

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**“QUAIS SÃO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENEM VEICULADOS PELO
JORNAL A GAZETA DO POVO ENTRE 2009 E 2013?”**

Bruna Rodrigo de Lima
Orientador. Rafael Ginane Bezerra

**CURITIBA
2013**

BRUNA RODRIGO DE LIMA

**“QUAIS SÃO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENEM VEICULADOS PELO
JORNAL A GAZETA DO POVO ENTRE 2009 E 2013?”**

**CURITIBA
2013**

**“QUAIS SÃO OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ENEM VEICULADOS PELO
JORNAL A GAZETA DO POVO ENTRE 2009 E 2013?”**

NOME DO ALUNO

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Nome Completo (orientador)

Titulação-Instituição

Nome Completo

Titulação-Instituição

Nome Completo

Titulação-Instituição

CONCEITO FINAL: _____

AGRADECIMENTOS

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso analisa um dos elementos atualmente mais relevantes no cenário nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um dos principais instrumentos de avaliação externa da Educação Básica no Brasil. Busca-se problematizar a maneira como o ENEM vem sendo abordado pelos meios de comunicação, tendo como foco de análise as matérias publicadas entre 2009 e 2013 por um jornal de grande circulação no Estado do Paraná. A partir da análise do conteúdo das reportagens veiculadas, busca-se neste trabalho, identificar os sentidos que lhe são atribuídos. A escolha do Enem como um recorte de análise dentro do estudo da Educação, concretiza-se sob a ótica da Educação enquanto fenômeno social, um elemento. A Educação, como um fenômeno social constitui-se também como um objeto de análise de autores que buscaram discutir a sociedade, cultura, ideologia, as relações de poder, a comunicação entre as pessoas, e demais aspectos que constituem a complexa organização da sociedade contemporânea.

Palavras chaves: Reprodução. Educação, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio),. Imprensa. Produção de Sentido.

ABSTRACT

This study analyzes of completion of the currently most important elements in the national scene , the National High School Exam (ENEM), one of the main instruments for external assessment of Basic Education in Brazil. Seeks to problematize the way the exam has been approached by the media, focusing on the analysis of articles published between 2009 and 2013 in a newspaper of general circulation in the State of Paraná . From the content analysis of the reports aired, we seek in this work , identifying the meanings attributed to it . The choice of a cut as Enem analysis within the study of Education, is materialized from the perspective of Education as a social phenomenon, one element. Education, as a social phenomenon also is constituted as an object of analysis sought authors who discuss the society, culture, ideology, power relations, communication between people , and other aspects that constitute the complex organization of contemporary society .

Key words : Reproduction . Education , ENEM (National High School Exam) . Media . Production of Sense.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO:

O presente trabalho de conclusão de curso busca analisar um dos elementos atualmente mais relevantes no cenário nacional; um instrumento de avaliação em larga escala da Educação brasileira – o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Trata-se de problematizar a maneira como o ENEM vem sendo abordado pelos meios de comunicação, tendo como foco de análise as matérias publicadas entre 2009 e 2013 por um jornal de grande circulação no Estado do Paraná, e procurando identificar os sentidos que lhe são atribuídos.

O Exame Nacional do Ensino Médio, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), iniciado em 1998, teve apenas 157,2 mil inscritos e 115,6 mil participantes. Desde a primeira edição, a prova teve 63 questões de caráter interdisciplinar e a participação voluntária. Em 2001 o exame teve 1,6 milhão de inscritos e 1,2 milhão de participantes.

Em 2005, em consequência do ProUni, o ENEM dobrou o número de inscritos, e alcançou a marca de 3 milhões de inscritos. Pela primeira vez em 2006, o Ministério da Educação (MEC) divulgou publicamente as médias tanto por escola quanto por município do Enem realizado no ano anterior. O número de inscritos subiu para 3,7 milhões, com 2,8 milhões de participantes. Em 2008 o número de inscritos chegou a 4 milhões, com 2,9 milhões de participantes.

A escolha do Enem como um recorte de análise dentro do estudo da Educação concretiza-se sob a ótica da Educação enquanto fenômeno social, um elemento de análise das áreas da Educação e das Ciências Sociais. Busca apreender as estruturas, o funcionamento, a manutenção e a reprodução das formas de representação nas esferas das relações da sociedade.

A Educação, como um fenômeno social constitui-se também como um objeto de análise de autores que buscaram discutir a sociedade, cultura, ideologia, as relações de poder, a comunicação entre as pessoas, e demais aspectos que constituem a complexa organização da sociedade contemporânea.

Esta pesquisa busca vislumbrar as possíveis relações entre conceitos da sociologia, da comunicação e da educação, mais objetivamente no que diz respeito

às relações entre a esfera da vida política, o poder e as correlações entre classes, bem como as estruturas de manutenção social, a institucionalização do poder, a educação escolar, as políticas públicas, meios de comunicação e os meios de avaliação. Como essa trama social, o Estado regula o funcionamento e a manutenção das estruturas de funcionamento social, a partir, de uma ordem vigente que visa estabelecer à competitividade, o lucro, a meritocratização, a individualização das ações, como se o fenômeno das relações não se estabelecesse de uma forma pedagógica, interacional, dialética, fundamental assim para o desenvolvimento humano.

Para isso, busca-se conceituar a *Produção de sentido* enquanto fenômeno produzido socialmente, contemplando seu contexto, seu histórico e suas políticas atuais. Esta pesquisa utiliza-se de fundamentação teórica que busca delinear o contexto social atual, mais pontualmente a avaliação como um aspecto do funcionalismo e da manutenção do fenômeno educativo.

Utiliza-se, para tanto de autores que servem como “pano de fundo” para a construção desta fundamentação teórica; Bourdieu com a teoria da reprodução e seus conceitos de violência simbólica, habitus e capital cultural, servirá pra delinear servirá para delinear o papel da educação na sociedade. Para contextualizar as funções da educação, do estado e da avaliação nos ambitos legais, pedagógicos e curriculares da educação básica no Brasil, foi utilizado Cipriano Luckesi. Para uma análise das políticas educacionais é dialogado com documentos legais e autores afins. Para a conceituação de produção de sentido buscou-se um rápida conversa entre e a violência simbólica de Bourdieu com as inculcações e produção de um habitus, e as representações das práticas cotidianas para ler a produção de sentido de Enem no jornal Gazeta do Povo, a partir da teoria de Chartier.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma análise bibliográfica, inspirada em Bourdieu, Luckesi, Charteier, etc, e se ancora numa pesquisa amostral realizada com uma pesquisa de matérias veiculadas na imprensa paranaense, em especial no jornal Gazeta do Povo entre 2009 e 2013, sobre o Enem - Exame Nacional do Ensino Médio, tentando entender qual o papel da imprensa na inculcação de valores e interesses de uma classe dominante legitimando papéis sociais e formas de interpretação da realidade.

O material foi coletado no Círculo de Estudos Bandeirantes, na Biblioteca Pública do Paraná e no site do jornal Gazeta do Povo – Caderno Vestibular. As

entrevistas foram pesquisadas para catalogação de outubro de 2009 a dezembro de 2013. Ao total foram coletadas 82 entrevistas. A intencionalidade da pesquisa busca cruzar esses dados para delinear quais seriam os sentidos veiculados pela imprensa na manutenção da informação sobre a realidade social, sua manipulação nas linguagens e produção de identidades.

O recorte escolhido, mais do que o ENEM, é o conjunto de sentidos (ou o sentido geral) que aparece associado ao ENEM em matérias jornalísticas publicadas entre 2009 – 2013. Trata-se este conjunto de sentidos e a imprensa, respectivamente, como o reflexo de uma ideologia e como o veículo transmissor / difusor desta ideologia. Dito de outra forma, parte-se do pressuposto de que, ao discorrer sobre o ENEM, o meio de comunicação em questão mobiliza e ao mesmo tempo naturaliza um conjunto de sentidos que conformam uma determinada ideologia a respeito do papel do estado, de como deve ser uma política educacional, de como os instrumentos de avaliação devem desempenhar determinados papéis neste tipo de política, de como valores como meritocracia são tidos como inquestionáveis, etc.

Ao analisar o conjunto de sentidos, ou o sentido geral que aparece associado ao ENEM em matérias veiculadas pelo jornal Gazeta do Povo, publicadas entre 2009 e 2013, busca-se pontuar o reflexo de uma ideologia, que é difundida, transmitida por um veículo de comunicação, inculcando um *habitus* e forjando sentidos. Por consequência, atua por vezes naturalizando as desigualdades e fracassos educacionais e por consequência os fracassos e desigualdades sociais – o que de certa forma legitima uma função do Estado e de como deve ser uma política educacional, indicando como os instrumentos de avaliação devem desempenhar e determinar papéis neste tipo de política.

Dessa forma são produzidos valores que se estabelecem cada vez mais nas relações sociais, tal como a meritocracia que é tida como parte de uma herança cultural, naturalizada e inquestionável. É através dessa concepção político-pedagógica de mundo, via inculcação de valores, ocorre uma apropriação que segundo Chartier (1998) é para explicitar os processos de produção de sentido que configuram a leitura como criação a apropriação tal como a entendemos visa a uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem.

Esta pesquisa busca dar atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura e nos outros casos também), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas. Bourdieu não se afasta dessa interpretação na oportunidade em que examina as relações mantidas pelos indivíduos com as práticas culturais em “Lecture, lecteurs, lettrés, littérature” (1987) e ao dialogar com R. Chartier (Bourdieu e Chartier, 1985) acerca da questão da leitura ou do consumo cultural.

