, da democracia, da diversidade. Elas atacam um consenso formal que construímos ao longo dos últimos 20 anos, e que se manifesta em boa parte das nossas leis, convenções, e até do currículo escolar.

Ver esse consenso formal se deteriorar faz a gente ter medo do autoritarismo que extrapola o formal e muda a realidade do mundo. E é aí que mora o paradoxo: o autoritarismo já é a realidade do mundo.

O Enem não zerar uma redação que normaliza a violência policial, a violência contra a mulher, ou a transfobia é esteticamente preocupante. Eticamente, preocupa mais saber que temos a polícia mais violenta do mundo, que todos os nossos governos colocaram soldados nas favelas, que uma em cada três mulheres sofreu algum tipo de violência no último ano, e que lideramos os rankings mundiais de assassinato de pessoas trans.

Quando a tolerância, a diversidade e a liberdade entraram para o currículo escolar, a indústria da fé foi construir base popular dentre os bolsões de miséria e esquecimento desse país, transformando em crentes gente que nunca se viu como sujeito de direitos. Nos últimos 12 meses, essa indústria elegeu o prefeito do Rio, dominou o Congresso, e conseguiu até normalizar o ensino confessionnal na escola pública. A democracia não chegou na estrutura, e agora isso é visível desde a superfície.

Fonte: Folha de São Paulo, 30/10/2017.

As colocações de Alessandra retratam de forma resumida os contornos que a governamentalidade neoliberal fascista (Lockmann, 2020) dão ao Enem. Há que se sublinhar que, se a sociedade está vivenciando essa versão neoliberal antidemocrática, isto se deve ao fato de que a democracia não chegou na estrutura, ou seja, a democracia fundante no Brasil se alicerça no princípio da liberdade e não da igualdade, provocando um ataque ao social. Nesse sentido, Brown (2019, p. 11) alega que

À medida que o ataque ao social derrota a compreensão democrática da sociedade zelada por um povo caracterizado pela diversidade e habilitado a governar a si de forma igualitária e compartilhada, a política se torna um campo de posicionamento extremo e intransigente, e a liberdade se torna um direito de apropriação, ruptura e até mesmo de destruição do social – seu inimigo declarado. O assalto à sociedade e à justiça social nas décadas neoliberais é mais comumente identificado

<sup>21</sup> Graduada em Economia e Direitos Humanos e Colunista da Folha de São Paulo.

no projeto de depreciar o estado social em nome de indivíduos livres e responsabilizáveis.

Enquanto a racionalidade neoliberal consegue se capilarizar cada vez mais no corpo social, empregando um discurso de zelo à liberdade, ela mina o campo social. Ao fragilizar os indivíduos e a própria democracia, abre brechas para que o biopoder perca forças e um viés fascista se instale, a ponto de poder se escolher entre os merecem viver com dignidade e aqueles que não tem esse direito.

Infelizmente, é nessa seara que o Brasil se encontrou durante a gestão de Jair Bolsonaro, um tempo sombrio e perigoso em que relações imbuídas de um espírito individualista, racista, antidemocrático e que corrói o bem comum foram produzidas. Diante esse quadro, considero que o Exame se configura em um importante dispositivo que, capturado pela racionalidade neoliberal em diferentes versões, acaba por produzir subjetividades correspondentes a cada delas.

### **5.5 Enem e o Ensino Superior: quando a porta de saída se mostra a de entrada**

A possibilidade de ingressar em um curso superior sempre se apresentou como um degrau a ser alcançado que projeta o sujeito a uma carreira profissional e possibilita uma ascensão tanto social quanto econômica. Logo, a lógica da concorrência não é restrita à inserção no mercado de trabalho, estando também presente na corrida por uma vaga em universidades. Assim, garantir a entrada demanda sobressair-se diante de tantos outros; implica investir longas horas do dia ao estudo e em tecnologias para melhorar desempenho. Isso por que

A capacidade individual demanda disciplina para aprender em todos os espaços e lugares. Ao estudante e à estudante flexíveis, cabe o papel de organizar seu tempo e espaço, de manter sua disciplina para estudar, de aliar-se às novas tecnologias – um sujeito de quem se espera que esteja sempre em processo de aprendizagem para um melhor desempenho (Anadon; Lockmann; Silva, 2023, p. 10).

A partir dessas autoras, problematizo a questão espaço-temporal posta em jogo. A preparação ao Enem exige candidatos dedicados, disciplinados, regrados e organizados que administram o tempo para atingir determinados fins.

Mas qual tempo um sujeito que necessita trabalhar diariamente, seja formal ou informalmente, dispõe para estudar? Qual ambiente de estudo tem aquele que vive em condições de submoradia, compartilhando cômodos com várias pessoas, sem acesso à água, energia elétrica, internet?

Para a racionalidade neoliberal, não alcançar bons resultados se daria única e exclusivamente em razão da incapacidade e da falta de vontade dos sujeitos em agarrar as oportunidades disponíveis. Uma vez que variáveis externas aos sujeitos são desconsideradas, diante de tamanha responsabilidade que a racionalidade neoliberal projeta sobre os sujeitos, a culpabilização por não conseguirem colher bons resultados repercute em uma baixa autoestima no momento de enfrentar um vestibular. Essa é uma realidade para milhares de jovens que não conseguem projetar a continuação dos estudos após a conclusão da Educação Básica. Sem perspectivas, a entrada na universidade se torna praticamente impossível. Os excertos a seguir apontam uma compreensão sobre quem pode ingressar no ensino superior:

Para Buarque, não há como acabar com os sistemas de seleção para o ingresso na universidade no país, mas é necessária a aplicação de um novo modelo. "Não vamos acabar com a seleção de alunos porque a universidade não é para todo mundo. É para aqueles que têm vocação e condições de seguir um curso superior", afirmou o ministro da Educação.

Fonte: Folha de São Paulo, 21/07/2003.

A maneira pela qual o governo Bolsonaro trata o Enem é a confirmação de um desejo, uma tara, uma perversão, expostos em ações e declarações: aumentar ainda mais a desigualdade social no país. O ministro da Economia, Paulo Guedes, é taxativo: filho de porteiro não pode entrar na universidade. E esta, segundo o ministro da Educação, Milton Ribeiro, há de ser para poucos, destinada às elites, que podem pagar caro em instituições particulares.

Fonte: Folha de São Paulo, 26/11/2021.

As declarações refletem uma estrutura social alicerçada no elitismo de uma classe em detrimento de outra. Estudos envolvendo a educação apontam que ela se moldou a partir da dualidade marcada historicamente pela oferta, em separado, de uma educação geral e outra educação para o trabalho (Amorin, 2013). Assim dizendo, "uma classificação em que figura de um lado, a escola pública, voltada para o atendimento das camadas pobres e, de outro, a escola privada, montada como uma mercadoria disponível para a livre escolha e consumo de determinados clientes" (Resende, 2022, p. 407). Ou ainda, uma

escola para aqueles que desejam prosseguir nos estudos e outra para os que necessitam/desejam ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Em relação ao Enem, entendo que traz em seus objetivos a possibilidade de mudança desse cenário ou, ao menos, melhores condições de acesso àqueles que não vislumbravam ingressar na universidade. Desde sua criação, havia o interesse de usá-lo como processo seletivo de ingresso ao Ensino superior. De forma gradativa, os processos internos de seleção foram abandonados pelas universidades, que passaram a aderir completamente ao Enem. Sobre essa proposta, apresento o excerto a seguir:

Acho muito melhor este tipo de avaliação, vai facilitar muito para a gente que é de escola pública e não tem muita chance no vestibular", disse João Paulo Mendes, 17, aluno da Escola Municipal Deville Alegrete. Ele considerou o exame "mais fácil do que um simulado que faz no colégio".

