

VESTIBULAR, MÉRITO E SELEÇÃO SOCIAL NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

UNIVERSITY ENTRANCE EXAM, MERIT, AND SOCIAL SELECTION IN ACCESS TO BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

Luis Otávio Vilela da Cruz⁴¹

RESUMO

O artigo analisa criticamente o vestibular brasileiro, com ênfase no Enem/Sisu, a partir do referencial marxista, leninista e da pedagogia socialista soviética. Com base em pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, examina indicadores de participação, ausência, concorrência, notas de corte e oferta de vagas. Os resultados mostram que a seleção opera sob universalidade formal, mas reproduz desigualdades sociais, territoriais e institucionais, articuladas à escassez relativa do setor público e à expansão privada da educação superior. Conclui-se que os índices cumprem função classificatória e legitimadora, em tensão com uma concepção de formação humana integral e socialmente orientada.

Palavras-chave: Vestibular. Enem. Seleção social. Avaliação educacional. Materialismo dialético.

ABSTRACT

This article critically analyzes Brazilian entrance examinations, with emphasis on Enem/Sisu, through a Marxist, Leninist, and Soviet socialist educational framework. Based on qualitative, bibliographic, and documentary research, it examines indicators of participation, absenteeism, competition, cutoff scores, and the distribution of vacancies. The results show that selection operates under formal universality while reproducing social, territorial, and institutional inequalities, articulated with the relative scarcity of public higher education and the expansion of the private sector. It concludes that these indicators perform a classificatory and legitimizing function, in tension with a socially oriented and integral conception of human formation.

Keyword: Entrance examination. Enem. Social selection. Educational assessment. Dialectical materialism.

INTRODUÇÃO

A seleção para o ensino superior no Brasil tem sido historicamente organizada por exames de alta concorrência, do vestibular tradicional às modalidades associadas ao ENEM e aos mecanismos centralizados de ingresso. Nesse processo, consolidou-se um vocabulário de índices como nota de corte, médias, distribuição de notas, concorrência candidato/vaga e desempenho por recortes socioescolares, que orienta decisões institucionais e expectativas

⁴¹ Membro e pesquisador dos grupos NEPEDILIS (PUC Minas) e POP.EDUCA (UFSCar/Fatec Barueri), com atuação nas interfaces entre direito, literatura, cultura pop, educação e diversidade. Mestrando Profissional em Produção de Conteúdo Multiplataforma pela UFSCar (campus São Carlos/SP). Bacharel em Direito (PUC Minas, Poços de Caldas, 2021). Especialista em Advocacia Criminal (Legale Educacional, 2025) e em Tribunal do Júri e Execuções Penais (Legale Educacional, 2025). Especialista em Perícias Criminais e Medicina Legal pela Legale Educacional (campus São Paulo, 2026) (luisvilelajuridico@outlook.com).

sociais, produzindo uma leitura de “qualidade” e “mérito” ancorada em ranqueamento. Parte-se, assim, do entendimento de que esses índices não são medidas neutras, mas formas socialmente situadas de definir o acesso à educação superior.


Delimita-se, portanto, o tema como análise crítica do vestibular brasileiro e de seus índices, com ênfase no ENEM/Sisu enquanto dispositivos contemporâneos de seleção. O problema que orienta o estudo consiste em examinar em que medida a lógica classificatória, fundada em competição, hierarquização e filtragem, expressa uma concepção de formação e avaliação tensionada por finalidades educacionais mais amplas. A pertinência do recorte decorre do fato de que o acesso ao ensino superior se tornou ponto de convergência entre avaliação em larga escala, políticas de ingresso e desigualdades educacionais, aspecto observável tanto na divulgação dos resultados do ENEM quanto na operacionalização do Sisu como política pública de acesso (INEP, 2024a; Ministério da Educação, [s. d.]).

Como eixo de contraste, adota-se a perspectiva soviética de educação socialista, compreendida como um conjunto de princípios pedagógicos e político-educacionais vinculados ao marxismo e ao leninismo, com desdobramentos na organização escolar, no papel social da educação e na relação entre formação humana e trabalho. Nessa tradição, a escola é concebida para além do treinamento individual competitivo, enfatizando formação integral, coletividade e finalidade social do ensino (Krupskaia, 2017; Pistrak, 2018; Lênin, 2017). Como suporte para a discussão sobre avaliação e aprendizagem, mobiliza-se ainda a tradição histórico-cultural e a teoria da atividade, que deslocam o foco do produto pontual para processos de desenvolvimento e mediação pedagógica (Vygotsky, 2008; Leontiev, 2021). Essa articulação permite examinar se os índices do vestibular/ENEM convergem ou divergem de uma concepção de educação socialmente orientada.


1 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-analítica, com finalidade exploratória e interpretativa, pois busca compreender criticamente um fenômeno educacional (a seleção ao ensino superior) a partir de um referencial conceitual específico, sem pretensão de mensuração causal. Esse enquadramento é coerente com a compreensão de que investigações qualitativas privilegiam sentidos, categorias e relações socio-históricas para interpretar práticas e políticas educacionais, articulando revisão bibliográfica e análise argumentativa como procedimentos centrais (Prodanov; Freitas, 2013; Gil, 2008).