Aproximar a leitura dos autores acima descritos à análise do Exame Nacional do Ensino Médio como um instrumento de aferição da qualidade e também subsídio para planejamento e financiamento da Educação Básica, indica considerações da acadêmica acerca da produção dos sentidos sobre Educação, tidas na sociedade contemporânea.

Assim, a institucionalização da educação, sua forma de manutenção e de avaliação ocorre numa instituição marcante na sociedade moderna, fundadora da modernidade: a escola. Tal instituição é reconhecida como espaço público, pois, o que ocorre dentro dela, a educação, é tida como função do Estado, portanto responsabilidade e função pública.

Ao longo do século XX, constitui-se o conceito de Estado provedor de todas as condições universais de cidadania – A política ou o Estado de Bem Estar Social – a resposta ao capitalismo avançado o neoliberalismo, que promoveu o financiamento de políticas econômicas e sociais universalizantes como educação, sistema de saúde, infra-estrutura para industrialização, políticas de proteção ao emprego, entre outras.

No Brasil, A Constituição Federal de 1988 delineia a estrutura de Bem Estar Social no âmbito legal, no entanto, a década seguinte reescreve muitos dos dispositivos que não foram devidamente efetivados. O neoliberalismo rompe assim, com as ideias utópicas do liberalismo clássico e não acredita num Estado ou sociedade perfeita, pois, funda-se na lógica da concorrência.

No caso da Educação nas últimas duas décadas, temos visto se intensificar o debate sobre qual é o papel do Estado na garantia do direito à educação mantendo o sistema educacional público para todos? Como controlar a oferta de

acesso à escola e medir a qualidade da educação? Como ter uma boa regulação dos processos?. O Estado normalmente elabora regras e fiscaliza por meio de agentes burocráticos a execução dos serviços, passando a cobrar os resultados do processo educacional pela medida do produto. A questão é se tem um produto, que produto é esse que deve ser cotejado na educação? E, se ele é dado manipulável de cotejo qual é o resultado, o significado, o sentido social dado a essa medida e a esse produto. Como as abordagens dos meios de comunicações, apontam e (re) significam esses sentidos criando significados dentro de relações sociais estabelecidas, realizando a manutenção da luta de classes, contribuindo para a sociedade meritocrática.

Busca-se, pois, através deste trabalho de pesquisa, e a partir dos autores apontados como referencial, compreender o fenômeno da avaliação e do ENEM como elementos da sociedade contemporânea, presentes também na mídia, como conteúdo de relevância social, e que vai produzindo um sentido entre as pessoas, uma forma de agir e crer em relação ao fenômeno que, nesse caso, o ENEM, é presente no cenário educacional brasileiro.

1. Bourdieu e a Educação

A maior baixeza do homem é a busca da glória, mas é exatamente isso que constitui o maior sinal de sua excelência, porque, ainda que possua algum bem na terra, um pouco de saúde e algum conforto essencial, ele somente se considera satisfeito se contar com a estima dos homens (BOURDIEU, 2001, p. 202).

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos grandes pensadores das áreas da educação, sociologia e filosofia do século XX. Sua teoria se faz importante para entender algumas questões relativas à educação, a instituição escolar, ao sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos sujeitos que os compõe na atualidade. A área da educação ganha espaço e força em Bourdieu a partir da década de 60 com a sua teoria abrangendo o problema das desigualdades e do fracasso escolar como reflexo da reprodução das desigualdades sociais.

Sua teoria enfatiza que as desigualdades escolares têm sua origem no meio social, sendo necessário ir além do desempenho e dos “dons” individuais dos sujeitos para explicar o rendimento escolar. Tendo como ponto de partida as desigualdades escolares que estão ligadas aos contextos econômicos e culturais, considera que a desigualdade social e cultural não podem ser superadas apenas através da oportunidade “igual” que a escola oferece aos indivíduos, pois a escola reproduz a ideologia da classe dominante e privilegia as aptidões naturais dos sujeitos envolvidos nesse processo

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

A sociedade contemporânea é marcada pela existência de conflitos de classes, cada qual com determinado grau de cultura, isto é, a classe dominante possui um determinado patrimônio cultural, enquanto a classe dominada tem características culturais diferentes, que não são socialmente valorizadas. Assim, a escola, e conseqüentemente o sistema de ensino legitimam a superioridade cultural de determinados indivíduos e grupos dominantes, privilegiando os que proveem de origens sociais superiores, contribuindo a partir dessa ação pedagógica com o modelo de estrutura social existente. Conforme salienta Bourdieu, a escola ignora essas diferenças socioculturais nos sujeitos envolvidos no processo, selecionando e privilegiando em sua teoria, a prática das manifestações e os valores culturais da classe dominante:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Partindo desse pressuposto a escola, enquanto instituição de ensino, não é neutra, nem mesmo o conhecimento concretizado em forma de currículo selecionado

para circular nela, mas, se considera que formalmente todos os alunos têm as mesmas chances, pois assistem às mesmas aulas, realizam a mesma forma de avaliação, tendo assim regras universais, cabíveis e aplicáveis a todos os sujeitos que compõe esse sistema de ensino. Na realidade as chances são desiguais, alguns se encontram numa condição mais favorável do que os demais para atenderem as exigências, muitas vezes, implícitas, na escola e nas relações sociais. Assim, a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferências de capitais (econômico, social, simbólico e cultural) de uma geração a outra, é nela que o legado econômico da família se transforma em capital cultural, que segundo Bourdieu

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1998, p.73).

Nessa perspectiva, o domínio do capital cultural é responsável pelo rendimento dos sujeitos no sistema de ensino e difere segundo a origem social dos diversos grupos de sujeitos, confirmando o rompimento com o mito do dom e das habilidades inatas, com o mito da herança cultural. Ele está associado às classes a que cada indivíduo pertence e pode ser percebido sob diferentes aspectos e propriedades. Nesse sentido, a escola estaria a serviço da legitimação dos ideais dominantes, e por sua vez, os sujeitos oriundos de outras origens sociais teriam que se adaptar ao conteúdo e a metodologia de ensino abordada, o que pode ser denominado violência simbólica que se traduz como um mecanismo que cria, legitima e reproduz as desigualdades sociais; pois, o uso desse mecanismo de poder é dirigido por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, que controla o poder simbólico sobre os outros, produzindo sentidos e crenças no processo de socialização, induzindo os dominados a lerem o mundo e a se posicionarem no mundo de acordo com os critérios e padrões definidos pelos dominantes. Produzindo uma forma de consumo de identidade, de ideias de práticas cotidianas, que para Bourdieu

Entre as estruturas e as práticas, coloca-se o *habitus* enquanto sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação. O *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais (BOURDIEU, 2004, p. 47).

Assim, a função do *habitus* é articular a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação prática. A relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam ações na sociedade. Ele trabalha com as probabilidades e possibilidades de ação, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas, a relação com a prática social. Bourdieu procura rejeitar as teorias que adotam a prática social como uma relação mecânica, a prática não pode ser reduzida a esquemas previamente estabelecidos e fixos assim,

a prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação a situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003. p. 57-58).

Um exemplo dessa estruturação prática é a linguagem, desde a gramática até sotaques e vocabulários, que está relacionada à posição social de quem fala e à confirmação da ordem estabelecida de quem recebe. Nessa estrutura de reprodução, as pessoas que tem um capital cultural mais qualificado teriam mais chances de entender o que fora ensinado ou proposto pela escola. A posse desse capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos intelectuais, linguísticos e disciplinares que a escola veicula e legitima, são as consideradas identidades silenciadas nos currículos.

Através do exercício da violência simbólica a escola legitima a teoria da reprodução, sem exercer qualquer violência física, ocorrendo um processo de naturalização da estrutura vigente, sem que o sujeito oriundo de uma classe social com pouco domínio do capital cultural perceba esse processo, que é um processo totalmente dissimulado. A escola ou o sistema educacional reproduz de forma arbitrária uma pedagogia (ação) coercitiva, fazendo com que todos os sujeitos se adaptem aos princípios e práticas da classe dominante. Para Bourdieu, o sistema escolar mantém

[...] a ordem preexistente, isto é, separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 2008, p. 37).

A escola nesse processo caracteriza-se como o meio pelo qual se legitima de forma neutra a diferença social e cultural entre os indivíduos reproduzindo as relações sociais e culturais da sociedade capitalista de forma dissimulada. O sujeito que frequenta a escola, na medida em que se apropria do mundo a partir do *habitus*, percebe o mundo por meio de um conhecimento que não se instaura na relação de exterioridade de uma consciência conhecedora – como se, se estabelecesse uma “inconsciência de classe”, mas o compreende num sentido razoável, sem a distância da objetividade, como algo evidente fazendo parte dele, no qual este sujeito habita como se fosse um mundo pertencente, familiar. Por conseguinte, o sujeito agindo no mundo, ressentido sobre si a ação do *habitus*, ao mesmo tempo em que o *habitus* recebe a ação do sujeito, ou seja, atua sobre o sujeito através do mundo. Assim, o *habitus*, que viabiliza o retorno do sujeito à estrutura, é uma matriz de disposições, isto é, de percepções, apreciações e ações, adquiridas através do exercício da ação pedagógica nas experiências sociais inculcadas.