O conteúdo do teste surpreendeu os alunos. "Não foi nada do que eu esperava, as questões eram muito de raciocínio, não caiu o que a gente estudou nos últimos três anos", disse Renata Beatriz Lopes, 18, do Deville Alegrete.

Muitos alunos que prestaram o exame usaram a prova como uma espécie de simulado para ver se estão bem preparados para o vestibular.

"Vim aqui para avaliar o meu desempenho e saber como estou para o vestibular que vou fazer no fim do ano", disse Mariana Siliprandi, 18, do colégio particular Friburgo.

Os estudantes acreditam que o exame possa vir a ter peso em seus currículos. "É uma nota a mais que a gente vai ter para mostrar no futuro", disse Joyce Ribeiro, 17, da Escola Municipal Lineu Prestes.

Segundo ela, uma das vantagens do exame é não ter o clima de tensão dos vestibulares. "É muito mais relaxado, espero que o vestibular acabe para que as pessoas façam exames todos os anos e não sejam avaliados só por um dia de prova", disse.

Fonte: Folha de São Paulo, 31/08/1998.

A aposta do uso do Enem como um dispositivo de entrada para o Ensino Superior se apresenta como uma possibilidade de democratização, já que os modelos tradicionais, como a seleção seriada e o vestibular, nem sempre atingem a todos os estudantes. A primeira porque permite que apenas os que estão cursando o Ensino Médio concorram, e o vestibular porque, na maioria das vezes, é extremamente concorrido e apresenta cobranças relativas a conteúdos específicos de uma determinada realidade que não fazem parte da experiência de todos os candidatos. Vejamos alguns apontamentos sobre isso:

"A avaliação seriada fere o princípio de democracia no acesso às universidades porque reserva vagas para alunos que estão cursando regularmente o 2º grau. Já o Enem, todo mundo pode fazer."

Fonte: Folha de São Paulo, 29/05/1999.

Um dos efeitos positivos da proposta pode ser facilitar o acesso dos estudantes da rede pública às universidades estaduais paulistas que, por serem muito concorridas, normalmente têm boa parte de suas vagas preenchidas por estudantes oriundos da rede particular. "Por ser um mecanismo comum de seleção, o Enem pode reduzir a distorção entre os alunos bem e mal preparados", diz Ângelo Cortelazzo, pró-reitor de Graduação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Para a pró-reitora de Graduação da USP (Universidade de São Paulo), Ada Pellegrini Grinover, a incorporação do Enem também pode ter impacto positivo na melhora do ensino médio por induzir as escolas a ensinar conteúdos e habilidades diferentes das que são comumente ministradas.

Fonte: Folha de São Paulo, 06/04/1999.

Para a pró-reitora de Graduação da Unesp, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, a incorporação do Enem como critério de ingresso pode ter dois efeitos: democratizar o ingresso nas instituições, ampliando as chances de ingresso dos alunos da rede pública, e influir na estrutura do ensino médio -estimular a reforma dos currículos no sentido de enfatizar o desenvolvimento das habilidades em detrimento dos conteúdos, como ocorre atualmente.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/04/1999.

Como forma não apenas de democratizar o acesso, mas também de garantir a permanência dos candidatos no Ensino Superior, foram implementados ao longo dos anos Programas Federais (Prouni, Sisu, Fies) que promoveram a ampliação de possibilidades para vagas no Ensino Superior, sendo a nota obtida no Exame o fator de acesso a eles.

Tais programas permitem que candidatos desprovidos financeiramente possam arcar com custos educacionais ou mesmo ingressar gratuitamente em instituições privadas. A exemplo:

Segundo explicou Tarso Genro, os alunos que forem aprovados no Enem e quiserem entrar nas universidades atingidas pelo programa serão reunidos em uma lista. "Caso eles sejam aprovados e tiverem uma renda igual ou inferior àquela aprovada pela Lei, eles serão acolhidos e passarão a integrar a universidade sem pagar um tostão", afirmou o ministro.

Fonte: Folha de São Paulo, 16/09/2004.

Essa situação pode ser problematizada a partir de Foucault (2021), pois entendo que, mais uma vez, o dispositivo do Enem é mobilizado a partir do mercado. O Estado disponibiliza recursos públicos para instituições privadas, a partir do discurso de investimentos na educação, democratização do acesso e de diminuição das desigualdades. A despeito disto, Lourenco (2016) identifica que esse processo de democratização não se efetivou na prática, uma vez que o ingresso pelo Fies e Prouni ocorre, sobretudo, em cursos de baixo prestígio

social, sugerindo, então, que a condição econômica exerce influência direta quanto ao lugar que se ocupa pelo aluno dentro das universidades. E, mesmo assim, ocorre uma insistência em considerar que, para aprender, para conseguir melhor desempenho, há apenas disposição pessoal e individual, privatizando o sucesso e o fracasso de cada sujeito, ignora-se completamente qualquer outra condicionante de um processo de aprendizagem (Anadon; Lockmann; Silva, 2023).

Compreendo que tais programas governamentais e políticas públicas apresentam-se como uma possibilidade àqueles que não podem arcar financeiramente com os custos do ensino superior. Porém, concordo com Sandel (2021) quando argumenta que, antes de tudo, é necessário um investimento com vistas a diminuir as desigualdades, uma vez que isto permite àqueles que estão no topo consolidarem as vantagens e passar adiante a seus filhos e filhas. Nas palavras de Sandel (2021, p. 37), “qualquer resposta séria à distância entre ricos e pobres deve lidar diretamente com a desigualdades [...], uma vez que satisfazer apenas com o projeto de ajudar as pessoas a subir escadas cujos degraus se distanciam cada vez mais”.

O que ocorre é um movimento de mobilização por parte do Estado em proporcionar a formação para um número cada vez maior de indivíduos, refletindo justamente a ampliação de participantes no jogo competitivo. Quanto mais pessoas se lançam no Ensino Superior, mais concorrentes terão, e assim, maiores serão os investimentos em si mesmos, para se sobressaírem e conseguirem uma colocação no mundo do trabalho. É uma engrenagem que gira fabricando sujeitos produtivos para responder ao mercado, ampliando a produtividade e a lucratividade do jogo econômico.

## 6 O FUTURO DO ENEM: LIMITES E POSSIBILIDADES

Para pensar o futuro, antes de tudo é necessário olhar para o contexto, identificando qual racionalidade está operando em determinado espaço e tempo. Esses últimos são considerados, efetivamente, “conceitos fundamentais para constituir os modos de ser e de viver, mas os significados que lhes são atribuídos são cambiantes e produzidos por práticas tramadas em um determinado contexto” (Saraiva, 2018, p. 25). É acertado, portanto, estar atento às condições políticas, culturais, sociais e econômicas que reverberam no cenário estudado.

