

ENEM

• TESE N°.01

• MARÇO 2020 •

O DISPOSITIVO POLÍTICO EDUCACIONAL DAS AVALIAÇÕES
EM LARGA ESCALA NO BRASIL E EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS/QUÍMICA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES SOBRE O
ENEM NAS MÍDIAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS

CADERNO DE
PESQUISA

Olhar teórico-metodológico,
qualidade na educação e
accountability no Enem

CADERNO DE
ATUALIDADES

Produção de sujeitos e a
publicidade sobre o Enem

CADERNO DE EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS

Toda hora é a Hora do Enem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Paula Del Ponte Rocha

**O DISPOSITIVO POLÍTICO EDUCACIONAL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA
ESCALA NO BRASIL E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/QUÍMICA: UMA ANÁLISE
DE PRODUÇÕES SOBRE O ENEM NAS MÍDIAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS**

Porto Alegre
2020

Paula Del Ponte Rocha

O DISPOSITIVO POLÍTICO EDUCACIONAL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/QUÍMICA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES SOBRE O ENEM NAS MÍDIAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maira Ferreira

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Paula Del Ponte

O dispositivo político educacional das avaliações em larga escala no Brasil e educação em Ciências/Química: uma análise de produções sobre o Enem nas mídias e em documentos oficiais / Paula Del Ponte Rocha. -- 2020.

176 f.

Orientador: Maira Ferreira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Educação em Ciências no Ensino Médio,. 2. Exame Nacional do Ensino Médio. 3. Publicidade. 4. Discursos. 5. Produção de Sujeitos. I. Ferreira, Maira, orient. II. Título.

Paula Del Ponte Rocha

O DISPOSITIVO POLÍTICO EDUCACIONAL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS/QUÍMICA: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES SOBRE O ENEM NAS MÍDIAS E EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação em Ciências.

Aprovada em: 09 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi – FURG

Profa. Dr^a. Rosa Maria Bueno Fischer – UFRGS

Profa. Dr^a. Angela Dillmann Nunes Bicca – IFSUL

Profa. Dr^a. Maira Ferreira – UFRGS/UFPel (orientador)

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer às pessoas que participaram de alguma forma desta caminhada...

Agradeço à Professora Maira Ferreira, por me acompanhar e orientar nessa longa jornada de formação. São mais de dez anos trabalhando juntas, período de muito incentivo e sempre acreditando na minha capacidade, sendo presença constante e sempre unindo a exigência e seriedade na orientação, mas de modo terno para fazer correções e considerações. Maira, me faltam palavras para agradecer tua presença e importância, nesses anos todos de parceria!

Agradeço às queridas professoras da banca, Prof^a Dr^a Angela Dillmann Nunes Bicca, Prof^a Dr^a Maria do Carmo Galiazzi, e Prof^a Dr^a Rosa Maria Bueno Fischer, por todas as contribuições durante a etapa de qualificação do doutorado e por aceitarem o convite para participar novamente desta etapa final.

Ao meu amigo, Robson Simplício de Sousa, por todas as trocas nesses anos todos, desde a formação inicial, em especial, por todas as tardes em que tentávamos entender o referencial teórico que o outro estudava. Foram sempre momentos de muito crescimento (em meio a muitas risadas também).

Ao meu grupo de orientação “Quintas na FaE”, por tornarem extremamente agradáveis cada reunião de orientação, acompanhando e sofrendo com os prazos apertados, comemorando a cada trabalho aceito, cada etapa concluída, por cada lanche maravilhoso, cada café da Gabi, principalmente, pelo crescimento que tivemos juntos. Ah! Aquela nossa série de livros ainda será lançada, hein? Agradeço, especialmente, ao meu amigo Eliezer (Eli), por todo apoio de sempre, às minhas queridas *Mairetes*: Bárbara (Babi), Josiele (Jô) e Viviane (Vivi), por toda a parceria desses anos todos, tanto fora quanto dentro da Universidade, dividindo alegrias e angústias da tese ou da vida! Vocês foram presentes que ganhei nessa caminhada.