Para Misoczky (2001), a noção de campo de poder, segundo Bourdieu, pode contribuir para problematizar o tema da ação social e das estruturas nos estudos organizacionais, porque o autor desenvolve uma análise da ação cujo ponto central é a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas dos campos sociais e as estruturas incorporadas (o que o autor denomina de *habitus*). O *habitus* é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, pelo qual se indica a

disposição incorporada e quase postural de um sujeito, os princípios geradores e organizadores de suas práticas, captados quando da sua ação (BOURDIEU, 1999, 2001a). Trata-se de um saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquiridos pela socialização praticada em um determinado campo, ou espaço social global.

Mas, se o papel da escola é analisado na perspectiva da reprodução social e se a própria escola possui limites estruturais para romper com essa reprodução e promover a inclusão dos excluídos socialmente, então o acesso aos elementos da formação escolar, anteriormente restritos aos grupos sociais mais privilegiados não garante a redução da distância às posições sociais privilegiadas, já que há na sociedade outros mecanismos, ou como cita Bourdieu, campos onde o jogo de poder também reproduz as desigualdades, veiculando a cultura dominante propiciando assim uma inculcação em relação à sentidos sociais produzidos nesses espaços criando também um *habitus*.

2. Estado Neoliberal: A educação como um dos elementos de composição desse modelo.

A constituição do Estado deu-se em função da organização política do espaço público. A concepção da política como expressão do público, concentra-se num espaço de construção de regras para a vida no contexto coletivo que permite compreender que, além do âmbito institucional, e também nele, a vida em sociedade é regulada. O espaço institucional constituído com mais força para essa regulação é o espaço do Estado Moderno.

Para o sociólogo alemão Max Weber, que buscou explicar as atividades sociais considerando as relações de dominação, obediência, legitimidade, poder e racionalidade o Estado “não se deixa definir por seus fins” (WEBER, 1999, p. 56) o que caracteriza essa instituição são os meios que usa e que está autorizado a usar para garantir certa organização e estruturação social.

O Estado assim tem a legitimidade para submeter o conjunto de cidadãos às regras da vida coletiva e a política é a forma de disputa entre os mesmos para influenciar na formação dessas regras em várias instâncias da vida social. E

enquanto disputa de poder, ou seja, de implementação de valores culturais, exercita uma violência simbólica em suas ações. Segundo Bourdieu (1998), o sentimento de que o mundo não oferece apoio ao comum dos mortais conjuga-se com a impressão de que, um pouco à maneira do esporte de alto nível que suscita uma ruptura semelhante entre os praticantes e os espectadores, o jogo político é um assunto de profissionais, para encorajar, sobretudo entre os menos politizados, um desengajamento fatalista evidentemente favorável à manutenção da ordem estabelecida.

Ao longo do século XX, constitui-se um conceito de Estado provedor de condições universais de cidadania: o Estado de Bem Estar Social essa estrutura institucional é a denominação geral para uma série de políticas, geradas em países de capitalismo avançado que conseguiram distribuir os riscos da economia de mercado, garantindo patamares básicos de inserção social.

Essa forma de Estado de Bem Estar Social, concretizou-se com êxito em países como a Inglaterra, a Alemanha, França, Itália e os Estados Unidos. Com caráter redistributivista. O Estado nesses países exercia uma dupla função de financiador da acumulação de capital e da reprodução da força de trabalho. Desde o final da segunda guerra mundial foram estabelecidas nesses países “de primeiro mundo” novas formas de articulação de demandas sociais com o funcionamento da economia de mercado capitalista, segundo Winckler e Neto (1992):

O Estado Keynesiano, Welfare State, pode ser visto como um modelo de desenvolvimento e uma nova forma de hegemonia burguesa. Solução revolucionária e passiva que politiza e integra as massas trabalhadoras e reforma as relações entre classes nos países capitalistas avançados. A social-democracia descobre em Keynes uma política diferente de administração da economia, pois realiza a função ideal entre seu aspecto operário e seu desígnio de conjunto, concedendo um estatuto universalista dos trabalhadores, em um enfoque redistributivista, baseado no cidadão consumidor. O Estado Keynesiano reorganiza uma hegemonia, aceitando a presença das massas. (Winckler e Neto, 1992: 112)

Após a crise econômica dos anos 70, com queda de crescimento do capitalismo avançado, houve então o declínio do modelo Keynesiano e se deu a dificuldade para a sustentação de um Estado que tentou administrar um processo redistributivo, porém, sem alterar o mecanismo de redistribuição de renda no mercado e o padrão das relações sociais de produção.

Ao mesmo tempo, as políticas neoliberais avançavam durante a década de 80 em diversos países da Europa, na Austrália, Nova Zelândia, Bloco do Leste Europeu e até mesmo Índia e Japão. Na América Latina generalizou-se a tendência no final da década de 80, inicialmente através do Chile, com início de abertura a instituições como FMI e Banco Mundial. De acordo com ROSAR, (1997):

A estratégia de abrir as economias à expansão e integração do capital produtivo internacional foi implementada nos países da América Latina, a partir da década de 60, mediante a execução de programas econômicos diversificados de corte monetarista para a estabilização econômica. Esses programas elaborados conforme diretrizes do Banco Mundial constituíram os fundamentos de sua gestão governamental. A outra face da política Neoliberal de globalização dos mercados e padronização de processos em todos os países da América Latina têm sido a descentralização como estratégia de desestruturação de setores econômicos e de serviço de caráter estatal. (Rosar, 1997:138)

Assim, na área da educação, por exemplo, foram sendo incrementados projetos fomentados por instituições internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial) onde estariam alteradas as relações entre o Estado e os cidadãos sob a ótica dos mecanismos de mercado. Essas políticas influenciaram os governos da América Latina a partir de 1980, difundindo por diversos países a estratégia da descentralização. Atribuía-se, então, ao planejamento e a administração todas as possibilidades de compatibilizar objetivos nacionais e internacionais, descentralizando ações e recursos, e verificando resultados e índices alcançados.

A descentralização ocorreu de forma muito forte através da municipalização do ensino, afetando diretamente a expansão e a qualidade, foi necessário criar práticas de avaliação para medir a qualidade dos resultados e futuros investimentos. Assim, o planejamento, o controle e o acompanhamento passam a ter papel relevante nesse novo modelo de Estado.

O Estado Neoliberal o - Estado Avaliador - surge então, como resposta ao Estado “de Bem-Estar-Social” - Estado Interventor. O método de produção desse modelo pautava-se na separação entre gerência, concepção controle e execução. É possível a distinção do fordismo (marcado pela categoria tempo) do taylorismo (marcado pela concepção de série) que segundo Pedroso (2004) era o seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de

controle e gerência do trabalho, em suma, um novo tipo de sociedade democrática e racionalizada.

“Uma das formas do pensamento neoliberal é o fato de se apresentar como uma espécie de grande cadeia do ser (...) essa cadeia muito poderosa exerce efeito de autoridade (...) não é um encadeamento de demonstrações, é uma cadeia de autoridades (Bourdieu, pg. 74, 1998)

A estreita relação entre o modelo de Estado neoliberal e as políticas educacionais atuais com base na descentralização administrativa é solidificada no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que tem na democratização da gestão das instituições públicas de ensino a sua força. Paradoxalmente, enquanto registram-se avanços na conquista dos direitos sociais, através da CF/88, esta tem que ser implantada num contexto de questionamentos desse modelo de estado, em razão da crise estrutural do capitalismo.

As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no contexto do capitalismo contemporâneo tiveram e vêm tendo seus rebatimentos nas estruturas sociais de implementação de políticas públicas sociais - para esta pesquisa especialmente - na forma de política educacional, apontando para uma mercantilização da educação, dos processos pedagógicos, conseqüentemente a avaliação como processo regulatório, promovendo um ranqueamento das escolas e dos sistemas educacionais que por vezes é veiculado pela mídia criando sentidos e reforçando as desigualdades sociais.

Mediante a compreensão de organização social e fenômeno educativo a concepção de Educação para o Estado Brasileiro é apresentada na CF/88, no Capítulo III, Seção I, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2004, p. 87).

Este princípio é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (LDB/96) – através da qual deverão os sistemas educacionais garantir a autonomia das instituições de ensino em seus aspectos administrativos, pedagógicos e de gestão financeira. Segundo instituído na CF/88, art. 211, § 1º:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Assim, o Brasil não possui um sistema nacional de educação e sim sistemas que convivem, na União, Estado e Municípios para a efetivação da educação. Esses aspectos são definidos no capítulo 4 da LDB/96, intitulado “Da organização da educação nacional”. Os artigos 16, 17 e 18 definem quais são os sistemas de ensino do país, e nesse recorte, as instituições privadas não compõem um sistema de ensino que é efetivado por concessões do poder público.

Entre estas políticas apresenta-se o ensino, formalizado em modalidades, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), organizada em espaços formais, isto é, escolas. Configura-se então uma forma de educação diferenciada, destinada a uma classe posta por relações sociais, a partir da sua oferta em instituições formais de ensino. É a sistematização de saberes, a partir de um currículo que simboliza uma determinada concepção de cultura.

A educação sistematizada tem objetivos socialmente definidos – que correspondem aos anseios sociais, assim como aos anseios do sistema de ensino, da escola e dos pais. Como afirma Luckesi (2012), então os educadores – ministros da Educação, secretários estaduais e municipais de Educação, diretores de escolas, coordenadores, supervisores e professores - no interior do sistema de ensino, são os mediadores do processo educativo e da produção dos resultados desejados e assumidos como possíveis. Esses resultados são verificados em forma da avaliação da aprendizagem sob a forma de verificação, que retifica a aprendizagem fazendo dela uma “coisa” e não um processo. Assim a verificação transforma o processo dinâmico de aprendizagem em passos estatísticos e definitivos.