Desse modo, compreendo a época atual, a *contemporaneidade*, a partir das seguintes características:

- Em primeiro lugar, um crescente descrédito pela (soi disant) boa e firme racionalidade moderna;
- Em segundo lugar, uma crescente clareza de que as verdades são construídas socialmente e, portanto, sempre relativas aos processos culturais que as estabelecem como verdades verdadeiramente verdadeiras;
- Em terceiro lugar, uma radical transformação nas nossas percepções e representações espaço-temporais e nos usos que fazemos do espaço e do tempo;
- Em último lugar - mas não menos importante-, a economização ampla e profunda de todas as atividades sociais, isso é, a invasão e supremacia dos jogos econômicos em todas as esferas da vida humana (Veiga-Neto, 2018, p. 38).

Conceber a contemporaneidade a partir de tais características é compreender que ela histórica e, por isso, provisória, contingencial, mutável. Aquilo que hoje é convencionalizado como verdade, amanhã pode não ser mais. Tecnologias aproximam lugares ao mesmo que distanciam pessoas. Conforme Saraiva (2018, p. 35), “longe/perto e rápido/devagar se ressignificam, porém os significados não sofrem apenas transformações em sua escala, e sim, mais profundamente, em termos qualitativos”. A autora ainda explica que

para aqueles que estão em contato com as redes de comunicação contemporâneas, os eventos se sucedem em suas telas com uma velocidade tal que fica difícil, muitas vezes, apreender suas relações, guardá-los na memória, vivenciá-los como experiências. Esses eventos que convergem temporalmente estão espacialmente dispersos, mas concentram-se no espaço minúsculo da tela, criando a impressão de irrelevância da localização (Saraiva, 2018, p. 35).

O mundo e a sociedade estão em permanente transformação, que se processa em um ritmo muito rápido. Nesse cenário, a tarefa de pensar em um futuro, seja da educação, do sujeito, da economia, torna-se ainda mais difícil.

Para pensar o futuro do Enem, seus limites e possibilidades, parto da premissa de que se vive em um *ethos*<sup>22</sup> em que a racionalidade neoliberal captura todas as esferas da vida (economia, política, cultura, arte, lazer etc.), inserindo os sujeitos em um jogo competitivo e desigual em que todos têm de participar (Veiga-Neto, 2018). Pertencer a essa sociedade, fazer parte do jogo, “pressupõe ter disposição de aprender. Por meio do compromisso de cada um em aprender, de ser aprendente na sociedade da aprendizagem, é que a governamentalidade neoliberal opera” (Anadon; Lockmann; Silva, 2023, p. 10).

Há nesse tempo um deslocamento da sociedade do ensino (conhecimento rígido e consolidado) para a sociedade da aprendizagem (conhecimento maleável). Ocorrem mudanças tecnológicas, culturais, econômicas, sociais e até relativas à concepção de conhecimento, que passa a ser considerado descartável, volátil, flexível e inserido na lógica do consumo. A racionalidade neoliberal, nesse cenário, produz um direcionamento com base na livre escolha e no empresariamento, enxergando na educação escolar a possibilidade de fazê-la funcionar (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

A educação se legitimou como um ambiente de certificação e credencial para o mercado de trabalho. Porém, o papel desempenhado até então no processo educativo e na formação cultural do trabalhador vem aos poucos sendo substituído pela competência em tomar decisões e ter iniciativa, premissa de disponibilidade (Anadon; Lockmann; Silva, 2023, p. 10). A rota desse encaminhamento conduz a escola a fabricar um sujeito empreendedor, tomado aqui não como um

capitalista ou um produtor nem mesmo o inovador schumpeteriano que muda incessantemente as condições de produção e constitui o motor do crescimento. É um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação de bens (Dardot; Laval, 2016, p. 145).

---

<sup>22</sup> Sobre *ethos*, Veiga-Neto (2013) argumenta que Foucault entende por esse termo uma maneira de estar no mundo, de compreendê-lo e, ao mesmo tempo, de agir no e sobre o mundo.

Para dar conta dos novos papéis assumidos pela escola, ela lança mão da cultura do empreendedorismo, transformando-o em “uma visão de mundo”, “uma maneira de ser”, que “funciona de modo a fragmentar os indivíduos em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma” (Gadelha, 2009b, p. 158). Na esteira do empreendedorismo, o processo de “aprender a aprender” e a iniciativa individual são potencializados e o trabalho em equipe é direcionado à inovação. Com isso, cada tentativa de mobilizar a cooperação e o espírito de equipe nos espaços escolares é capturada pela lógica empresarial do mundo corporativo, cabendo ao indivíduo gerenciar *seu “negócio”* e, conforme a necessidade do momento, associar-se com aqueles que podem contribuir em desenvolver o *seu* projeto.

Esse modelo implica “tornar as relações de sociabilidade frágeis, fugazes e movidas pela concorrência e por cálculos racionais frios, haja vista que implicam em investimentos” (Gadelha, 2009b, p. 158). É o que Brown (2019) denomina de destruição do social, quando qualquer proximidade de compartilhar pelo bem comum se mostra impotente frente à operacionalização da racionalidade neoliberal. Com isso, abre-se espaço para a retórica meritocrática, pois quando convencido de que vencer implica única e exclusivamente o próprio esforço, o sujeito abandona a ética da gratidão e da humildade e passa a não se sentir mais em dívida com ninguém caso alcance o sucesso (Sandel, 2021).

Se antes o discurso da concorrência e da competitividade que apontava vencedores e perdedores ficava restrito às empresas e corporações, na atualidade, ele se alastra por todo o tecido social e conclama a escola a investir em práticas que fabriquem sujeitos imbricados nessa lógica empresarial. Nesse sentido, ao analisar as propagandas midiáticas relativas ao Enem e ao Novo Ensino Médio, Anadon, Lockmann e Silva (2023, p. 20) identificam que:

Os sujeitos são responsabilizados pelos processos educativos, e a relação com os conhecimentos escolares é reconfigurada com ênfase na aprendizagem, nas competências, no desempenho e na autodisciplina. A todo momento, os estudantes e as estudantes são convocados a se responsabilizar pelo próprio processo de construção de conhecimento e por melhores desempenhos. Os vídeos oficiais, em seus textos, utilizam muitos verbos no imperativo. Essa linguagem exerce uma demanda interna, produzida subjetivamente para que os estudantes e as estudantes ajam sobre si; por exemplo: “acesse”, “baixe”, “não perca tempo”, “estudem”, “definam”, “construam estratégias”, “se preparem” e “prestem atenção”. Essas expressões são direcionadas ao sujeito, já que o MEC está fazendo sua parte, possibilitando a livre escolha, “porque não faltam mais condições”, e o

que cabe ao estudante e à estudante é fazer a sua parte: “Estudem! Estudem! Estudem!”.

Nos achados das autoras, dois pontos são importantes. O primeiro é o uso dos verbos no imperativo, uma flexão verbal que implica uma ordem. Logo, a ação deve partir do sujeito e não da escola, do professor, da gestão ou até mesmo do Estado. O segundo remete à livre escolha, pois oportunidades não faltam. Assim, cabe ao aluno decidir quais oportunidades vai agarrar para ser o vencedor que espera ser. A análise desse ponto pode remeter a um senso de justiça, no sentido de que se alguém estuda e se esforça, pode ser merecedor. Porém, como alerta Sandel (2021), há um perigo nesse pensamento, pois é preciso ter claro de quais oportunidades está se falando.