É preciso agradecer todo o apoio recebido fora da vida acadêmica também. A todos que estiveram do meu lado, acompanhando essa escrita de outras formas, muitas vezes sem entender o que eu estudava. Agradeço à minha família, especialmente a minha mãe que sempre foi meu apoio, minha companheira, me incentivando, tentando me acalmar, quando necessário, e entendendo minha ausência, mesmo quando eu estava sentada ao seu lado. Ao meu pai, que sempre entendeu quando precisava desmarcar com ele para escrever...

Ao Tiago, meu namorado que acompanhou metade dessa jornada e ajudou a torná-la muito mais leve. Por me entender, me esperar, ser meu companheiro e estar ao meu lado nos dias em que só um abraço solucionava.

À minha terapeuta Josiane Gonçalves, pelo apoio incansável nesses anos todos. Por vibrar a cada conquista, segurar minha mão a cada queda e me trazer de volta. Essa caminhada teria sido muito mais difícil sem a tua presença!

Em tempos de tantos cortes na Educação, gostaria de agradecer às Instituições que proporcionaram que essa pesquisa fosse realizada: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos ofertada em todo o período do doutorado e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial ao Programa de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde por proporcionar esse espaço de formação.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, se fizeram presentes e que estiveram comigo, entenderam minha ausência, tanto na vida acadêmica, como na familiar. Meus sinceros agradecimentos!

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2017, p 13)

O dispositivo político educacional das avaliações em larga escala no Brasil e educação em Ciências/Química: uma análise de produções sobre o Enem nas mídias e em documentos oficiais.

RESUMO

A pesquisa realizada para esta Tese de Doutorado analisa os discursos que circulam em documentos oficiais e nas mídias, procurando perceber como esses operam e legitimam o Enem como dispositivo político educacional. Como opção teórica, articulei as teorizações de discurso e dispositivo, em Michel Foucault, ao papel constitutivo da cultura às práticas sociais, em Stuart Hall, possibilitando ver as produções sobre as avaliações em larga escala como produções culturais que coexistem em diferentes instâncias do social. Sendo assim, o propósito teórico-metodológico empreendido é examinar o que é *dito* sobre as avaliações, em especial o Enem, e ver seus efeitos. Para tanto, selecionou-se como *corpus* de análise: documentos oficiais, como parâmetros e diretrizes curriculares, Medida Provisória e Lei sobre a reforma do Ensino Médio, documento que institui uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e documentos oficiais sobre o Enem; publicidade oficial sobre o Enem veiculada à canais de TV aberta; produções de mídias de diferentes veículos, com matérias jornalísticas da mídia escrita e falada sobre o tema; e o Programa Hora do Enem, credenciado pelo MEC a título de preparação para o Exame. Ao analisar produções acadêmicas sobre políticas de avaliação como o Enem, percebe-se que o Exame deixou de ser uma preocupação apenas de educadores ou estudantes, mobilizando a sociedade e os sistemas educacionais em torno de seus resultados, pois tornou-se um negócio que movimenta o mercado no qual diferentes organizações e instâncias do social, a exemplo das mídias, validam *rankings* que instituem significados ao Exame, às instituições e aos sujeitos que as frequentam. O trabalho possibilitou olhar para o papel das parcerias público-privadas na produção de soluções para os problemas da educação brasileira, em políticas e proposições curriculares para o Ensino Médio, bem como políticas de avaliação como o Enem. A pesquisa permitiu mostrar, ainda, que a publicidade oficial sobre o Enem e a Plataforma *Geekie Games* Enem, bem como as reportagens sobre o Exame, associam o Enem à promessa para um futuro de sucesso em uma rede discursiva composta por diferentes discursos: político, pedagógico, econômico, tecnológico, científico, midiático e religioso, independente das trajetórias de vida dos estudantes, do tempo que tenham disponível para os estudos, da formação escolar ou de necessidades de diferentes ordens, reforçando valorização da superação e da meritocracia associadas ao Enem como *caminho de oportunidades*, sendo esse um enunciado recorrente em discursos que reforçam a ênfase na competitividade e na responsabilização individual para um futuro de sucesso, pois, ao dispor de uma plataforma online de preparação para a avaliação, estaria garantido a igualdade de oportunidades a todos os sujeitos.