Nesse processo, a avaliação constitui-se um tema de constantes estudos e debates na área da educação despertando, atualmente, um interesse de análise que ultrapassa os limites do espaço pedagógico. Tem-se que a avaliação é tema de relevante compreensão, para que se cumpram os objetivos deste trabalho, ao buscar o sentido dado pela imprensa à avaliação, a partir do Enem.

2.1 – O ato de avaliar: dos seus reais conceitos à Pedagogia do Exame.

A seguir, são apresentadas contribuições teóricas referentes ao que é avaliação, suas concepções e implicações no contexto educativo atual.

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante, que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador, nascido da extratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa. (Luckesi, pg. 29, 2005)

A avaliação e em especial a aplicação de instrumentos, os chamados modelos de avaliação estão constituídos pelos momentos de aplicação de coleta de dados.

“Existem muitos modelos de ou desenho de aplicação de instrumentos que estabelecem os momentos de sua utilização, tendo em vista as práticas avaliativas. Eles foram formulados especialmente nos Estados Unidos, nos inícios dos anos 60 do século XX, em decorrência dos altos investimentos econômicos-financeiros do governo do país em educação naquele período. Havia necessidade de conhecer a qualidade dos resultados desses investimentos, que então estruturados segundo os modelos de coleta de dados como marcos, nos quais devem ocorrer diagnósticos dos resultados de uma ação em andamento.” (Luckesi, pg. 185, 2011)

As denominadas pedagogias hegemônicas ou que reproduzem valores e perspectivas hegemônicas, se deliberaram historicamente nos períodos imediatos à Revolução Francesa estiveram e ainda estão a serviço de um determinado interesse do modelo social dominante, estão arraigados nas perspectivas neoliberais. Conseqüentemente a avaliação educacional em geral e da aprendizagem em especial, estão contextualizadas a partir das perspectivas dessa pedagogia sendo instrumentalizadas pelo mesmo entendimento teórico-prático da sociedade.

As derivações pedagógicas do modelo liberal conservador da sociedade de caracterizam de três formas distintas, mas, se dialogam em seus objetivos que se constituem em conservar a sociedade em sua estrutura.

A pedagogia *tradicional*, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo (...) A pedagogia *renovada* ou *escolanovista*, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e por último, a pedagogia *tecnistas*, centrada na exacerbação dos meios técnicos de

transmissão e apreensão dos conteúdos no princípio do rendimento. (Luckesi, pg. 31. 2005)

Essas concepções pedagógicas são traduções do modelo liberal conservador que, segundo Saviani (1983), seguem tentando produzir, sem o conseguir, a equalização social, pois há garantia de que todos são formalmente iguais.

A assim definida equalização social desejada e legalmente definida não pode ser realmente abordada, por que o modelo social assim não o permite. Dessas perspectivas pedagógicas é que transcorrem as definições pedagógicas, ou seja, como deve se dar a relação e como deve ser executado o processo de ensino-aprendizagem, e em particular como deve proceder a avaliação.

O ato de avaliar é um ato de investigar (...) enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda sua qualidade. Ambas se servem de rigoroso recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade a avaliação descreve-a e qualifica-a. Ao desvelar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição bases consistente para suas decisões e seu agir. (Luckesi, pg. 171, 2011)

A partir da perspectiva de redefinição do papel do Estado pautado nas políticas neoliberais frente à educação, a avaliação como parte integrante da Política Educacional passa a assumir uma dupla função, a de indução de qualidade e de aferição de qualidade. No Brasil, a importância da avaliação aparece notadamente na LDB/ 96, numa sequencia de citações seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo.

Segundo a LDB o processo de avaliação deve ter como objetivo detectar problemas, servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir. Não é definitivo nem rotulador, não visa a estagnar, e sim a superar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. O artigo 7o., em seu inciso II, é o primeiro que menciona a avaliação, e o faz vinculando-a à idéia de qualidade. Mas é nos artigos 9 e 46 que esta abordagem aparece com mais força:

Art. 9o. - A União incumbir-se-á de:

VI. 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.

Da mesma forma, o artigo 46 explicita:

Art. 46 - A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após o processo regular de avaliação.

§ 1o. - Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação (...).

A avaliação não aparece como recurso classificatório, mas como um instrumento para diagnosticar dificuldades a serem sanadas. Não é definitiva, pois implica uma ação seguida de nova avaliação para verificar as mudanças implementadas.

Adaptando essa abordagem ao contexto escolar, os resultados da verificação do rendimento do processo ensino aprendizagem deveriam ser utilizados não como um dado para classificar os alunos ou as escolas, mas, sim como material valioso para uma real contextualização do processo, ajudando a definir as estratégias possíveis de aplicação.

“O termo *avaliar* tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valare*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir valor ou qualidade de alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, pro si, um posicionamento positivo ou negativo ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.” (Luckesi, pg. 93, 2005)

Isso significa que o ato de avaliar não se encerra na concepção do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma reflexão acerca dos resultados obtidos e uma tomada de decisão favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de uma ação pedagógica pautada na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é um direito e, por tanto, deve ser assegurado não somente aos alunos, mas que cursos, instituições e professores também sejam avaliados. No artigo 9o., inciso VI, encontra-se a idéia de que à União cabe assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos três níveis do ensino o que nos

leva a pensar na avaliação como direito, e, ao contrário do entendimento como um peso, a avaliação é ampla e envolve todas as instâncias diretamente implicadas na educação. Por isso, diversos artigos se seguem, exigindo a verificação da qualidade de cursos e instituições, conforme citado:

Art. 9o. - A União incumbir-se-á de: (...) VIII. assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (...); IX. autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Art. 10 - Os Estados incumbir-se-ão de: (...) IV. autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

Art.80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância (...) § 3o. - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância (...), caberão aos respectivos sistemas de ensino (...).

Art. 87 - (...) § 3o. - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: IV. Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Num contexto em que instituições e cursos passam por avaliação, também os professores são avaliados, se avaliam, e participam desse processo, conforme lemos:

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes (...):

(...)

IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;

V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

Nessa perspectiva se desmitifica o fato de que o aluno seria o maior, talvez o único responsável, pelo sucesso ou pelo seu fracasso escolar, e esse típico pensamento da naturalização entre as desigualdades perpetuadas no sistema educacional, revela uma concepção limitada de avaliação. Em consequência, essas desigualdades no rendimento dos alunos passam a ser atribuídas apenas ao esforço e ao mérito de cada um, assim, essas desigualdades passam por um processo de naturalização. Desta forma, constata-se que a avaliação perde a razão de existir, convertendo-se num padrão meritocrático, catalogador dos rendimentos, ao invés de servir para pensar meios de remediar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou as próprias falhas existentes pela forma de reprodução dentro dos sistemas de ensino. Se, se faz justo considerar normal o baixo rendimento de um grupo, na verdade, está se desconsiderando própria função social do processo avaliativo e dissimulando a função do sistema de ensino:

“Assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com as estruturas das relações de classe.”
(Bourdieu, pg. 248, 2012)

A avaliação segundo a LDB deve ser contínua e cumulativa, com prevalência do qualitativo sobre o quantitativo; deve ser voltada para a promoção, e

não para a estagnação. O inciso V do artigo 24 é o que faz referência mais explícita ao tipo de processo de avaliação. Diz o texto:

Art. 24 (...) V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado. (...)

Partindo dessa análise, entende-se que o aluno não pode ser avaliado num momento isolado do resto do processo de ensino-aprendizagem, e que a avaliação não é o ponto alto do processo. Distribuir a avaliação em diversos instrumentos de medida, para além das provas, é realizar uma avaliação contínua.

A mesma abordagem é encontrada no artigo 24, inciso V, que prossegue ainda pontuando que deverá haver prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Este é um aspecto crucial no entendimento da noção de avaliação da LDB, pois evidencia que a verificação do rendimento não está diretamente vinculada somente aos resultados.

“Em síntese, o ato de avaliar é um ato de atribuir qualidade, tendo por base uma quantidade, o que implica ser a avaliação constitutivamente qualitativa.” (Luckesi, pg. 419, 2005)

Considerar os aspectos qualitativos no processo de avaliação nada tem a ver com categorizar o objeto em questão avaliado. Significa, sim, não limitar o olhar

do que se avalia aos conteúdos ou resultados que podem ser objetivamente mensuráveis e quantificáveis.

É possível assim verificar que após as recentes reformas políticas educacionais, além de identificar resultados das aprendizagens dos alunos, a avaliação se constituiu como um importante instrumento para análise do desempenho das instituições e dos sistemas educacionais. A avaliação vai além da perspectiva quantitativa dos resultados escolares, sendo utilizada para fornecer informações que permitem diferentes tomadas de decisão dentro das políticas educacionais. Partindo desse ponto de análise, discutir avaliação educacional significa remeter a análise às práticas avaliativas que são direcionadas para o interesse de uma classe que compõe parte do sistema educativo, além dos alunos professores e da comunidade escolar.

A partir dos anos 90, a relação avaliação-qualidade ganhou força no contexto da valorização da educação como pré- condição da inserção competitiva dos países no mercado internacional, como se a educação se restringisse a noção de quase-mercado. A noção de quase-mercado supõe regulamentação governamental. Assim, os sistemas de avaliação, muitas vezes reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização, tornam-se cada vez mais funcionais.