Nesse sentido, penso na ampliação de vagas no Ensino Superior e nos Programas Federais que tem no bom desempenho no Enem a “chave” para o ingresso na universidade. O espaço de entrada na universidade é uma opção de consumo e “os discursos do Enem apontam para a perspectiva de que fazer um curso superior é uma necessidade para fazer parte deste novo mundo, um mundo de quem pode escolher, de quem tem e sabe reconhecer uma oportunidade” (Anadon; Lockmann; Silva, 2023, p. 21). Eis aqui o que me parece central. É preciso pertencer ao mundo, pertencer ao jogo e para isso o sujeito necessita “escolher” estudar, aproveitar as oportunidades que surgem e aquele “que tem oportunidade” deve reconhecê-la.

Apesar desse pensamento, não é cabível supor que “todos” têm condições iguais de aproveitar as oportunidades que surgem. A sociedade é desigual e esse aspecto precisa ser considerado. Não são todos

que aprendem a mesma lição, nem todos são conduzidos de uma mesma forma ou se submetem a uma condução comum, a nem todos são dadas oportunidades de uma mesma condução. O mundo não é igual para todos e nem todos tem acesso igual ao mundo. Tal diferencialismo funciona como um poderoso combustível a alimentar a racionalidade neoliberal, pois na lógica competitiva não pode haver igualdade entre todos os jogadores (Veiga-Neto, 2018, p. 43).

A afirmação de Veiga-Neto (2018) é muito pertinente, pois trata de tensionar a sociedade se moldando a partir da racionalidade neoliberal de forma desigual e que se traduz em diferenças no acesso à saúde, a emprego, à escolarização. As desigualdades latentes em nosso país são abordadas no trecho que segue:

"Percebo cada vez mais jovens de 16 ou 17 anos que tiveram que começar a trabalhar. Muitos também estão cada vez mais expostos ao tráfico de drogas nas ruas", complementa seu colega Erik Luan Santos, também morador do bairro. "E na época de se inscrever nas universidades eu perguntava a eles 'e aí, vai prestar?' a resposta era 'ah, não, tô trabalhando, preciso ganhar dinheiro agora'." "Não se discutem os sonhos dos moradores e o que de fato eles podem fazer para alcançá-los. A maioria dos pais não fala 'precisa ir pra faculdade'; fala 'precisa trabalhar'. É diferente do incentivo que os jovens de classe mais alta têm. Não há essa clareza de mostrar que eles (jovens de baixa renda) são capazes, e de mostrar o quanto vão crescer no longo prazo e o que podem conquistar com uma faculdade."(arquiteta Ester Carro, ativista social na comunidade de Jardim Colombo, zona Sul de São Paulo.)

Fonte: Folha de São Paulo, 02/08/2021.

As falas fazem ecoar o processo de precarização de vidas, de corpos, de postos de trabalho, de sonhos. Uma precariedade “que implica um aumento da sensação de ser dispensável ou de ser descartado que não é distribuída por igual na sociedade” (Butler, 2018). A urgência em manter-se vivo, antes mesmo de manter-se no jogo, é colocada em funcionamento. Nessa precarização, entram em cena os sujeitos precários, que Veiga-Neto (2018), sintonizado com Foucault, define como sendo

aqueles que não querem entrar no jogo, ou que competem mal, ou que sempre perdem, ou que não sabem jogar, ou que são impedidos de jogar, ou que são roubados no jogo quando tentam jogar. Os precários são marcados pela desintegração, pela falta de trabalho assalariado e consequente perda de status social, pela flexibilidade, pela constante insegurança financeira em com fracas relações com o Estado e o capital (p. 43).

Para pensar a precarização, busco algumas contribuições de Saraiva (2022), que analisa as relações entre a precarização e o espraiamento das tecnologias. A autora considera que, diante da popularização das tecnologias digitais e das conexões em rede, desde o final do século XX ocorre uma profunda reconfiguração dos modos de vida das sociedades. Isso porque as tecnologias digitais móveis se popularizaram em um ritmo muito intenso, ocasionando disseminação das chamadas plataformas digitais que impõem novas transformações nos modos de ser, estar e pertencer no mundo.

Referindo-se aos celulares, Saraiva (2018) afirma que nunca um dispositivo governou tanto com tão pouco. Eles conectam pessoas no tempo e no espaço, capturam o sujeito induzindo-o a tomar certas decisões e fazer escolhas, como Agamben (2005) já argumentava ao discorrer sobre esse

dispositivo. Assim, é crescente o quantitativo de atividades que passam a fazer uso das plataformas digitais, como, por exemplo:

Redes sociais; serviços bancários e financeiros; serviços de comunicação instantânea; *streaming* de música e vídeo, serviços públicos variados (Cadastro Único, SUS, Imposto de Renda, ...); plataformas de compras *online* são algumas das plataformas que estão presentes na vida cotidiana daqueles que têm um mínimo de inclusão digital. Também usamos plataformas para pedir comida, solicitar transporte, fazer cursos *online*, buscar prestadores de serviços domésticos, entre outras demandas (Saraiva, 2022, p. 419).

Diante dessa lista, é possível perceber que nada escapa da captura de tais aplicativos. Com relação ao Enem não é diferente. É o que se percebe a partir do lançamento, por parte da iniciativa privada, de aplicativo para auxiliar os inscritos a calcularem a nota alcançada, mencionado no excerto a seguir:

Quem fizer o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) neste final de semana só vai ficar sabendo qual foi a sua nota no ano que vem. Isso porque o MEC usa uma tecnologia específica -a chamada TRI- para compor as notas. Esse sistema atribui pesos diferentes para as questões, dependendo do grau de dificuldade delas.  
Agora imagine se você pudesse conhecer a nota que você tirou na prova logo após o exame? Então veja isso: a Folha, em parceria com a empresa de tecnologia educacional TunEduc, está lançando o aplicativo Quero a Minha Nota!, que consegue calcular a nota que você tirou.

Fonte: Folha de São Paulo, 23/10/2015.

O mesmo ocorreu por iniciativa governamental, com o lançamento, em 2019, do Aplicativo do Enem:



Fonte: Inep, 2019.

Aplicativos à parte, o que problematizo com Saraiva (2022) é como o uso das plataformas para dar conta das mais variadas demandas se desdobra em uma frágil, ou melhor, em uma invisível relação entre prestador de serviço e o cliente. Assim, se no capitalismo industrial os modos de produção constituíam-

se em arranjos que mantinham a figura do patrão e do empregado, na plataformização do trabalho essa relação se dissolve. Logo, o sujeito será livre para administrar o tempo, escolher qual serviço e para quem vai prestar, mas, ao mesmo tempo, estará preso a plataformas que buscam formas de maximizar os lucros a partir de uma remuneração extremamente baixa paga aos prestadores de serviços. Estes, desprovidos de quaisquer direitos trabalhistas, tornam-se inteiramente responsabilizados pelo seu sustento.

Diante desse cenário instaurado pela racionalidade neoliberal, Dardot e Laval (2016, p. 326) sustentam que

A corrosão progressiva dos direitos ligados ao status de trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas “novas formas de emprego” precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores de demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras de classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores. Foi esse contexto de *medo social* que facilitou a implementação da neogestão nas empresas. Nesse sentido a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado pela diminuição das preocupações das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores.

Levando em consideração o que apontei até o momento, considero que o Enem opera fazendo funcionar a racionalidade neoliberal. Em relação aos objetivos estabelecidos em sua criação, estes vêm sendo alcançados, pois serve como autoavaliação para os sujeitos medirem competências e habilidades adquiridas ao final da Educação Básica; influencia na implantação das reformas do Ensino Médio através do currículo escolar; é empregado para classificar candidatos a postos de trabalho, acesso a programas governamentais e atua, ainda, como processo seletivo para as universidades.