Como materiais, foram utilizados: (a) bibliografia fundamental do marxismo e do leninismo e da pedagogia socialista soviética, para construção das categorias de análise (por




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG



UEG



UEG



UEG


exemplo, Estado, ideologia, formação omnilateral, politecnia, coletividade e trabalho como princípio educativo); (b) obras de psicologia histórico-cultural e teoria da atividade/estudo, para sustentar uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento distinta da mensuração pontual por prova; e (c) documentos e publicações oficiais relativos ao ENEM e ao Sisu, especialmente relatórios e bases informativas do INEP e do MEC, para delimitação dos índices discutidos no texto (INEP, 2024a; Ministério da Educação, [s. d.]).

O procedimento metodológico organizou-se em três etapas. Na primeira, realizou-se revisão bibliográfica seletiva e analítica, priorizando autores clássicos e estudos recentes de reconhecida circulação acadêmica, com o objetivo de explicitar conceitos e construir um quadro categorial capaz de interpretar o vestibular/ENEM como dispositivo de seleção e legitimação. Na segunda, foi feita delimitação operacional dos “índices” associados ao acesso ao ensino superior, tais como nota de corte, ranqueamento, distribuição de desempenho e indicadores de seletividade, tratando-os como signos de uma racionalidade avaliativa que orienta práticas institucionais e expectativas sociais. Na terceira, procedeu-se à análise crítica por contraste, confrontando a lógica classificatória dos índices com os princípios educacionais extraídos do referencial soviético, buscando evidenciar tensões, limites e implicações teóricas para repensar avaliação e seleção no acesso ao ensino superior (Prodanov; Freitas, 2013; Gil, 2008).


A análise foi conduzida por interpretação argumentativa e consistência conceitual, com rastreabilidade das fontes e articulação entre categorias teóricas e materiais documentais, conforme recomendações de rigor em pesquisas bibliográficas e estudos de caráter exploratório (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013).

2 MARCO TEÓRICO


A compreensão do vestibular brasileiro e de seus índices exige tratá-lo não apenas como mecanismo técnico de seleção, mas como dispositivo social, político e pedagógico. Nessa perspectiva, a prova deixa de ser vista como simples mensuração de conhecimentos e passa a ser entendida como engrenagem que organiza oportunidades, distribui legitimidades e converte diferenças sociais em diferenças escolares aparentemente neutras. Marx e Engels oferecem o ponto de partida ao compreenderem a sociedade capitalista como formação histórica marcada por contradições entre classes e formas de apropriação da riqueza social. Em *A ideologia alemã*, mostram que ideias dominantes tendem a apresentar-se como universais, embora expressem relações históricas específicas (MARX; ENGELS, 2007). Em *Crítica do Programa de Gotha*, Marx evidencia que a igualdade formal pode coexistir com desigualdades concretas, aspecto central para problematizar sistemas seletivos que tratam candidatos desiguais como se




partissem das mesmas condições (MARX, 2012). Engels reforça que instituições sociais são historicamente construídas, o que permite compreender o vestibular como forma específica de administração do acesso aos bens educacionais (ENGELS, 2019). Lênin aprofunda essa leitura ao afirmar que o Estado não é neutro, mas condensação histórica de relações de poder; por isso, exames, índices e critérios seletivos participam de uma racionalidade de governo que define quem entra, quem fica de fora e quais saberes adquirem valor escolar (LÊNIN, 2017; LÊNIN, 2020).












Gramsci e Althusser ajudam a compreender como essa racionalidade se estabiliza no cotidiano escolar. Em Gramsci, a escola integra o conjunto de aparelhos responsáveis por produzir consenso e naturalizar determinadas visões de mundo, o que permite perceber que o vestibular não apenas seleciona, mas também ensina a competir, ranquear e aceitar a medida como sinônimo de justiça (GRAMSCI, 1999). Althusser, ao formular a noção de aparelhos ideológicos de Estado, ressalta que a reprodução social depende de instituições que organizam adesão e disciplina, entre as quais a escola ocupa lugar central (ALTHUSSER, 1985). Nesse ponto, Bourdieu e Passeron mostram que a escola tende a consagrar como mérito individual aquilo que já foi desigualmente distribuído sob a forma de capital cultural, linguagem e familiaridade com os códigos escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Bourdieu amplia essa crítica ao demonstrar que classificações e distinções escolares não são inocentes, mas socialmente situadas (BOURDIEU, 2007). Dubet, por sua vez, evidencia a crise das promessas meritocráticas quando o sistema escolar não enfrenta as desigualdades de partida (DUBET, 2008). Em direção semelhante, Apple e Bowles e Gintis indicam que currículo, avaliação e organização escolar não são neutros, mas articulados à produção de consentimento, hierarquia e adaptação à ordem social vigente (APPLE, 2006; BOWLES; GINTIS, 1976).













Quando o debate se desloca para a alternativa pedagógica socialista, destacam-se Krupskaia, Pistrak, Makarenko, Shulgin e Lunatcharsky. Em Krupskaia, a educação socialista articula coletividade, cultura e desenvolvimento integral, recusando a redução da escola ao treinamento competitivo (KRUPSKAIA, 2017). Pistrak formula a escola do trabalho, na qual o trabalho atua como princípio educativo e organiza a relação entre conhecimento, prática social e compreensão da realidade (PISTRAK, 2018). Shulgin defende a politecnia como superação da especialização precoce e da formação unilateral (SHULGIN, 2013), enquanto Lunatcharsky enfatiza a função da educação na construção de uma nova cultura, articulando ciência, arte, trabalho e sociabilidade (LUNATCHARSKY, 2002). Makarenko acrescenta a pedagogia da coletividade, na qual a formação não se reduz ao cultivo de talentos individuais, mas se realiza em práticas comuns, responsabilidades compartilhadas e finalidades coletivas



(MAKARENKO, 2012). Em conjunto, esses autores convergem na crítica à fragmentação da formação e na defesa de uma educação orientada pela integralidade, pela coletividade e pela função social do conhecimento.