A manifestação de Maria Helena Guimarães Castro (1998, p. 9), dirigente do INEP-MEC nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), é ilustrativa do lugar estratégico da avaliação na política educacional. Partindo da constatação da remodelação do papel do Estado, refere-se a medidas semelhantes que vêm sendo adotadas “em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado”, e afirma que “sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador”.

2.2 – Cenário das políticas avaliativas no Brasil: contexto do ENEM

No cenário das Políticas Educacionais tem crescido os investimentos do governo federal no sentido de incentivar a avaliação nos diversos níveis de ensino,

inclusive com medidas de obrigatoriedade de avaliação externa em larga escala. Desde a CF88, vêm-se implementando no Brasil avaliações nacionais sobre a educação no País. Essa prática se inicia em 1990, no ensino fundamental com a implementação do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (Saeb), hoje a avaliação em larga escala estendeu-se por todo o sistema educacional do País. Além do Saeb, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que investiga o desempenho do ensino médio, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e o Sistema Nacional da Educação Superior (Sinaes), que atua sobre as instituições de ensino superior como um todo. Segundo Luckesi (2003, p. 11) “historicamente passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na verdade continuamos a praticar exames”. Por essa razão, o autor denomina de Pedagogia do Exame essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nosso sistema educacional, tendo resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação.

Essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira em seus diversos níveis de ensino. Essas políticas educacionais são administradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e representam um diagnóstico da educação nacional. Para tal efetivação são utilizados vários instrumentos de coleta de dados, cuidadosamente elaborados, seguindo as teorias mais significativas de coletas de dados para avaliação em educação, e a coleta e a interpretação dos dados são realizadas de acordo com parâmetros científicos contemporâneos.

“Essas avaliações deveriam seguir um caráter diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. O que temos observado, porém, é que, na maioria das vezes, os resultados dessas investigações não têm produzido efeitos em prol do reinvestimento na educação nacional, tendo em vista sua melhoria em vista da qualidade.”
(Luckesi, pg. 430, 2011)

Essa condição evidencia a avaliação externa como um eixo estruturante de políticas educacionais como um mecanismo de controle social. A avaliação a serviço da noção de quase-mercado, relaciona as questões de mérito e hierarquia, viabilizando a lógica de gerenciamento da educação o que concretamente reconfigura o papel do Estado e a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade.

No ano de 2001, é promulgado, pela Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001), o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado com a participação da sociedade, de associações e entidades de educadores e que, embora com críticas, foi concebido num processo de discussão democrática. O PNE desde a introdução anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

Nas diretrizes para o Ensino Fundamental, o PNE reafirma a necessidade de consolidar e aperfeiçoar o Censo Escolar e o Saeb e de criar sistemas complementares nos estados e municípios, explicitando, dentre seus objetivos e suas metas, a necessidade de articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação, bem como a importância de:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um *programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (BRASIL, 2001, não paginado, grifo nosso).

Com relação a diretrizes para o Ensino Médio, o PNE destaca que é essencial para o acompanhamento de resultados e correção de equívocos o estabelecimento de um sistema de avaliação à semelhança daquele do ensino fundamental, pois o Saeb, o Enem e os demais sistemas estatísticos são importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade no Ensino Médio. Destaca-se que o Enem tinha sido criado recentemente, em 1998, quando da aprovação do PNE, em 2001, e neste o Enem saía reforçado, assim como o Saeb, mais antigo e consolidado como proposta de avaliação externa da educação.

Segundo as diretrizes do PNE (2001), Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social. Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.

Quanto ao Ensino Superior, o Plano (BRASIL, 2001) define metas relativas à sua expansão, além de recomendações de institucionalização de um amplo sistema de avaliação associado à ampliação dos programas de pós-graduação. Propõe também a criação de programas de fomento para que as próprias instituições de Ensino Superior constituam seus sistemas de avaliação institucional e de cursos, de forma a elevar os padrões de qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa,

programas estes, na medida do possível, nacionalmente articulados. O objetivo era associar a autonomia das Instituições, o reconhecimento e credenciamento de cursos aos resultados das avaliações.

O PNE reforça todos estes mecanismos de avaliação e, ao indicar objetivos e metas, direciona e encaminha para a sua operacionalização.

Da mesma forma, no tópico de Financiamento e Gestão, estava anunciada a relevância da avaliação e do aprimoramento dos sistemas de informação, das bases de dados educacionais, dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e de estatísticas da educação nacional.

Desta maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação. A adoção de ambos os sistemas [de informação e de avaliação] requer a formação de recursos humanos qualificados e a informatização dos serviços, inicialmente das secretarias, mas com o objetivo de conectá-las em rede com suas escolas e com o MEC (BRASIL, 2001, não paginado).

A própria avaliação do PNE (BRASIL, 2001, não paginado) deve valer-se de

[...] dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Os destaques acima reafirmam o quanto o PNE, no início da década de 2000, acentua o reforçamento de sistemas de avaliação em larga escala já em andamento no país, incentiva todas as instâncias do Estado e estabelecimentos de Ensino Superior a desenvolver sistemas próprios de avaliação e aponta para a importância de integrar e aproveitar informações acumuladas nos bancos de dados

do MEC decorrentes das avaliações já efetivadas do ensino fundamental à pós-graduação. Por outro lado, o PNE anuncia, também, que outras estratégias de avaliação seriam propostas com objetivos mais focados em escolas e cursos; que funções de supervisão e inspeção seriam articuladas a mecanismos de avaliação e que estratégias de monitoramento seriam criadas para "assegurar a elevação do nível de desempenho dos estudantes" e para "verificar a eficácia das políticas educacionais".

Ademais, na avaliação do Plano, está indicada a recomendação de envolvimento da sociedade civil e dos grupos diretamente interessadas e responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente, de forma a realizarem o acompanhamento e a avaliação do Plano Nacional de Educação. Ora, esta referência expressa elementos decorrentes das reformas do Estado ocorridas na década de 1990 em direção à sua articulação com o terceiro setor, com a sociedade civil e o fomento de parcerias. Assim como explicita Gohn (2006), observa-se que inúmeras inovações no campo democrático advêm das práticas geradas pela sociedade civil que alteram a relação estado-sociedade ao longo do tempo e constroem novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal.

O PNE, portanto, em suas diretrizes, suas metas e seus objetivos indicava processos extensivos de avaliação em todos os níveis e delineava formas de operacionalizá-los, indicando ações que, no decênio 2011 – 2021 irão ser realizadas.

Ressalte-se que a proposição educacional característica da razão neoliberal que fomenta a eficácia e a competitividade como parâmetros para a melhoria da qualidade educacional. Assim, através dos resultados individuais da aprendizagem dos alunos, avalia-se o conjunto do sistema educacional. Como consequência, generalizaram-se as avaliações sistêmicas como critério de validação da qualquer iniciativa educacional. Se os "padrões", aferidos por meio de testes, aumentam, a iniciativa é válida, caso contrário, não.

Assim, a contraposição entre qualidade e desigualdade torna-se mais compreensível quando posta dentro dos marcos gerais, ocorridos nas políticas educacionais recentes, a partir dos pressupostos neoliberais. Partindo dessa análise, centralizam-se de um lado os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se

os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto, os bons resultados no processo avaliativo. A perspectiva da privatização do ensino via mecanismos de gestão, é potencialmente capaz de produzir impactos sobre os sistemas e instituições escolares, alterando o seu funcionamento e o modo como vêm organizando o seu trabalho (Adrião, 2001). Nessa concepção político-pedagógica, a avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturalizam-se as desigualdades:

“Assim, o sistema escolar, com ideologias e os efeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual uma forma de legitimação da ordem social (...) instrumento privilegiado da sociedade burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à ausência de dons ou méritos quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse.” (Bourdieu, pg, 251, 2012)

Nessa perspectiva, a avaliação aponta duas potencialidades bastante funcionais. Por um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que deslocam a análise dos processos para os resultados dos produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via avaliações sistêmicas, “os controles remotos” (Lima, 2000, p. 65). Para essa concepção político-pedagógica não importa como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, desde que ele ocorra. Não se pergunta pelas determinações sociais que estão na base do problema ser enfrentado, assim como não se discute sobre as consequências político-pedagógicas possíveis que ocorrerão da execução da avaliação nessa perspectiva.

“Aliás, a atividade de planejar e avaliar sem que esteja atento aos seus significados ideológicos, é um modo -

dentre muitíssimos outros – de resguardar o “modelo de sociedade” ao qual serve esse planejamento e essa avaliação. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar.” (Luckesi, 2005, pg. 108)

O controle realizado por meio de pesadas estruturas organizacionais, que demandam corpos de funcionários especializados, tidos como “supervisores” torna-se desnecessário, sendo substituído por processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua “qualidade”. Por outro lado, a avaliação legitima a formação de sentido em valores úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações no ranqueamento, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala.

A avaliação seja ela de acompanhamento ou de certificação, não tem como objetivo somente aparecer como uma pesquisa, a sua função não é apenas criar um *ranking* das instituições avaliadas, sua função fundamental é diagnosticar a qualidade da educação do País e encaminhar orientações político-pedagógicas para a sua melhoria.