O Exame vem passando por constantes ajustes para acompanhar as transformações tecnológicas e o modo de vida da sociedade. Além disso, sua potência em continuar operando, talvez de modo cada vez mais abrangente, deve-se à exigência que o Estado, a sociedade e os próprios indivíduos fazem em estar se autorregulando e avaliando o processo de aprendizagem e os investimentos em Educação e em ampliação do capital humano. Disso decorre

a necessidade de um avaliar atento do Estado para traçar medidas e governar para o mercado e, por fim, para o nosso próprio governo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de fazer algumas considerações sobre o percurso e os achados desta Tese, considero importante retomar seu objetivo central, que consiste em **analisar como o Exame Nacional do Ensino Médio, orientado pela racionalidade neoliberal, configura-se em um dispositivo de governamentalidade que opera no contexto da educação brasileira conforme as diferentes nuances assumidas pelo neoliberalismo.** O conceito-chave que sustenta a Tese é o da **governamentalidade**, que se articula com outros conceitos concebidos por Michel Foucault servindo de referência teórico-metodológica. O *corpus* analisado, composto por documentos oficiais e matérias exibidas no jornal Folha de São Paulo, possibilitou uma leitura da malha discursiva que compõe o objeto de pesquisa, o Enem.

De início, considero o Enem um dispositivo da governamentalidade neoliberal configurado como política de Estado. O Exame constitui-se como um projeto político e educacional que exerce um poder de governo orientado pela racionalidade neoliberal, tendo a competição como base de toda a ação humana. Ainda, assinala para uma economia baseada no custo da imaneente culpabilização do sujeito, que é responsabilizado por seu investimento em capital humano.

O neoliberalismo, entendido como um modo de ser e estar no mundo, para dar conta de garantir seu funcionamento e impulsionar a competitividade, necessita espriar a pauta empresarial por todo o corpo social. A linguagem da empresa, dotada de termos como *marketing*, cliente, empresário, proatividade e flexibilidade, por exemplo, passa a fazer parte dos mais variados contextos, em especial, da educação. Cabe então ao Estado, diante de todo seu aparelhamento, dispor de um ambiente em que o mercado possa se desenvolver. Dito de outro modo, torna-se tarefa do Estado garantir o funcionamento de um jogo competitivo que não é natural e do qual todos devem participar.

Nesse sentido, a lógica de mercado se expande para além do setor econômico, instaurando uma racionalidade neoliberal com a necessidade de promover tanto uma nova política de sociedade quanto uma nova estratégia na agenda educacional. A escola, no contexto dessa racionalidade, passa a ser

compreendida como um espaço de produção de indivíduos capazes de jogar o jogo econômico imbuídos de atributos como competência, eficiência, eficácia, criatividade, flexibilidade e responsabilidade. É através da concepção da eficiência e da competência que adentra progressivamente na seara educacional a consolidação do imperativo da avaliação, a partir de métodos e técnicas padronizados e reaplicáveis em grande escala.

É com o propósito de avaliar a eficácia das escolas e o desempenho dos alunos concluintes da última etapa da Educação Básica, no âmbito da reestruturação curricular no Ensino Médio, que em 1998, durante do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o INEP institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Em 2009, no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Exame passou por uma reformulação, sendo denominado “Novo Enem”. Com isso, permanece sendo uma política de avaliação destinada aos concluintes do Ensino Médio e também passa a unificar o processo seletivo de ingresso na Educação Superior. A elaboração e execução do Exame são de responsabilidade do Inep e têm caráter individual, com participação voluntária, oferecida não somente aqueles que estão concluindo última etapa da Educação Básica, mas para todos que desejam ter uma referência de autoavaliação ou acesso ao Ensino Superior, mercado de trabalho e aos programas governamentais.

Desse modo, o Exame opera convocando indivíduos e coletividades a uma espécie de competição, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, em um esquema de milhagem que se traduz em índices de produtividade, aprovação em universidades, acesso a programas governamentais e ao mercado de trabalho. Para que essa maquinaria funcione, entra em cena a retórica da meritocracia. Ela é exacerbada e conduz à individualização e à responsabilização, que fazem transparecer um senso de justiça diante do fracasso ou do sucesso dos candidatos. Essa lógica meritocrática tem contribuído cada vez mais para a ampliação das desigualdades sociais, que apesar de apontadas nos resultados do Enem, acabam sendo reforçadas pelo próprio dispositivo.

A cada edição do Exame ocorre a divulgação dos resultados, sendo possível verificar o desempenho individual e por escola. Esses dados têm revelado o abismo existente entre a escola pública e a privada, entre negros e

brancos, entre jovens e adultos, entre maior e menor instrução dos pais, e, sobretudo, entre aqueles com maior poder aquisitivo e aqueles que vivem em condições mais precárias.

Da mesma forma que denuncia as desigualdades, o Exame amplia essas diferenças. Isto porque os resultados apresentados na forma de dados são fetichizados, aparecendo como critério de qualidade das escolas e como medida do nível cultural da população, sendo então a avaliação considerada o principal instrumento de reorganização escolar. Com isso, famílias que buscam garantir uma educação que possibilite garantir vagas nas melhores universidades acabam escolhendo aquelas escolas com melhores resultados na classificação do Exame.

Acerca dessa questão, é importante referir uma mudança que aconteceu em relação a divulgação dos dados. Até o ano de 2017, o Inep divulgava os macrodados e os microdados do Enem. O primeiro diz respeito aos resultados por escola e o segundo, ao desempenho individual. A divulgação dos macrodados permitia a classificação das escolas, criando o chamado “*ranking* do Enem”, em que era possível comparar o desempenho geral dos estudantes de diferentes escolas do país. A partir da edição de 2018, seguindo a solicitação de especialistas do campo da educação que alegam não ser esse o objetivo do Exame e, ainda, que não é possível realizar um diagnóstico tão preciso da qualidade escolar somente a partir do Enem, essa forma de divulgação foi extinta. Ainda assim, mesmo que o Inep não realize a divulgação desses dados, empresas de consultoria educacional produzem a partir dos microdados (desempenho por aluno) uma classificação das escolas e divulgam *rankings* não oficiais.

Para as instituições escolares no topo da lista, trata-se de uma forma de *marketing* para atrair clientela. Aqui está o ponto que faz cintilar a perversidade do Enem, contribuindo para a ampliação das desigualdades. A competitividade faz com que as famílias busquem as melhores escolas, entendidas aqui como aquelas que os alunos obtêm as maiores notas no Exame, pois o objetivo é o de que os filhos ingressem em universidades de renome e em cursos elitizados. Assim, as famílias com maior poder aquisitivo buscam certas escolas em detrimento de outras, aquelas que não apresentam os melhores resultados.

Vale lembrar que as instituições escolares alocadas no topo da lista geralmente são privadas, em que não faltam recursos para investimentos em infraestrutura e profissionais, logo espaços de acesso aos que tem as condições de bancar essa educação. Além destas, as escolas públicas federais também colhem ótimos resultados, porém são escolas em que há um processo seletivo, ou seja, a entrada já acaba por barrar aqueles que não conseguem investir em conhecimento.