Essa tradição encontra base psicológico-pedagógica na psicologia histórico-cultural e na teoria da atividade. VYGOTSKY compreende o desenvolvimento humano como processo social e culturalmente mediado, em que linguagem e interação desempenham papel constitutivo, o que já desloca o debate da avaliação do produto isolado para os processos de mediação e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007; VYGOTSKY, 2008). Leontiev aprofunda essa perspectiva ao mostrar que consciência, aprendizagem e personalidade se constituem em atividades socialmente organizadas, e não em atos abstratos de um sujeito isolado (LEONTIEV, 2004a; LEONTIEV, 2021). Davydov valoriza a formação de conceitos e do pensamento teórico, criticando modelos de ensino e avaliação limitados à memorização e à resposta imediata (DAVYDOV, 1988). Elkonin, ao desenvolver a noção de atividade de estudo, reforça que aprender implica tarefas, motivos e organização pedagógica específicos (ELKONIN, 2009). Em conjunto, esses autores convergem na recusa de uma visão atomizada da aprendizagem e fortalecem a crítica a avaliações que congelam o desenvolvimento em um instante e o convertem em número.



No contexto brasileiro, Saviani, Duarte, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Mészáros traduzem essas discussões para os dilemas da educação em sociedades capitalistas periféricas. Saviani afirma a necessidade de assegurar aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente produzido, como mediação para compreender e transformar a realidade (SAVIANI, 2021). Duarte reafirma a formação do indivíduo como apropriação objetiva da cultura, recusando leituras pragmáticas ou espontaneístas do conhecimento escolar (DUARTE, 2013). Frigotto e Mészáros denunciam a subordinação da educação às exigências de produtividade, adaptação e mercantilização (FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2008). Ciavatta e Ramos, no debate sobre ensino médio integrado, recolocam a politecnia e a integração entre trabalho, ciência e cultura como resposta à fragmentação formativa (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). No plano da avaliação em larga escala, Bauer, Alavarse e Oliveira sistematizam o debate sobre seus usos e efeitos; Gonçalves, Guerra e Deitos mostram sua articulação com mecanismos de controle curricular; Pires destaca relações com segmentação e privatização; Ferreira e Silveira evidenciam que o Enem reordena práticas e expectativas escolares; Pereira et al. e Sobrinho e Cavalcanti mostram a centralidade do exame nas políticas contemporâneas de avaliação e acesso (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015;

GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020; PIRES, 2021; FERREIRA; SILVEIRA, 2021; PEREIRA et al., 2023; SOBRINHO; CAVALCANTI, 2023).

Desse modo, o percurso teórico permite ler o vestibular brasileiro e seus índices como expressão de uma racionalidade seletiva legitimada pela linguagem da neutralidade, da medida e do mérito. Do ponto de vista da reprodução social, ela converte desigualdades prévias em classificações escolares legítimas; do ponto de vista da formação humana, reduz a educação ao desempenho competitivo. Em contraste, a tradição marxista, leninista, soviética e histórico-cultural oferece categorias para pensar outra gramática educacional, em que avaliação não se confunda com exclusão, aprendizagem não se reduza à performance e o acesso ao ensino superior seja tratado como questão pública de formação social. É nesse horizonte que este artigo se inscreve.

3 RESULTADOS

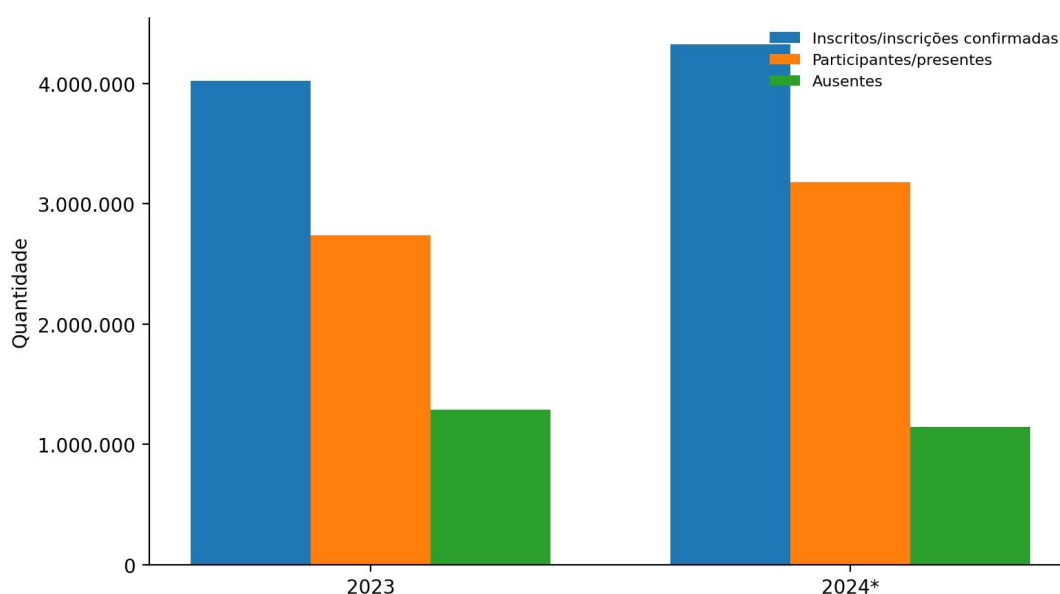
Os resultados a seguir são apresentados a partir de dados oficiais do INEP e do MEC, tratados como material documental de análise, uma vez que este tipo de fonte permite examinar políticas, indicadores e processos institucionais em sua materialidade histórica. Nessa perspectiva, a leitura dos dados não se limita à descrição numérica, mas envolve sua contextualização, classificação e interpretação crítica, conforme recomenda a pesquisa documental em educação (Pimentel, 2001). Além disso, o tratamento analítico dos indicadores foi orientado por uma abordagem qualitativa de análise de dados, na qual os números são compreendidos como mediações empíricas de relações sociais mais amplas, e não como evidências autossuficientes do fenômeno investigado (Mendes; Miskulin, 2017). Assim, os resultados são organizados para evidenciar tendências do acesso ao ensino superior e, em seguida, discutidos à luz do referencial materialista-dialético adotado neste estudo.