“O *ranking*, a nosso ver, só faz atrapalhar, à medida em que as escolas que obtêm os primeiros lugares se consideram as melhores. Os *oudoors*, nas ruas, e nas propagandas, nos mais variados meios de comunicação, comprovam esse juízo. Realizadas as avaliações, bastaria das a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não.” (Luckesi, pg. 341, 2011)

É possível, então, detectar, no contexto atual, que os resultados do sistema nacional de avaliação têm direcionado políticas educacionais estaduais e municipais a gerirem seus sistemas de ensino pautados na responsabilização individual dos alunos, dos professores e das escolas pelo seu baixo ou alto desempenho, desencadeando mecanismos de premiação diante dos resultados obtidos.

O ranqueamento não pertence à avaliação propriamente dita. Todavia, estabelecê-lo é uma posição de decisão do sistema de avaliação. Assim a

meritocratização e a naturalização desse ranqueamento, normalmente reproduzido e aparelha do pela mídia aparece como uma crença de que sua publicação força as instituições de ensino a melhorar os seus desempenhos. Entretanto, se forem considerados os mecanismos de gestão que vêm sendo empreendidos como desdobramento dos resultados produzidos pelo sistema nacional de avaliação, nota-se a opção por um caminho de não-superação de um viés classificatório e competitivo entre as escolas e redes de ensino, desconsiderando a amplitude e totalidade de aspectos inerentes, direta ou indiretamente, à medição da qualidade do ensino.

Para se atingir a qualidade de ensino, intencionada nos documentos oficiais analisados é necessário uma gestão pautada no regime de colaboração entre os entes federados, entre outros aspectos fundamentais no provimento da melhoria da qualidade do ensino público, o que não está concebido na concepção das políticas neoliberais, por suas formas estruturais, estruturadas e estruturantes da ordem social, para a manutenção e a reprodução das desigualdades e fracassos sociais. Assim como explicita Gohn (2006), construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico não excludente que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é centro das atenções e não o lucro, o mercado, o status político e social, o poder em suma.

2.3. ENEM – Avaliação pra quem?

Segundo página oficial do Inep (2013), O Exame nacional do Ensino Médio – Enem – foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de

acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados no Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinando com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni (2004).

Cotejando os objetivos e focos do Enem a partir de seu início em 1998 e de sua reformulação em 2009 é possível observar:

Objetivos do Enem 1998	Objetivos do Enem 2009
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conferir para o cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; 2. Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; 3. Fornecer Subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; 4. Constituir-se em modalidades de acesso à cursos profissionalizantes pós-médios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; 2. Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; 3. Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós médio e a educação superior;

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; 5. Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, inciso I e II da LDB/96; 6. Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; 7. Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior.
--	---

Analisado os objetivos propostos no quadro anterior, desde o início o Enem teve como função, por um lado proporcionar um panorama geral da educação no ensino médio e, por outro, possibilitar aos egressos do ensino básico um recurso de acesso ao ensino superior.

É relevante também observar que, desde a primeira proposta, o Enem tem como foco o trabalho com as competências cognitivas do educando, exigindo, portanto, um novo direcionamento para o ensino médio. Para Lukcesi (2011), Essa orientação teórica, significa a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de várias habilidades. Habilidades e competências são modos de fazer alguma coisa, recursos cognitivos e procedimentais que implicam

ação. A distinção entre as duas têm base na complexidade da ação executada dessas formas de agir. Segundo Luckesi, nessa relação:

“[...] As habilidades têm a ver com aprendizagens do desempenho em tarefas específicas, restritas, simples; as competências, por outro lado, são modos complexos de agir, que envolvem um conjunto de tarefas específicas. Uma competência exige uma cadeia de várias habilidades” (Luckesi, pg. 410. 2011).

Portanto, a competência define o que – quais serão os conteúdos cognitivos, afetivos e motores – e como – qual a metodologia – que será utilizada para se ensinar e aprender. Assim, a competência escolhida orientará as ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. No caso, as competências definidas e, por conseguinte, os níveis de qualidade que forem também definidos, delimitam o critério tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, assim como, por consequência, para a prática educativa.

O Enem de 2009, desejando substituir o vestibular, tem como foco a condução do ensino médio, reconfigurando o currículo cada vez mais se pautando nas competências cognitivas, segundo Luckesi (2011), das habilidades e ações mentais que constituem a base para a formação das competências, bem como as competências afetivas e procedimentais, que constituem aspectos importantes da formação do ser humano. Segundo Silva (1999), o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos (...), o conhecimento corporificado no currículo é um conteúdo particular (...), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Nesse ponto a reconfiguração do ensino médio a partir de uma estruturação curricular pode ser entendida sob a ótica da reprodução de Bourdieu, do “por quê”. Por que esses conhecimentos e não outros? Quais são os jogos de poder e interesse em relação a esses conhecimentos?

Com isso também se analisa que, se nas últimas décadas o vestibular configurou o ensino médio, agora a escolha do currículo pautado por um processo

avaliativo que reconfigura esse nível de ensino, tem a possibilidade de mudar a forma de ingresso ao ensino superior.

Foco pedagógico do Enem 1998	Foco pedagógico Enem 2009
São as seguintes competências e habilidades a serem avaliadas	São as seguintes competências a serem levadas em consideração
<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc; 2. Construir e aplicar conceitos a várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões; 4. Organiza informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; 2. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; 3. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisão e enfrentar situações-problema; 4. Construir argumentação (CA): relacionar informações,

<p>construção de argumentações consistentes;</p> <p>5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.</p>	<p>representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;</p> <p>5. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
--	--

Considerando a apresentação dos dados, pode ser observado que o proposto como foco pedagógico no Enem 2009, já estava posto em 1998. No entanto, é no ano de 2009, que o MEC assume a tarefa de reorientar o ensino médio, tendo por base esse exame. Nessa perspectiva, se o MEC propõe que o Enem seja o recurso utilizado como seleção para o ingresso no ensino superior, na medida em que essa proposta seja assumida por universidades e instituições de ensino superior públicas e por instituições privadas, as escolas de ensino médio terão que reorientar seus currículos para o foco pedagógico com o qual o Enem é praticado. Conforme afirma Luckesi:

Com base em decisões administrativas, o MEC, portanto, está criando condições para que o ensino médio no País de fato se aproxime de um modo pedagógico de educar, em tudo diferente do que veio ganhando forma no País nos últimos 40 anos aproximadamente. (Luckesi, pg. 436, 2011)

Nessa perspectiva, é que de 2009 em diante, o ensino médio é obrigado a reorientar suas matrizes curriculares com base nas matrizes desse exame, pois esse

nível de ensino caracteriza um destino profissionalizante, que historicamente tem criado condições de ingresso ao ensino superior. Esse processo é uma significativa configuração da educação no ensino médio brasileiro.

3. PRÁTICAS COTIDIANAS A PARTIR DA REAPROPRIAÇÃO DOS COSTUMES

3. 1. Imprensa como uma forma de produção de sentidos – A Gazeta do Povo e atribuição de sentidos ao Enem.

“Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde seus pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde seus pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças os animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação”.(Leonardo Boff)

O pensamento de Leonardo Boff elucida as muitas possibilidades de interpretação da realidade e compreensão do mundo, assim como da relação entre o modo como um indivíduo entende e explica sua realidade exterior e interior, e o seu lugar social. As relações entre educação, comunicação e cultura, estão associadas historicamente com perspectiva na qual a educação constituiu-se como privilégio social para aqueles que puderam desfrutar de maiores recursos e, conseqüentemente, tiveram maior acesso ao saber, o domínio de capital cultural segundo BOURDIEU (1998 p.73).

Nessa perspectiva, a educação foi quase sempre um privilégio de classe. Ao longo dos séculos as sociedades têm alimentado a ideia de que há uma cultura dominante, que é a erudita, e outras formas menos valorizadas, como é o caso da cultura popular e da cultura de massa. A formação do senso comum também faz parte dos processos culturais, pois as sociedades vão desenvolvendo percepções, criando sentidos para os vários aspectos da realidade e, por meio da linguagem e da produção material, procurando traduzir seus significados.

Partindo de concepções baseadas na história Cultural de Roger Chartier, entender essa relação e essas formas de representações sociais é “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída,

pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Esse modo de identificar essas diferentes realidades decorre de uma definição dupla de “cultura”, primeiro enquanto obras e gestos que configuram e justificam uma apreensão estética, um princípio de classificação e de demarcação intelectual do mundo; e segundo, enquanto práticas comuns, “sem qualidades”, que exprimem a maneira pela qual uma comunidade produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 1999, p. 8-9; 2002, p. 93). Segundo Chartier (1998):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (Chartier, pg.98)

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Assim, o poder e a dominação estão sempre presentes nas estruturas. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas. A representação da linguagem, o discurso, a imprensa.

Nesse sentido, a mídia, a imprensa, pode ser pensada e entendida como forma que produz classificações e divisões que organiza a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real, pois atua como veículo que estaria a serviço da legitimação dos ideais dominantes, o que pode ser denominado violência simbólica que se traduz como um mecanismo que cria, legitima e reproduz as desigualdades sociais pois, o uso desse mecanismo de poder é dirigido por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, que controla o poder simbólico sobre os outros, produzindo sentidos e crenças no processo de socialização, induzindo os dominados a lerem o mundo e a se posicionarem no mundo de acordo com os critérios e padrões definidos pelos dominantes. Produzindo uma forma de consumo de identidade, de ideias de práticas cotidianas, que para Bourdieu:

Entre as estruturas e as práticas, coloca-se o habitus enquanto sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação. O habitus constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o habitus adquirido através da inculcação familiar é condição primordial

para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais (BOURDIEU, 2004, p. 47).