Se o Exame movimenta famílias em busca das melhores escolas e universidades, ele exerce um poder ainda mais potente sobre o indivíduo, que entra na lógica competitiva e passa por um processo de disciplinamento do corpo empenhando tempo e capital para conseguir o melhor desempenho possível nas provas. É necessário administrar o tempo dedicado ao estudo e às atividades extras, que agregam capital humano exigindo uma autogestão e autorregulação instituindo verdades acerca de um sujeito investidor, um sujeito-empresa, o neossujeito.

Outro ponto investigado é como o Exame opera nas instituições escolares agindo no coletivo e, ao mesmo tempo, no individual, produzindo subjetividades através do currículo escolar, entendido como uma tecnologia de governo que reúne um conjunto de práticas capaz de tornar possível a constituição de processos de subjetivação necessários para o projeto neoliberal. Nesse sentido, o Enem se apresenta como um “farol curricular”, termo usado por Veiga-Neto (2013).

Desde a criação do Exame, havia a aposta de que seria um indutor de mudanças no Ensino Médio. Seguindo o pressuposto de que o mercado demanda por sujeitos mais flexíveis, seria preciso inserir uma cultura de flexibilização na escola, em que cada indivíduo movido por suas vontades e desejos seja capaz de fazer escolhas. Logo caberia ao Exame cobrar essa flexibilização. É inclusive o que se tem em curso com a Reforma do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio (NEM), apresentado como uma promessa, por parte de governantes da época, para trazer mais qualidade de ensino com uma formação conectada com os novos tempos, influenciados pelas diretrizes dos Organismos Internacionais.

Trata-se de um currículo sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas. A partir dela, são

definidas as competências e os conhecimentos essenciais que são oferecidos a todos os estudantes na parte comum, que abrange as quatro áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza. O restante da carga horária é dedicado aos chamados “itinerários formativos” nas áreas eletivas ou a cursos técnicos. É incluído ainda o componente curricular “Projeto de Vida”, que visa ao desenvolvimento de competências socioemocionais para que o estudante construa sua própria trajetória profissional, acadêmica e pessoal com autonomia e responsabilização. Porém, o que não se problematiza na escola é que se trata de gerir uma vida mínima e precária. No curso dessas mudanças, o Enem tomado como um dispositivo vai responder a esta urgência específica sofrendo as alterações necessárias para que possa dar conta de se adaptar e, ao mesmo tempo, conduzir as escolas àquilo que se espera delas na atualidade.

Outro ponto identificado na análise da discursividade do Enem foi o deslocamento da racionalidade neoliberal democrática para a conservadora. Durante a construção da tese, realizei algumas discussões de modo a contextualizar o cenário brasileiro, considerando a plasticidade do neoliberalismo e sua capacidade de se moldar segundo as transformações ocorridas no tempo e no espaço.

Quando da criação do Exame, a governamentalidade neoliberal apresentava uma face democrática. Baseada no princípio da liberdade individual, operava através de mecanismos, táticas e dispositivos de modo a conduzir os indivíduos ao respeito aos direitos humanos e à luta por igualdade de acesso aos bens e serviços. Porém, a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e, sobretudo, com a chegada ao poder de Jair Bolsonaro, uma nova face do neoliberalismo, agora conservadora e com feições fascistas, passou a produzir efeitos na sociedade.

Os efeitos dessa versão conservadora foram sentidos no Enem. Bolsonaro e seus apoiadores, principalmente Ministros, desde muito antes de estarem à frente do Governo acusavam o Exame de apresentar um caráter ideológico, pois ao trazer para as provas e redações ligadas à temática do gênero, por exemplo, estariam “influenciando os jovens em suas opções sexuais”. Essa situação se tornou ainda mais preocupante quando o presidente Bolsonaro, demonstrando sua face autoritária, intitulou-se o “dono” do Exame,

comprometendo-se em analisar as provas antes de serem aplicadas para que não apresentassem questões consideradas “inadequadas”. Esse fato gerou um clima de instabilidade no Inep, pois feria a credibilidade não somente do corpo técnico responsável pela elaboração e execução, como do próprio Enem. Assim, estudos de outros pesquisadores e os dados extraídos da Folha de São Paulo apontaram que questões ligadas ao momento da ditadura militar que acompanhavam o Exame desde as primeiras versões deixaram de ser cobradas, refletindo em um apagão histórico de momentos que jamais deveriam ser esquecidos para que não voltem a acontecer.

Nessa mesma linha, identifiquei uma mudança significativa nos critérios de correções da redação. De caráter obrigatório, as redações no Enem propõem a construção de um texto dissertativo-argumentativo mediante um posicionamento e proposta de intervenção acerca de determinado tema da sociedade brasileira. Ou seja, objetiva conduzir o candidato a constituir-se cidadão, proativo e capaz propor soluções frente ao problema exposto. Até 2017, o item “desrespeito aos direitos humanos” constava entre as razões para que uma redação recebesse nota zero. No entanto, em 2018 esse item foi suprimido. Com isso, tem-se a valorização extrema da liberdade de expressão em detrimento do respeito aos direitos humanos e em relação ao outro, abrindo caminhos para a disseminação do ódio, da violência e intolerância.

Em relação a essas interferências observadas no Enem a partir da chegada da extrema direita ao poder, considero que visavam destituir o Exame, descaracterizá-lo. Não obstante, não houve uma efetiva instrumentalização por parte do governo, pois ainda que o governo federal tenha polemizado sobre o conteúdo da prova, em nenhum momento o banco de questões do Enem foi substituído. Acerca deste banco, cabe pontuar que, desde o ano de 2018, ele não recebia novas questões, o que foi pontuado pela mídia, que alegou que o Enem estava “à míngua” (Folha de São Paulo, 26/11/21). Esses fatos cintilam para a imersão do dispositivo do Enem nos jogos de poder.

Outro ponto investigado foram os modos pelos quais o Enem foi se constituindo para além de uma avaliação da última etapa da Educação Básica. Assim, observei que, quando foi criado, esse era apenas um dos seus objetivos. Ele vai tomando forma, incorporando novas tecnologias, passando por reformulações e, junto a isso, adquire um caráter muito mais abrangente em

relação ao que avaliar. Contudo, continua sendo um dispositivo de avaliação com um forte potencial de mobilizar indivíduos, famílias, escolas, políticos, universidades, cursinhos. Todos são capturados pela racionalidade neoliberal exacerbando a competitividade, a meritocracia, o desempenho. Ele é capaz de conduzir os indivíduos para os fins que a instituição responsável por sua gerência determinar. E de forma padronizada e única, em uma economia de poder faz funcionar um *ethos* de Estado Avaliador e controlador.

Diante da imersão da sociedade na racionalidade neoliberal, não é possível escapar dos dispositivos de avaliação. Eles acompanham todas as esferas, que precisam atribuir uma métrica para classificar, hierarquizar, dividir e normalizar. Porém, é preciso estar atento para não cair nas armadilhas que a avaliação, atravessada pela racionalidade neoliberal, coloca em jogo. O Enem, enquanto um dispositivo da governamentalidade, potencializa a produção de subjetividades calcadas na competitividade e na individualidade, pois o objetivo é o de se sobressair diante dos demais. Garantir o melhor resultado é condição da manutenção do *status* social ou um aceno para ascender social e economicamente.

Contudo, é necessário considerar que, por mais que a racionalidade neoliberal conduza condutas em direção a um sujeito responsável, autônomo empreendedor de si mesmo, o sucesso ou o fracasso obtido nos processos avaliativos é resultado de uma série de condicionantes e não depende somente do indivíduo. A família, o Estado, as instituições também corroboram para se chegar a determinados resultados. Sem esse entendimento, o risco de adoecimento psíquico por parte dos sujeitos é elevado, ainda mais por que a precarização da vida é cada vez maior.