À luz do percurso metodológico adotado, os indicadores empíricos foram tratados como mediações documentais do fenômeno investigado, e não como sua explicação suficiente. Por isso, a análise concentrou-se em quatro planos: participação no Enem, participação de concluintes da rede pública, fluxo seletivo do Sisu e estrutura de oferta de vagas na educação superior. Esses quatro planos permitem observar, em conjunto, a passagem do exame à disputa por vagas e, depois, a forma social da oferta que recebe essa demanda.

No primeiro plano, os dados do Inep mostram que o Enem permaneceu como mecanismo de grande escala, com forte centralidade na organização contemporânea do acesso ao ensino superior. Em 2023, o exame registrou 4.018.414 inscritos e 2.734.100 participantes, o que correspondeu a 68% de participação. Já em 2024 houve 4.325.960 inscrições

confirmadas, com 73,5% de presentes e 26,5% de ausentes. Tomando-se os percentuais oficiais de 2024 como base de cálculo, isso corresponde, aproximadamente, a 3.179.581 participantes e 1.146.379 ausentes. Em termos comparativos, houve acréscimo de 307.546 inscrições confirmadas entre 2023 e 2024, crescimento estimado de 445.481 participantes, aumento de 5,5 pontos percentuais na presença e redução de 1,6 ponto percentual na ausência. O dado mais expressivo, contudo, não é apenas a expansão do exame, mas a permanência de um contingente superior a um milhão de ausentes em ambas as edições, revelando que o acesso formal à inscrição não se converte automaticamente em participação efetiva (INEP, 2024a; INEP, 2024c).

Figura 1 – Participação no Enem (2023-2024)

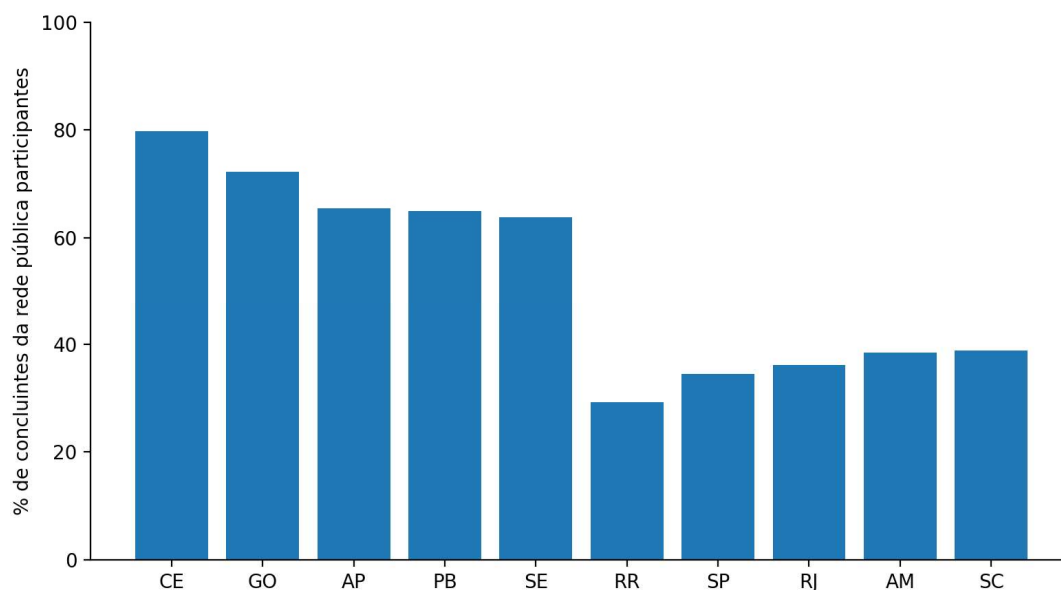


Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024a; 2024c). Para 2024, os quantitativos de presentes e ausentes foram estimados a partir dos percentuais oficiais de presença e ausência.

No segundo plano, ao se observar a participação dos concluintes do ensino médio, nota-se que a seletividade do vestibular nacionalizado começa antes da nota final. No conjunto geral do país, o Inep registrou 2.083.117 concluintes do ensino médio, dos quais 1.415.696 se inscreveram e 1.058.538 participaram do Enem, o que representa 50,8% de participação dos concluintes. Na rede pública, por sua vez, foram registrados 1.792.396 concluintes, 1.181.081 inscritos e 837.622 participantes, correspondendo a 46,7% de participação dos concluintes. Em outras palavras, a participação dos concluintes da rede pública ficou 4,1 pontos percentuais abaixo da média geral. A desigualdade torna-se ainda mais visível quando observada por unidade da federação. Entre os concluintes da rede pública, os maiores percentuais de participação foram observados no Ceará (79,8%), em Goiás (72,2%), no Amapá (65,4%), na

Paraíba (65,0%) e em Sergipe (63,8%). No polo oposto, os menores percentuais ocorreram em Roraima (29,3%), São Paulo (34,5%), Rio de Janeiro (36,2%), Amazonas (38,5%) e Santa Catarina (38,8%). A amplitude entre o maior e o menor percentual alcança 50,5 pontos percentuais, indicando forte heterogeneidade territorial na própria possibilidade de entrada no jogo seletivo (INEP, 2024a).