Assim, a função do *habitus*, produzido pela representação é articular a estrutura, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação prática. A relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam ações na sociedade, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas, a relação com a prática social que se expressa como uma forma de representação social adquirida por uma apropriação que para Roger Chartier (1998) explica os processos de produção de sentido:

[...] a apropriação tal como a entendemos visa a uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar, assim, atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura e nos outros casos também), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas. (Chartier, 1998, p. 74)

A apropriação de práticas culturais cria um *habitus*, que também se traduz como forma de representação social, através da apreensão de significados transmitidos numa certa comunicação que produz sentidos. A imprensa veicula certa realidade social que é dada a partir da dominação de certo capital cultural. A linguagem nesse processo é ponto de partida ou final de uma maneira de expressar um modo de vista? Perpetua processos de dominação em seus discursos? Que *habitus* ela produz? O quanto veicula e legitima as ideias políticas neoliberais? Quais as relações publico-privado estabelece na seleção das notícias?

3. 2. A veiculação de notícias relacionadas ao Enem no jornal Gazeta do Povo:

A análise da veiculação de notícias relacionadas ao ENEM tem a intenção de um dialogar entre a teoria da reprodução de Bordieu, aplicando os conceitos de capital cultural, violência simbólica e *habitus* que são frutos dos jogos de poder entre

as classes e seus campos de atuação, em especial o da educação – a escola, e seus poderes de inculcação pedagógica, com as formas de políticas neoliberais que produzem uma forma de relação entre Estado e cidadão.

Os jogos de poder entre as políticas mercantilizadas neoliberais, é veiculado pela mídia e legitimado pela imprensa, o que é produzido no campo jornalístico sobre a produção cultural, e a partir dela, toda a sociedade.

A Gazeta do Povo é um dos jornais de maior circulação na capital paranaense por isso buscou-se compreender à manipulação das palavras na eficácia de uma inculcação, segundo a produtividade específica de um trabalho pedagógico se relaciona principalmente na relação de comunicação e o que ela produz, quais os sentidos sociais atribuídos a ela.

De acordo com Bourdieu (1997), “as palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou simplesmente, representações falsas”. Nessa perspectiva o quanto a expressão e a representação social veiculada pela mídia expressa de fato uma realidade, ou pode ser definida enquanto construção social?

Na maioria das vezes, imprensa apresenta uma opinião como o resultado de uma série de processos sociais, nos quais há uma “interação muito grande de elementos emocionais e manipulativos” (LIPPMANN, 1997), aliados “à pouca racionalidade” (LE BON, 1999).

Como por exemplo na reportagem veiculada na Gazeta do Povo de 02/09/2009, intitulada: “Enem 2009 permitirá comparar desempenho”, relata - “O ministro da Educação, Fernando Haddad, revelou ontem que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) está passando por reformulações em 2009 para permitir comparações do desempenho dos estudantes com relação à edição anterior da prova. A afirmação foi feita pelo ministro em entrevista concedida ao programa Painel RBS. “Esse instrumento permite um diagnóstico do ensino médio, mas ainda não podemos avaliar os resultados de um ano para o outro”, explicou Haddad. Seguindo padrões internacionais, o Inep, órgão do MEC responsável pelo Enem, pretende que seja possível comparar as notas de diferentes edições do Enem, o que não ocorre atualmente”.

Fica clara a manipulação do sentido da real fala de Haddad, em relação a ter um diagnóstico do ensino médio e a divulgação da notícia de comparação de desempenho dos estudantes. Como afirma Chartier (1999), as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e pratica (sociais,

escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformado ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

A imprensa aparece como veiculadora de uma imagem da educação que reforça a noção de quase-mercado abordada no capítulo 2 desta monografia. A reprodução de uma de uma ideologia, que é difundida, transmitida por um veículo de comunicação, inculcando um *habitus* e forjando sentidos, hora naturalizando as desigualdades e fracassos educacionais e por consequência os fracassos e desigualdades sociais – o que de certa forma legitima uma função do Estado e de como deve ser uma política educacional, indicando como os instrumentos de avaliação devem desempenhar e determinar papéis neste tipo de política.

Outro exemplo é a reportagem veiculada no dia 22/11/2012, com o título – “Entre as 50 melhores escolas no Enem 2011, apenas 3 são públicas” como subtítulo: “No Paraná, o Colégio Positivo e a UTFPR, em Curitiba, e o Colégio Universitário de Londrina são as instituições com melhores notas” relata – *“Entre as 50 escolas de melhor ranking no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2011, apenas três são escolas públicas - todas elas federais. O colégio de aplicação da Universidade Federal de Viçosa é a melhor colocada - está em 8º no ranking. Em seguida, está o colégio de aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 29º, e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em Vitória (40º). Entre as 50 melhores do país, 15 são do Estado de São Paulo. O Colégio Objetivo integrado, de São Paulo, obteve a melhor nota.”*

É explícita a abordagem competitiva, que se pauta na lógica da meritocratização das ações. Silva (1994: 220), afirma que as escolas são encorajadas a se esforçar por adquirir um *status* ou valor especial no mercado de serviços escolares.

A mesma reportagem aponta as 10 melhores escolas no estado do Paraná, mesclando a rede pública e a rede privada de ensino num mesmo *ranking*, ou seja, a imprensa veicula e cria um sentido, inculcando um *habitus*, exercendo uma violência simbólica pois, deturpa a função diagnóstica dessa avaliação para a educação pública, exercendo uma noção de quase-mercado da educação entre os “consumidores” de informação:

“Colégio Positivo (sede) – 686,5

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Curitiba) – 655,2

Colégio Universitário (Londrina) – 647,8

Colégio Dom Bosco (Curitiba – Subsede IV) – 647,3

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (Ponta Grossa) – 640,1

Colégio Marista Santa Maria (Curitiba) – 638,9

Colégio Militar de Curitiba (Curitiba) – 638,5

Colégio Bom Jesus Nossa Senhora de Lourdes (Curitiba) – 637,7

Colégio Nossa Senhora Medianeira (Curitiba) – 634,1

Bom Jesus Divina Providência (Curitiba) – 629,8”

Se o Estado regula o funcionamento e a manutenção das estruturas de funcionamento social, a partir, de uma ordem social vigente que visa estabelecer à competitividade, o lucro, a meritocratização, a individualização das ações, como se o fenômeno das relações não se estabelecesse de uma forma pedagógica, interacional, dialética, fundamental assim para o desenvolvimento humano o impacto dessa “forma de ver o mundo”, não expressa a realidade, ou a função social desse instrumento avaliativo já que segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar é um meio de tornar os meios de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Nessa perspectiva é questionável o papel da imprensa em relação a inculcação pedagógica produzido pela imprensa, pois, concebe uma noção de educação e de qualidade de educação concebida nas escolas. Como afirma Luckesi (2011):

Essas avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. (Luckesi, 2011; 430).

O fortalecimento da competitividade e do ranqueamento entre as escolas veiculados pela imprensa, faz comprovar o juízo de que realizado o Enem, bastaria dar a conhecer a cada escola o índice de qualidade por ela obtido, o que indicaria sua satisfatoriedade, ou não. E mais que isso, se o Enem for admitido como exame

de acesso para o ensino superior o entendimento em relação a qualidade da educação necessária para ter acesso a esse direito, estaria restrito as escolas pertencentes a rede privada de ensino elitizando cada vez mais certos cursos universitários? Essa abordagem aparenta causar uma noção de desresponsabilização no papel do Estado em relação à promoção da qualidade da educação brasileira e da função dessa avaliação de larga escala.

A mesma reportagem faz o seguinte apontamento: *“O desempenho das escolas de todo o país foi divulgado nesta quinta-feira (22) pelo Ministério da Educação. Segundo dados da pasta, a média dos alunos do Objetivo Integrado no Enem foi de 737,1 pontos - ao todo, 42 alunos do ensino médio da escola fizeram o Enem. Eles correspondem a 100% dos alunos do colégio. A nota corresponde à média das quatro provas objetivas do Enem (ciências da natureza, linguagens, matemática e ciências humanas). A nota da redação não está considerada na média divulgada nesta quinta-feira.*

Para Mercadante, o resultado não pode ser considerado como ranking das melhores escolas de ensino médio do país. “O Enem não é um ranking de avaliação entre escolas, é uma avaliação dos alunos, dos estudantes. É insuficiente como avaliação do estabelecimento escolar”, ressaltou o ministro.”

O foco das informações abordado no recorte da matéria, ressalta a neutralidade da imprensa em relação à abordagem da temática causando uma impressão de personificação dos resultados, reafirmando a lógica da meritocratização. Na mesma reportagem é abordada uma mescla de informações num ranqueamento entre as escolas públicas e privadas, depois, numa segunda abordagem temática, a reportagem reafirma a fala do Ministro da Educação, Aloizio Mercadante que diz: *“O Enem não é um ranking de avaliação entre escolas”*. A imprensa com essa forma de manipular e disseminar visões e perspectivas em relação a temáticas sociais exerce uma violência simbólica, que se traduz como um mecanismo que cria, legitima e reproduz as desigualdades sociais ; pois, o uso desse mecanismo de poder é dirigido por um individuo, ou um grupo de indivíduos, produzindo sentidos e crenças no processo de socialização. Produzindo uma forma de consumo de identidade, de ideias de práticas cotidianas.