Palavras-chave: Educação em Ciências no Ensino Médio, Enem, Centralidade da Cultura, Discursos, Produção de Sujeitos.

The educational political device of large-scale evaluations in Brazil and science / chemistry education: an analysis of productions about Enem in the media and official documents.

ABSTRACT

The research carried out for this doctoral thesis analyzes the discourses that circulate in official documents and in the media, seeking to see how they operate and legitimize the Enem as an educational political device. As a theoretical option, I articulated the theories of discourse and device, in Michel Foucault, with the constitutive role of culture to social practices, in Stuart Hall, making it possible to see the productions on large-scale evaluations as cultural productions that coexist in different instances of the social. For that purpose, examining what is said about evaluations, especially Enem, and seeing its effects, is the theoretical and methodological purpose undertaken. To this end, I selected as the corpus of analysis: official documents, such as parameters and curricular guidelines, Provisional Measure and Law on the reform of Secondary Education, a document that establishes a Common National Curriculum for Secondary Education and official documents on Enem; advertisements with official advertising about Enem on open TV channels; media productions from different media, with journalistic articles from written and spoken media on the topic; and the Hora do Enem Program, accredited by MEC as preparation for Enem. When analyzing academic productions about evaluation policies like Enem, it is clear that the Exam is no longer a concern for educators or students only, mobilizing society and educational systems around its results, as it has become a business that moves the market in which different organizations and instances of the social, like the media, validate rankings that establish meanings for the Exam, the institutions and the subjects who attend them. The work made it possible to look at the role of public-private partnerships in producing solutions to the problems of Brazilian education, in curricular policies and proposals for secondary education, as well as evaluation policies such as Enem. The research also showed that the official advertising about Enem and the Geekie Games Enem Platform, as well as the reports about Exame, associate Enem with the promise for a successful future in a discursive network composed of different discourses: political, pedagogical, economic, technological, scientific, media and religious, regardless of the students' life trajectories, the time they have available for studies, school education or needs of different orders, reinforcing the valorization of overcoming and the meritocracy associated with Enem as path of opportunities, this being a recurring statement in speeches that reinforce the emphasis on competitiveness and individual accountability for a successful future, since, by having an online platform to prepare for the evaluation, equal opportunities would be guaranteed to all employees. subjects.

Keywords: Science Education in High School, Enem, Centrality of Culture, Discourses, Subject Production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Publicidade de escolas em função da classificação no Enem	72
Figura 2 – Placas colocadas na frente de escolas de Goiânia indicando a nota do Ideb	73
Figura 3 – Publicidade de universidades públicas e privadas sobre o Enade.....	76
Figura 1 – Propagandas do Enem dos anos de 2009, 2010 e 2011.	91
Figura 2 – Propagandas do Enem em 2012.....	92
Figura 3 – Propaganda do Enem 2013	93
Figura 4 – Propaganda do Enem 2014	94
Figura 5 – Propaganda do Enem de 2015	95
Figura 6 – Propagandas do Enem 2016	97
Figura 7 – Propaganda do Enem de 2017	99
Figura 8 – Propaganda do Enem 2017.....	100
Figura 9 – Propaganda do Enem de 2018	101
Figura 10 – Cenas da propaganda de 2018 do Enem.	101
Figura 1 – Imagens da publicidade do Enem 2016	155
Figura 2 – Imagens da segunda propaganda do Enem	156
Figura 3 – Videoaula sobre a tabela periódica.....	159
Figura 4 – Videoaula sobre equilíbrio iônico e caráter ácido/básico.....	160
Figura 5 – Resolução da questão bloqueada para não assinantes.	163

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Resultados encontrados na busca na BDTD.	40
Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas após leitura de resumo, sumário e introdução. .	41
Quadro 2 – Categorias organizadas em torno dos temas tratados nos artigos.....	422
Quadro 1 – Operadores de análise das propagandas sobre o Enem (2009, 2010 e 2011).....	900
Quadro 2 – Operadores de análise das propagandas sobre o ENEM do ano de 2012.	922
Quadro 3 – Reportagens sobre superação de dificuldades para a realização do Enem.....	1022
Quadro 1 – Organização da disciplina de Química na Plataforma Geekie Games.....	158