Figura 2 – Participação de concluintes da rede pública no Enem 2023: cinco maiores e cinco menores percentuais por UF

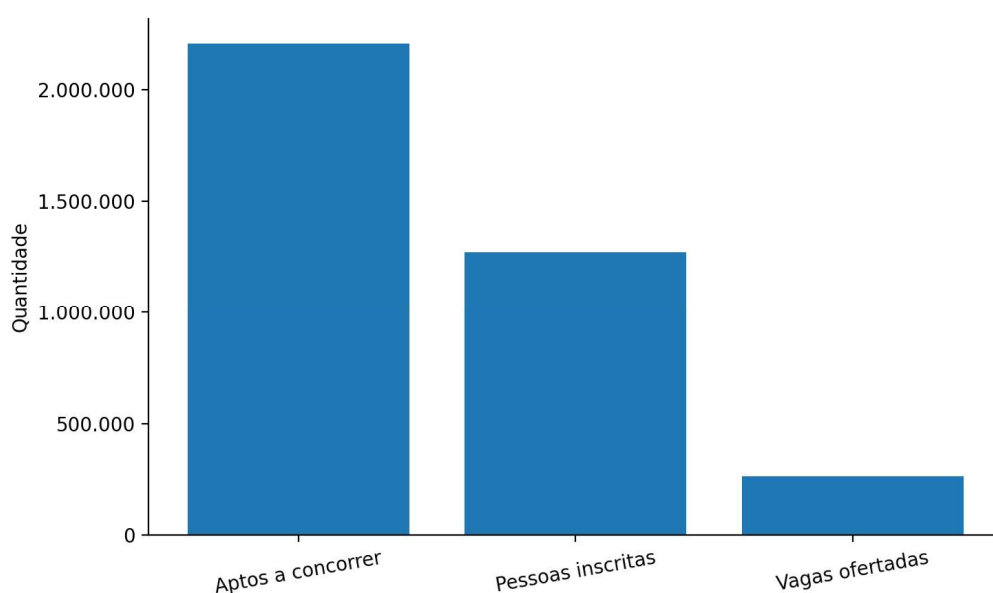


Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024a).

No terceiro plano, os próprios resultados do Enem 2023 permitem observar que a relação entre nota e acesso é mais complexa do que a retórica da insuficiência individual costuma sugerir. Segundo o Inep, 1.014.070 participantes, equivalentes a 37,1% do total de avaliados, estariam acima do ponto de corte de 20% dos cursos do Sisu em 2023, cujo valor de referência foi 569,62 pontos. No caso do Prouni, 1.667.710 participantes, ou 61,0% dos avaliados, estariam acima do ponto de corte de 25% dos cursos, fixado em 509,42 pontos. Entre os concluintes da rede pública, o Inep estimou que 357.673 participantes ficariam acima do ponto de corte de 20% dos cursos do Sisu na reserva de vagas de escola pública, com referência de 532,46 pontos, o que correspondeu a 43% dos avaliados desse grupo. Para o Prouni, 444.319 concluintes da rede pública, equivalentes a 53%, estariam acima do ponto de corte de 25% dos cursos. Esses números sugerem que a filtragem não se explica apenas pelo desempenho bruto, mas também pela relação entre distribuição das notas, desenho das políticas e estrutura concreta da oferta (INEP, 2024a).

No quarto plano, o Sisu 2024 mostrou de forma condensada a escala da concorrência pelas vagas públicas. O MEC informou que o sistema contou com 2.208.932 candidatos aptos a concorrer, dos quais 1.271.301 pessoas efetivamente se inscreveram, para disputar 264.181 vagas. Isso significa, em termos simples, cerca de 8,36 candidatos aptos por vaga e 4,81 pessoas inscritas por vaga. Ainda que o MEC tenha registrado mais de 239 mil aprovados, a proporção entre os habilitados e as vagas revela que a seleção continua estruturada por escassez relativa no setor público, mesmo quando a base de candidatos já foi previamente filtrada pelo desempenho no Enem (MEC, 2024).

Figura 3 – Fluxo seletivo do Sisu 2024: candidatos aptos, pessoas inscritas e vagas ofertadas

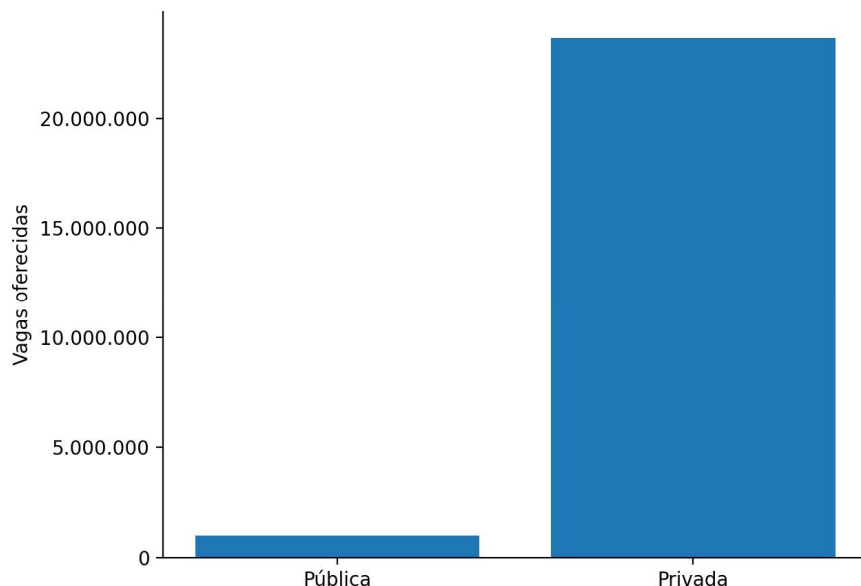


Fonte: elaboração própria com base em MEC (2024).