É nessa direção que espero que a análise apresentada nesta tese possa contribuir. Que os sujeitos possam assumir suas responsabilidades e que, ao mesmo tempo, seja considerado que não há conquista solitária. É preciso constituir cidadãos comprometidos com o bem comum. Isso é fundamental para que a sociedade possa caminhar pelo trilho da democracia, entendida aqui a partir do princípio da igualdade.

Em relação a projeções de estudos futuros, penso ser pertinente aprofundar a discussão relativa à Reforma do Ensino Médio e seus efeitos no Enem, pois havia a expectativa de alterações no Exame a fim de se adequar à

reforma, prevista para o ano de 2024, que acabou não se concretizando, motivo pelo qual não abordei essa questão com profundidade na Tese.

Outro ponto relacionado com a Reforma no Ensino Médio que pode ser abordado diz respeito à formação de professores. Nesta Tese, foi trazida para a análise a mobilização das escolas, alunos e professores em torno do Exame, evidenciando o seu potencial enquanto um dispositivo. Porém, ao analisar os Eixos Formativos propostos pela Reforma, é possível discutir sobre o desafio de construir uma avaliação em larga escala, aplicada em todo o território nacional, sem que haja diretrizes comuns a todas as escolas. Se cada Conselho Estadual de Educação organizará as diretrizes, cabe questionar como se dará a organização dos currículos. Ao mesmo tempo, enquanto o Exame não é alterado, como as escolas que já estão vivenciando o novo Ensino Médio se prepararão para o Enem? Estas são questões que poderão ser exploradas à medida que a reforma do Ensino Médio e as mudanças no Exame se efetivarem.

Ao final, diante da empiria trazida e dos autores utilizados teoricamente, reafirmo a tese de que o Exame Nacional do Ensino Médio, orientado pela racionalidade neoliberal, configura-se em um dispositivo de governamentalidade e vem operando no contexto da educação brasileira conforme as diferentes nuances assumidas pelo neoliberalismo. Um dispositivo imerso em relações de saber e poder que, ao mesmo tempo em que produz, sofre os efeitos dessa racionalidade. O Enem acompanha as mudanças histórico-sociais para atender à urgência de cada tempo e mostra-se como um potente dispositivo que mobiliza o sistema escolar a fim de responder às expectativas do mercado, conduzindo os sujeitos a empreenderem ao longo da vida na ampliação de seu capital humano e a serem flexíveis e adaptáveis consoante a retórica meritocrática.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é um dispositivo**. Trad.: Nilceia Valdati. Universidade Federal de Santa Catarina, Set. 2005. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/6-agamben-o-que-c3a9-umdispositivo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9AZGC8>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- ANADON, S.B.; LOCKMANN, K.; SILVA, S. G. ENEM E NEM: a construção do sujeito neoliberal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, n.1143, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1143>. Acesso em: 4 jan. 2024.
- BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BARROS, I. C. A emergência da população como problema político: o conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Existência e Arte**. Rio de Janeiro, Ano XI, n XI, jan. a dez. 2019. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/02\\_A\\_emergencia\\_da\\_populacao\\_como\\_problema\\_politico\\_o\\_conceito\\_de\\_governamentalidade\\_em\\_Michel\\_Foucault-convertido.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/02_A_emergencia_da_populacao_como_problema_politico_o_conceito_de_governamentalidade_em_Michel_Foucault-convertido.pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.
- BRAVO, M. H. A. **Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-154702/pt-br.php>. Acesso em: 16 out. 2021.
- BUENO, M. F. S. **A emergência do discurso da branquitude na legislação brasileira: racismo e educação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/2898>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: nota para uma teoria performativa de assembleia**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9131, 24 de 20 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei que fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998.

Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 de junho de 1998. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/periódicos/?id=181748>. Acesso em 08 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 318 de 22 de fevereiro de 2001. Dispõe sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de fevereiro de 2001. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/periódicos/?id=182576>. Acesso em 08 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 04 de 11 de fevereiro de 2010.

Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de fevereiro de 2010.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/periódic\\_basica/enem/periódicos/2010/portaria4\\_enem\\_certificacao\\_ensino\\_medio.pdf](https://download.inep.gov.br/periódic_basica/enem/periódicos/2010/portaria4_enem_certificacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm).

Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 468 de 3 de abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de abril de 2017.

Disponível em:

[https://www.in.gov.br/periódico//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/periódico/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067](https://www.in.gov.br/periódico//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/periódico/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067). Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 411 de 17 de julho de 2021. Institui Grupo de Trabalho, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, com a finalidade de discutir a atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/um/web/dou/-/portaria-n-411-de-17-de-junho-de-2021-326511393#:~:text=Institui%20%20Programa%20Institucional%20de,de%20Professores%20e%20Diretores%20Escolares.&text=Art.,-1%C2%BA%20Instituir%20>. Acesso em: 17 out.2021.

CANDIOTTO, C. Foucault e a governamentalidade biopolítica. Entrevista concedida a Marcia Junges. 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3127-cesar-candiotto-1>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**. São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 33-43, jan/abr. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250313353\\_A\\_governamentalidade\\_politica\\_no\\_pensamento\\_de\\_Foucault](https://www.researchgate.net/publication/250313353_A_governamentalidade_politica_no_pensamento_de_Foucault) . Acesso em: 11 nov. 2021.

CANDIOTTO, C. Disciplina e segurança em Michel Foucault: a normalização e a regulação da delinquência. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 18-24, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gwdGTsHtp4hxNGyLhQybKcs/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CANDIOTTO, C. Atitude crítica, luta política e vida democrática: Uma análise para além do pensamento de Michel Foucault. **Doispontos**. Curitiba, São Carlos. v.19, n. 3, p. 10-20, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/issue/download/3429/931>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. Governamentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto. In.: Fabris, E. T. H.; Gallo, S.; Traversini, C. S.; Resende, H. (Orgs.) **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-30. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/alfredo-veiga-neto-modos-de-ser-e-pensar-junto-com-michel-foucault/>. Acesso em: 26 set. 2023.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Historia de la gubernamentalidad: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo um Michel Foucault**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

CHIGNOLA, S. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU**. São Leopoldo, v. 12, n. 214, p. 1-27, 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/214cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese**. Belo Horizonte, v. 22, n 1, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11157>. Acesso em: 26 abr. 2021.

COSTA, A.G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.57, n.51, p.1-29. Jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n51ID15806>. Acesso: 07 jan. 2024.

DARDOT, P.; *et al.* **A escolha da guerra civil**: uma outra história do neoliberalismo. 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2021.

DARDOT, P. LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo. 2016.

DELEUZE, G. ¿Que és um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FANLO, L.G. ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. **A parte Rei**, n. 74, marzo, 2011.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento. **Trabalho necessário**. Paraná, v.19, n. 39, p. 188-210, maio, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 18 out. 2021.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In.*: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Gerir os ilegalismos**. Entrevista concedida a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/80998/mod\\_resource/content/1/Texto%2010%20Gerir%20os%20ilegalismos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/80998/mod_resource/content/1/Texto%2010%20Gerir%20os%20ilegalismos.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **História de sexualidade 1**: a vontade do saber. 10ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADELHA, S. S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, maio/ago. 2009a.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299> Acesso em: 03 maio 2021.