Para finaliza a reportagem faz uma chamada com a seguinte temática – **“Melhores alunos da rede pública superam média da rede privada”** relatando:

*“Os 37,5 mil alunos da rede pública de ensino com melhor média no Enem 2011 superam a média dos alunos da rede privada de ensino, destacou o ministro (...) A comparação é feita sempre entre os alunos concluintes do ensino médio das duas redes (...) Esse recorte de 37,5 mil estudantes equivale, segundo estimativa da pasta, aos 12,5% das vagas nas 59 universidades federais que deverão ser reservadas para cotistas da rede pública no processo de seleção do vestibular de 2013 - o total de vagas estimado é de 300.000. **“O topo da rede pública é muito melhor do que a média do setor privado”**, disse Mercadante, em defesa da nova regra. Esses alunos da rede pública tiveram média de 630,4 pontos - considerando apenas as quatro provas objetivas do Enem 2011. Entre esses alunos da rede pública estão aqueles matriculados em colégios militares e de aplicação - muitos desses fazem seleção para ingresso no colégio (...) Ao mesmo tempo, a média dos alunos da rede privada foi de 569,2 pontos. A média geral dos alunos da rede pública, entretanto, é abaixo disso: 474,2. “A média da rede pública é inferior à rede privada, [mas] é um volume muito maior de estudantes”, disse o ministro.”*

Nesse foco de abordagem a imprensa reforça a competitividade entre os alunos, não denunciando a realidade da qualidade da educação. Quando aborda a questão da pontuação entre as escolas públicas promove um “*ranking* interno”, comparando as escolas federais que não representam a parcela da situação real em que se encontra o ensino médio no Brasil. Comparando-os a alunos de escolas particulares e públicas municipais e estaduais. A baixa pontuação na ênfase da abordagem dada pelo jornal é em relação aos alunos das escolas públicas estaduais que na maioria das vezes conseguem ingressar no ensino superior por meio das cotas raciais ou sociais reservadas a egressos do ensino médio.

Das representações, das classificações e de toda a exclusão, produzidas na luta através das práticas políticas, sociais, e discursivas encontradas nas abordagens realizadas pelo jornal Gazeta do Povo em relação ao Enem, relações as quais se estruturam no mundo social ; são campos produtores de sentido, de identidades culturais. Chartier (1990;27-28), afirma que é importante se atentar para as práticas produtoras de divisões e para as práticas de apropriação, sempre plurais, múltiplas e socialmente determinadas. Nessa perspectiva a imprensa é produtora de práticas, pois, revela um *habitus* produzido por uma inculcação pedagógica. A interiorização da situação desse *habitus* de classe, é a estrutura unificadora do

conjunto das disposições que supõem a referência prática, quer se trate da resignação ou da revolta contra a ordem atual ou da aptidão a submeter as condutas econômicas. As condutas, por estarem escritas na situação presente dos seus próprios sujeitos, dispõem permanentemente em seus *habitus* e estão interiorizadas e à disposição diante de uma determinada situação sob a influência desta (BOURDIEU, 1979).

Na reportagem do jornal Gazeta do povo de 23/09/2011 com o título: “Nota dos alunos da rede pública sobe 11 pontos no Enem de 2009 para 2010 - A variação positiva no mesmo período entre os estudantes dos colégios particulares foi 6 pontos, encurtando um pouco a distância entre as duas redes” ralata – *“De 2009 para 2010, a nota dos alunos de escola pública no **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)** cresceu 11 pontos. A variação positiva no mesmo período entre os estudantes dos colégios particulares foi 6 pontos, encurtando um pouco a distância entre as duas redes. Os números são resultados de mais uma análise das notas do Enem de 2010 feitas pelo **Ministério da Educação (MEC)**, que até a semana passada tinha divulgado apenas as médias individuais de cada escola (...) No ano passado, 221 mil alunos da rede privada fizeram a prova e a média alcançada por eles foi 585,84 pontos – considerando apenas as provas objetivas. O contingente de estudantes das escolas públicas que participaram do Enem foi mais do que o triplo (790 mil) e a média foi 490,28 pontos – uma diferença de 95 pontos no desempenho das duas redes (...) Para o MEC, o Enem não é o melhor instrumento para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas já que a participação dos alunos na prova é voluntária. Além disso, não mede alguns fatores importantes que têm impacto nesse resultado, como a diferença entre as condições socioeconômicas dos dois grupos, a escolaridade dos pais e o investimento feito por aluno, que é bastante superior na rede privada (...) O ministério destaca que, comparando os melhores alunos da escola pública com o total de alunos da rede privada, a diferença entre os dois públicos ficou em apenas 7 pontos em 2010, contra 10 pontos em 2009. A média dos 221 mil melhores alunos das escolas públicas foi 578,21 pontos, contra 585,84 do total dos colégios particulares (...) Para o ministro da Educação, **Fernando Haddad**, os números mostram que a “elite” da escola pública tem condições de competir pelas vagas das universidades públicas no mesmo patamar da rede privada. “Isso é importante para sabermos se temos um exército na rede pública em condições competitivas.” Usando as notas obtidas no Enem, o estudante*

pode pleitear uma vaga em universidades públicas que aderiram ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Na última edição foram 83 instituições de ensino participantes. “

A partir dessa perspectiva, é possível apontar uma reprodução nos sentidos dos dominantes do capital cultural, da educação não como um bem, mas, sim como uma questão de mérito, de domínio de saberes e práticas necessários para atuação em sociedade, para um bom desempenho escolar e social, para a ascensão ao ensino superior, etc.

O que a imprensa revela na verdade quando explicita que há uma elite dominante da escola pública? Há possibilidade de estar veiculando notícias de interesse social sob a ótica da política neoliberal reproduzindo a lógica competitiva, meritocratizando os direitos, inculcando interesses da classe dominante, realizando um *ranking*, quando na realidade as chances são desiguais, alguns se encontram numa condição mais favorável do que os demais para atenderem as exigências implícitas, na escola e nas relações sociais. Assim, a imprensa, a mídia é um espaço de reprodução das estruturas sociais.

8. Análises, Discussões e Apontamentos Finais

A Educação, como um fenômeno social constitui-se também como um objeto de análise de autores que buscaram discutir a sociedade, cultura, ideologia, as relações de poder, a comunicação entre as pessoas, e demais aspectos que constituem a complexa organização da sociedade contemporânea. Esta pesquisa buscou vislumbrar as possíveis relações entre conceitos da sociologia, da comunicação e da educação, mais objetivamente no que diz respeito às relações entre a esfera da vida política, o poder e as correlações entre classes, bem como as estruturas de manutenção social, os meios de comunicação e os meios de avaliação. Como essa trama social, o Estado por norma regula o funcionamento e a manutenção das estruturas de funcionamento social, a partir, de uma ordem vigente que visa estabelecer à competitividade, o lucro, a meritocratização, a

individualização das ações, como se o fenômeno das relações não se estabelecesse de uma forma pedagógica, interacional, dialética, fundamental assim para o desenvolvimento humano. Para isso, buscou-se conceituar a *Produção de sentido* enquanto fenômeno produzido socialmente, contemplando seu contexto, seu histórico e suas políticas atuais. Esta pesquisa utiliza-se de fundamentação teórica que busca delinear o contexto social atual, mais pontualmente a avaliação como um aspecto do funcionalismo e da manutenção do fenômeno educativo. Numa perspectiva de encontrar numa abordagem pela imprensa sentidos socialmente construídos, reproduzindo a lógica do ranqueamento da educação fortalecendo a noção de quase-mercado da educação. A imprensa produz intencionalmente um *habitus*. Pois é uma fonte de grande circulação e consumo de ideias de “formas de ver o mundo.” É uma veiculação que não expressa em si a importância do seu caráter pedagógico, pois, manipula a realidade exercendo um no campo do poder simbólico a inculcação de uma relação entre as esferas públicas e privadas e suas respectivas relações com os sujeitos de direitos. Como ela reproduz uma política de avaliação que não contempla em sua real implementação uma função diagnóstica?

Os sentidos veiculados na imprensa a partir das reportagens selecionadas evidenciam a legitimação de uma cultura que é estruturada e reproduzida pela escola e tem nas estruturas sociais, nos outros campos de poder um meio de representação e de apropriação de um *habitus* cultural, que é veiculado e consumido socialmente.

Questões que daqui recorrem são: O será do Currículo do ensino médio? Como será o ingresso ao ensino superior? Será que o Enem irá elitizar certas ares? E o mercado para o Enem? – Cursinhos, editoras, etc, .. A imprensa, qual o seu papel? A quem ela tem veiculado suas formulações – qual é o tipo de leitor que a imprensa quer formar? Com a reformulação do ensino médio as escolas reestruturarão seus métodos e abordagens pedagógicas? Qual é o impacto do papel pedagógico da inculcação da mídia? Sei que essas são questões em aberto e demandam muitas pesquisas para uma possível resolução, mas, de certa maneira resumem os fomentos que essa temática propiciou.

Referencias

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____.

A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____.

Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____.

O poder simbólico - Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Anne Joice Angher, coordenação – 10. ed. – São Paulo: Rideel, 2004. 284p.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. 111p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

MIRANDA, Luciano. **Pierre Bourdieu e o campo da comunicação**: por uma teoria da comunicação praxiológica. Edipucrs: Porto Alegre, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. In: SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica – Primeiras Aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

WEBER, M. **Os tipos de dominação legítima**. In. COHN, G. (org) Max Weber: sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

_____.

Economia e Sociedade , 2 v. Brasília: UnB, 1999