Por fim, quando a análise se desloca da seleção para a estrutura da oferta, aparece uma contradição decisiva. O Censo da Educação Superior de 2023 registrou 24.687.130 vagas oferecidas em cursos de graduação no Brasil. Desse total, apenas 1.005.214 vagas pertenciam à rede pública, ao passo que 23.681.916 vagas pertenciam à rede privada. Em termos proporcionais, a rede pública concentrou apenas 4,1% da oferta, enquanto a rede privada respondeu por 95,9%. Em razão disso, havia em 2023 aproximadamente 23,6 vagas privadas para cada vaga pública. O mesmo Censo indicou ainda que 77,2% das vagas totais estavam concentradas na modalidade a distância. Além disso, o Inep assinalou que, na rede pública, 27,0% das vagas novas não foram preenchidas, e que apenas 18,7% das vagas remanescentes da rede federal foram ocupadas. Em 2023, os ingressantes em cursos de graduação chegaram a 4.993.992, sendo 3.314.402 na EaD e 1.679.590 no presencial, o que evidencia que a expansão

recente do acesso se realizou majoritariamente fora do setor público presencial tradicional (INEP, 2024b).

Figura 4 – Vagas oferecidas para ingresso na educação superior de graduação, por categoria administrativa (Brasil, 2023)




Fonte: elaboração própria com base em Inep (2024b).


4 DISCUSSÕES

Os resultados documentais, submetidos ao método materialista-dialético, indicam que o vestibular contemporâneo não pode ser compreendido apenas como técnica de mensuração, mas como forma histórica de regulação do acesso em condições sociais desiguais. Sua aparência imediata é universal: milhões se inscrevem, fazem a mesma prova, recebem uma nota e podem disputar vagas. Sua essência, porém, revela movimento contraditório: a universalização formal do exame convive com desigualdades materiais de participação, escassez relativa de vagas públicas e predominância privada da oferta. É nessa distância entre forma e conteúdo que os índices adquirem função ideológica.


O primeiro resultado decisivo é a massificação com exclusão interna. O Enem alcança milhões de inscritos, mas mantém patamar estruturalmente elevado de ausência: em 2023, mais de 1,28 milhão de inscritos não participaram; em 2024, a estimativa permaneceu acima de 1,14 milhão. Não se trata de margem residual, mas de contingente socialmente expressivo que acessa a inscrição sem convertê-la em presença. Esse dado é compatível com a leitura de Bourdieu e Passeron, para quem a escola e seus mecanismos classificatórios operam sob aparência de igualdade formal, embora os sujeitos ingressem no processo com recursos e condições desiguais (Bourdieu; Passeron, 2014). Também se aproxima da crítica de Dubet à meritocracia escolar,




segundo a qual a igualdade formal, quando desacoplada das desigualdades reais, naturaliza os resultados do próprio processo seletivo (Dubet, 2008). Assim, a concorrência não começa na prova, mas nas condições concretas de sustentação da trajetória escolar, do deslocamento, do trabalho, da renda, do cuidado e da expectativa de êxito. A exclusão, portanto, não se limita ao corte final; ela atravessa todo o processo.




O segundo resultado é a desigualdade de entrada no exame entre concluintes, especialmente na rede pública. Quando menos da metade dos concluintes da rede pública participa do Enem, o exame deixa de poder ser tratado como expressão homogênea da juventude escolarizada. A heterogeneidade federativa aprofunda essa constatação: a distância de 50,5 pontos percentuais entre Ceará e Roraima mostra que o vestibular nacionalizado se realiza sobre base territorial profundamente desigual. A contribuição de Gramsci permite compreender que o consenso em torno do exame nacional se constrói como se a regra fosse homogênea, embora sua efetivação dependa de condições regionais, institucionais e sociais distintas (Gramsci, 1999). Em termos althusserianos, a escola e o exame interpelam formalmente todos os sujeitos, mas sua eficácia concreta distribui-se seletivamente (Althusser, 1985). Por isso, a desigualdade de participação dos concluintes não é ruído externo, mas parte constitutiva da forma social do acesso.




Esse achado tensiona o discurso de neutralidade dos índices. Se a participação efetiva de concluintes da rede pública é menor que a média geral, então a própria base sobre a qual se produzem médias, cortes e rankings já nasce socialmente filtrada. A nota final deixa de ser simples indicador de desempenho e passa a condensar uma história prévia de permanência, inscrição e presença. O vestibular, nessa chave, não seleciona apenas “melhores resultados”, mas também aqueles que lograram permanecer em condições de comparecer e disputar. A racionalidade classificatória apaga essa mediação e apresenta o número como atributo natural do indivíduo. É nesse ponto que a crítica marxista à fetichização se mostra decisiva: a relação social aparece como propriedade da coisa, e o índice aparece como propriedade do candidato, quando na verdade expressa um processo social mais amplo (Marx; Engels, 2007).