GADELHA, S. S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

GADELHA, S. S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo subjetividade do *Homo-economicus* neoliberal, o imperativo da alta *performance* e seus efeitos. In.: RESENDE, H. (Org.). **Michael Foucault**: a arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 227-246.

GADELHA, S. S.; MOTA, T. Avaliação educacional como tecnologia de controle no capitalismo neoliberal. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 814-839. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p814>. Acesso em: 22 out. 2023.

GALLO, S. Repensar a Educação Foucault. **Educação & Realidade**. v. 29, n.1, .79-97, jan/jun. 2004. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420> Acesso em: 16 set. 2023.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**.

Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.53865>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GALLO, S. A Educação entre o governo dos outros e o governo de si. In.: RESENDE, H. de (Org.). **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 211-226.

GONÇALVES, J. F. G. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Margens**. Pará, v.6, n.7. Dossiê Foucault e Deleuze. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/issue/view/146>. Acesso em: 12 set 2023

HUNDERTMARCK, B. S. **Políticas Educacionais e Ensino Médio: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13994>. Acesso em: 20 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 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 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em 28 set. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 06 de 15 de maio de 2015. Tendo em vista o disposto na Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, torna pública a realização da edição do Enem 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de maio de 2015. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2015/edital\\_enem\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf). Acesso em: 08 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 13, de 7 de abril de 2017. Tendo em vista o disposto na Portaria/MEC nº 468, de 3 de Abril de 2017, torna pública a realização do Enem 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de abril de 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2017/edital\\_enem\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2017/edital_enem_2017.pdf). Acesso em: 08 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital nº 27 de 30 de março de 2020. tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017, torna pública a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2020 digital. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-27-de-30-de-marco-de-2020exame-nacional-doensino-medio-enem-2020-digital-250467799>. Acesso em: 08 jan. 2022.

INEP. **Enem PPL**. Brasília, DF, 01 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/enem/enem-ppl> Acesso em: 11 out. 2021.

INEP. **Histórico Enem**. Brasília, DF, 03 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/enem/historico>. Acesso em: 12 nov. 2021.

INEP. Ministério da Educação Divulga o Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 17 de março de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/ministerio-da-educacao-divulga-onovo-enem>. Acesso em: 17 mar. 2022.

KORNATZKI, L. **O dispositivo da família e a constituição de subjetividades em membros de famílias homoparentais**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande. 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica**. 1ª ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

LOCKMANN, C. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**. n.52, p.67-75. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Acesso em: abr. 2021.

LOCKMANN, C.; MACHADO, R. B. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1591 – 1613, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 20 out. 2023.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.02, p.153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432009000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 18 set. 2020.

LOURENCO, V. M. **Limites e Possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20129> Acesso em: 20 out. 2021.

MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MACHADO, R. Por uma analogia do poder. *In.*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 7-34.

MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MARQUEZAN, R. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial** v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009, Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128951008.pdf> Acesso em: 29 jan. 2024.

MAZZA, M. G.; MARI, C. L. Mari. Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 32, e 20190063, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RgrxhFhvFqnLwSGcdZ3VMky/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

MAZZONETTO, C. V. **O Enem como política pública de avaliação: construção e ou (des)construção do currículo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-enem-como-politica-publica-de-avaliaoconstruao-e-ou-desconstruao-do-curricul>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MENEZES, S. S. M. Conservadorismo, reacionarismo e fascismo. **A Terra é redonda**. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/conservadorismo-reacionarismo-e-fascismo/> Acesso em: 23 maio 2024.

MORO, M. B. D. **Seja qual for sua escolha, preste o Enem: O Exame Nacional do Ensino Médio e a constituição do estudante nota 1000!**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174381>. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, J, S. **Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3908>. Acesso em: 29 set. 2021.

NEVES, G. M. O. B. **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: caminhos e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/>. Acesso em: 28 set. 2021.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, J. C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep) Acessado em: 11 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. Z. Introdução. *In.*: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In.*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

RESENDE, H. A educação por toda a vida como estratégia de biorregulação neoliberal. *In.*: RESENDE, H. (Org.). **Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 77-84.

RESENDE, H. Foucault, neoliberalismo e educação: articulações em escritos de um pioneiro. *In.*: Fabris, E. T. H.; Gallo, S.; Traversini, C. S.; Resende, H. (Orgs.) **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 397- 411. *E-book*. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/alfredo-veiga-neto-modos-de-ser-e-pensar-junto-com-michel-foucault/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

RUSSI, P. Legem Habermus: dispositivos de confissão. *In.*: SOUZA, K. M.; PAIXÃO, H. P. (Orgs.). **Dispositivos de Poder/saber em Michael Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: **Intermeios**, 2015. p. 31-42.

SANDEL, M. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SARAIVA, K. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática da governamentalidade neoliberal. **Em Aberto-INEP**, v. 23, p. 123-137, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i84.2265> Acesso em: 18 set. 2023.

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pró-Posições**, Unicamp, v.25, p. 139-156, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642458> Acesso em: 09 jan. 2024.

SARAIVA, K. Os sujeitos endividados e a educação financeira. **Educar em revista**, v.33, p. 157-173, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53867> . Acesso em: 07 jan. 2024.

SARAIVA, K. Educação, espaço, tempo: conexões. **Em aberto-INEP**, v.31, p. 23-40, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i101.3530> . Acesso em: 28 fev. 2024.

SARAIVA, K. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. *In.*: Fabris, E. T. H.; Gallo, S.; Traversini, C. S.; Resende, H. (Orgs.) **Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 413- 428. *E-book*. <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/alfredo-veiga->

neto-modos-de-ser-e-pensar-junto-com-michel-foucault/. Acesso em: 16 set. 2023.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores.1973.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, P. R. **A Revolução Generalizada**: educação no Brasil, 1995 a 2002. São Paulo: Prentince Hall, 2005.

SOUZA, K. M.; PAIXÃO, H. P. Apresentação. In.: SOUZA, K. M.; PAIXÃO, H. P. (Orgs.). **Dispositivos de Poder/saber em Michael Foucault**: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 7-16.

VEIGA-NETO, A. Vigiar não é punir. **Educação**, São Paulo, n. 223, p. 4-7, 1999.

VEIGA-NETO, A. Coisas de Governo... In.: RAGO, M.; ORLANDI, I. B.L.; VEIGANETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios**. In: X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A.; PACHECO, J.; SALES, S. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155- 175. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18167750-Curriculo-um-desvio-a-direita-ou-delirios-avaliatorios.html>. Acesso em: 09 jan. 2024

VEIGA-NETO, A. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá/Colômbia, n.º 65. jul/dez. 2013, Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162013000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200002) Acesso em: 09 fev. 2022.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In.: RESENDE, H. **Michel Foucault**: a arte neoliberal de educar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018. p.33-44.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>.  
Acesso em: 17 out. 2020.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 5-13, Jan/Jun 2011. Disponível em: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=pt-BR&user=iGNv3YAAAAJ&citation\\_for\\_view=iGNv3YAAAAJ:hFOr9nPyWt4C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=iGNv3YAAAAJ&citation_for_view=iGNv3YAAAAJ:hFOr9nPyWt4C)  
Acesso em: 01 maio 2022.

WEINMANN, A. O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**; v.18, n. 3, p. 16-22; set/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sg6tCv5VrHKSGWTYp9bTymz/?format=pdf>  
Acesso em: 29 set. 2023.