O terceiro eixo decorre do fluxo do Sisu. A relação entre 2,2 milhões de candidatos aptos, 1,27 milhão de pessoas inscritas e 264 mil vagas evidencia que o mecanismo seletivo se organiza em torno de escassez real no setor público. Contudo, essa escassez torna-se mais significativa quando confrontada com a estrutura total da oferta: o país dispõe de cerca de 24,7 milhões de vagas, mas apenas 1,0 milhão pertence à rede pública. A contradição, portanto, não está entre “muitos candidatos” e “poucas vagas” em abstrato, mas entre demanda social por formação pública e estrutura de oferta hegemonicamente privada. Nesse ponto, Bowles e Gintis




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG



UEG



UEG




UEG

ajudam a compreender a correspondência entre escola e ordem social, enquanto Frigotto e Mészáros permitem captar a expansão do acesso sob hegemonia privada e forte crescimento da EaD como forma de democratização quantitativa sem democratização substantiva (Bowles; Gintis, 1976; Frigotto, 2010; Mészáros, 2008). O dado de que 77,2% das vagas ofertadas em 2023 estavam na modalidade a distância e de que 95,9% pertenciam ao setor privado indica que a ampliação do sistema ocorre sob lógica de baixo custo, escala ampliada e mercantilização educacional (Frigotto, 2010; Mészáros, 2008). O vestibular, nesse contexto, regula o acesso ao setor público escasso e, ao mesmo tempo, legitima a ampliação privada como resposta “natural” à pressão social por escolarização.


A existência de vagas públicas novas não preenchidas e de baixíssima ocupação de vagas remanescentes federais acrescenta nova camada à contradição. Uma leitura dialética exige distinguir escassez absoluta de escassez socialmente determinada. Nem toda vaga possui o mesmo valor social, a mesma localização, o mesmo prestígio, a mesma permanência estudantil ou o mesmo custo de deslocamento. A coexistência entre vagas ociosas e concorrência elevada confirma que o problema do acesso não se resolve por contagem bruta de vagas, mas envolve a distribuição concreta dessas vagas entre cursos, regiões, modalidades e categorias administrativas. O sistema não distribui formação superior segundo necessidades sociais planejadas, mas segundo a lógica combinada do Estado limitado e do mercado expansivo.

O quarto eixo refere-se aos pontos de corte. Os dados do Inep mostram que mais de 1 milhão de participantes do Enem 2023 estariam acima do corte de 20% dos cursos do Sisu, que 61% dos avaliados estariam acima do corte de 25% dos cursos do Prouni e que, entre concluintes da rede pública, 43% estariam acima do corte de 20% dos cursos do Sisu na reserva de escola pública. Esses números enfraquecem a interpretação simplista de que a exclusão decorre apenas de insuficiência individual de proficiência. O que se evidencia é a articulação entre distribuição de notas, hierarquia de cursos, localização institucional, reserva de vagas, modalidade de ensino e estrutura desigual da oferta. O índice isolado não explica; ele só ganha sentido quando recolocado na totalidade social que o produz.


É nesse ponto que a tradição soviética mobilizada no marco teórico introduz crítica de fundo. Em Krupskaja, Pistrak e Shulgin, a educação socialista orienta-se pela formação omnilateral, pela coletividade e pela articulação entre estudo, trabalho e vida social (Krupskaja, 2017; Pistrak, 2018; Shulgin, 2013). A forma exame-ranqueamento, ao contrário, reduz o conhecimento a valor de troca seletivo: o que vale não é a apropriação socialmente significativa do saber, mas sua conversão em pontuação comparável. Sob a ótica de VYGOTSKY, Leontiev




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG



UEG



UEG




UEG

e Davydov, esse deslocamento é problemático porque comprime processos complexos de aprendizagem, mediação e desenvolvimento em uma medida pontual, orientada ao resultado e fraca em relação à historicidade do percurso formativo (Vygotsky, 2008; Leontiev, 2021; Davydov, 1988). A crítica materialista-dialética, contudo, não implica negar toda forma de avaliação, mas questionar sua transformação em tecnologia de triagem normalizada. Em Saviani e Duarte, a escola deve socializar o conhecimento elaborado como condição de emancipação intelectual, e não ordenar indivíduos para posições pré-dadas na estrutura social (Saviani, 2021; Duarte, 2013). Quando a nota se torna eixo dominante do acesso, o ensino médio tende a se reorganizar em torno da preparação para o exame, subordinando a relação com o conhecimento ao desempenho estratégico.


Os resultados, assim, sustentam a hipótese central do estudo. O vestibular brasileiro, especialmente em sua forma associada ao Enem/Sisu, opera como mediação seletiva de um sistema estruturalmente desigual. Sua aparência democrática repousa na universalidade formal da prova; sua essência social manifesta-se na diferença entre quem pode participar, quem logra disputar, que vagas existem, em que setor se concentram e sob qual lógica se expandem. A totalidade empírica observada mostra ampliação do exame, persistência de ausências massivas, desigualdade de participação entre concluintes, alta concorrência pelas vagas públicas, predomínio privado da oferta e expansão via EaD. Em termos materialistas, a forma escolar da seleção não pode ser separada da forma social da educação superior no capitalismo dependente brasileiro. Desse modo, a centralidade dos índices de ranqueamento aparece como sintoma de uma racionalidade individualizante, concorrencial e distributiva de escassez. O problema não reside apenas em aperfeiçoar o vestibular, mas em interrogar o que ele administra. Enquanto o acesso público permanecer relativamente escasso e a expansão ocorrer majoritariamente pela via privada e mercantil, os índices tenderão a funcionar como linguagem legitimadora da exclusão, revelando a inserção contraditória do vestibular na reprodução ampliada das desigualdades educacionais e sociais.

CONCLUSÃO


O estudo permitiu concluir que o vestibular brasileiro, especialmente em sua configuração contemporânea articulada ao Enem e ao Sisu, não opera apenas como instrumento técnico de seleção, mas como dispositivo de regulação do acesso inscrito em uma totalidade social desigual. A análise documental e teórico-analítica confirmou que os índices examinados (participação, ausência, pontos de corte, concorrência e distribuição de vagas) expressam uma




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG




UEG



UEG



UEG



UEG

racionalidade classificatória que organiza a escassez relativa do acesso público e converte diferenças sociais em resultados escolares formalmente legitimados.

Em termos categóricos, os principais achados concentram-se em cinco núcleos: a seletividade socialmente mediada, já que a participação massiva no Enem convive com ausências elevadas e menor presença proporcional de concluintes da rede pública; a desigualdade territorial e institucional, visível na variação entre unidades da federação e redes de ensino; a escassez relativa do setor público, uma vez que a alta concorrência no Sisu não decorre de ausência absoluta de vagas, mas da reduzida participação da rede pública na oferta total; a mercantilização da expansão, dado que o crescimento do acesso ocorreu predominantemente pela via privada e pela educação a distância; e a fetichização dos índices, pois notas, cortes e rankings tendem a aparecer como medidas neutras de mérito, embora condensem condições sociais prévias e disputas estruturais pelo acesso. À luz do referencial marxista, leninista e soviético mobilizado, verificou-se que essa forma de seleção se distancia de uma concepção de educação orientada pela formação omnilateral, pela coletividade, pelo trabalho como princípio educativo e pela centralidade do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a crítica central não recai sobre a existência de avaliação em si, mas sobre sua subordinação à lógica da triagem competitiva, que reduz o conhecimento à função classificatória e desloca a atividade educativa para o desempenho mensurável.

As contradições centrais identificadas reforçam esse diagnóstico. A primeira consiste na oposição entre democratização formal e exclusão material: milhões se inscrevem, mas nem todos conseguem participar ou disputar em condições equivalentes. A segunda reside na coexistência entre alta concorrência pública e ampla oferta privada, evidenciando que o problema do acesso não é apenas quantitativo, mas político e estrutural. A terceira aparece na tensão entre expansão educacional e precarização da forma de expansão, já que o crescimento do sistema não implicou, de modo proporcional, fortalecimento da educação superior pública presencial. A quarta situa-se entre avaliação como linguagem de justiça e avaliação como mecanismo de legitimação da desigualdade, o que confirma a centralidade ideológica dos índices. O estudo também apresenta limitações: o uso predominante de dados secundários e agregados, que restringe a observação de trajetórias individuais e mediações mais finas por classe, raça, gênero e território; o recorte temporal concentrado em 2023 e 2024, suficiente para tendências recentes, mas insuficiente para série histórica longa; e a ausência de microdados e de evidências qualitativas empíricas, como entrevistas com estudantes, gestores e docentes.

Diante disso, recomendam-se três desdobramentos: no plano científico, ampliar estudos com microdados, análises longitudinais e recortes interseccionais; no plano analítico,

investigar a relação entre notas de corte, ocupação efetiva de vagas, permanência estudantil e diferenciação entre cursos, instituições e territórios; e, no plano político-educacional, repensar os mecanismos de acesso em direção a modelos menos centrados em ranqueamento e mais articulados a critérios públicos de equidade, permanência e formação socialmente orientada, com fortalecimento da oferta pública e revisão da centralidade dos índices como linguagem exclusiva da qualidade. Conclui-se, portanto, que o vestibular brasileiro, longe de ser simples técnica de medida, constitui forma histórica de administrar a desigualdade educacional em contexto de escassez pública relativa e expansão privada; sua crítica, sob perspectiva materialista-dialética, não implica recusa abstrata da avaliação, mas defesa de outro horizonte de formação, no qual o acesso ao ensino superior seja tratado como questão pública de direito social e não apenas como resultado individual de uma competição numericamente ordenada.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1649>. Acesso em: 23 abr. 2026.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/catalogo/livro/72797/ideologia-e-curr-culo/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 23 abr. 2026.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Schooling_in_Capitalist_America.html?hl=pt-br&id=D6M9AAAIAAJ. Acesso em: 23 abr. 2026.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002130377>. Acesso em: 23 abr. 2026.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalização no ensino*. Havana: Pueblo y Educación, 1988.

PIRES, Joelma Lucia Vieira. Avaliações em larga escala: segmentação e privatização da educação escolar. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 30, n. 63, p. 343-361, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n63.p343-361>. Acesso em: 23 abr. 2026.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. =

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/produto/14202/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SHULGIN, Viktor N. *A escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Disponível em: <https://sites.google.com/view/mstformaocvd19/rap-e-educac%C3%A7%C3%A3o/rap-e-educac%C3%A7%C3%A3o-m%C3%B3dulo-ii/ii-pedagogia-socialista-dos-pioneiros>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SOBRINHO, Aysllan de Sousa; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Políticas educacionais de avaliação em larga escala no Brasil: o Enem em foco. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 226-246, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v18i41.54703>. Acesso em: 23 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em: 23/04/2026.

Aceito em: 10/05/2026.