LISTA DE SIGLAS

- BDTD:** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BID:** Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico
- BM:** Banco Mundial
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- BNCC-EM:** Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
- CNE:** Conselho Nacional da Educação
- DCN:** Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEB:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- DCNEM:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EMP:** Ensino Médio Politécnico
- ENADE:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- ENEM PPL:** Exame Nacional do Ensino Médio para pessoas privadas de liberdade
- FIES:** Fundo de Financiamento Estudantil
- IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- MP:** Medida Provisória
- OCDE:** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OCEM:** Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM:** Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PDE:** Plano de Desenvolvimento da Escola
- PNE:** Plano Nacional de Educação
- PROUNI:** Programa Universidade para Todos
- SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC/RS:** Secretária de Educação do Rio Grande do Sul
- SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- SISU** (Sistema de Seleção Unificada)
- UFPEL:** Universidade Federal de Pelotas
- UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

CARTA AO LEITOR	12
EDITORIAL	15
CADERNO DE PESQUISA	21
O DISPOSITIVO EM FOUCAULT E ARTICULAÇÕES COM A CULTURA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PESQUISA	22
UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO: UM OLHAR PARA “AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA” COM FOCO NO ENEM	39
CADERNO DE ATUALIDADES	60
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INDICATIVOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: COMO SE PROCESSA ESSA RELAÇÃO?	61
O ENEM COMO DISPOSITIVO EDUCACIONAL NAS MÍDIAS E A ARTICULAÇÃO COM OS DISCURSOS PEDAGÓGICO, POLÍTICO, RELIGIOSO E MIDIÁTICO EM TORNO DE “PROMESSAS DE UMA VIDA DE SUCESSO NO FUTURO”	82
CADERNO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.	115
AS MUDANÇAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES NO ENEM: UM OLHAR PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS/QUÍMICA	116
QUALQUER HORA É A ‘HORA DO ENEM’: UM ESTUDO DA PLATAFORMA EDUCACIONAL COMO ESPAÇO E TEMPO PARA O ESTUDO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA	139
CONTRACAPA	170

Carta ao leitor

Esta Tese de Doutorado é o fruto de muitos encontros e desencontros com o tema de pesquisa, nos quais houve muitos questionamentos, interlocução com temas próximos, troca de opções, inclusão e exclusão de temas, entre outras tantas decisões tomadas ao percorrer as diferentes materialidades que possibilitaram esses encontros/desencontros. Por vezes, via como um obstáculo a sensação de não conseguir o distanciamento necessário para analisar um assunto que tanto me instigava, o qual já tinha interesse em pesquisar há mais tempo, para, logo em seguida, reconhecer que meu olhar nunca seria neutro, uma vez que o olhar do pesquisador é sempre interessado. A definição do problema de pesquisa e a seleção dos materiais de análise, passa por esse olhar teórico-metodológico, dando sentido ao que está sendo pesquisado e possibilitando pensar a questão de pesquisa e a análise de diferentes materialidades, o que, por vezes, torna-se um problema, pois pode suscitar outras questões, sendo necessário manter o foco no objeto de estudo e reunir os elementos para dar consistência ao estudo proposto.

A realização desta pesquisa de doutorado tem como fundamentação teórica a compreensão de *discurso* e de *dispositivo*, em Michel Foucault, articulada à compreensão de *centralidade da cultura*, em Stuart Hall, considerando a instituição de uma “existência” das avaliações em larga escala como uma verdade que faz sentido em uma dada época.

Ao cursar disciplinas e realizar leituras sobre a ação dos discursos na constituição das práticas sociais, aprendi a olhar para o passado procurando entender o presente e, nesse movimento, relacionei ao tema de pesquisa questões que suscitaram discussões que eu já fazia, antes mesmo de ingressar no doutorado. Uma vez que a opção em analisar as políticas

públicas de currículo e de avaliação não é recente, bem como não é recente meu interesse em analisar o papel das mídias na criação/manutenção de práticas sociais.

Com relação às avaliações em larga escala, mais especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), desde minha formação inicial, no curso de Licenciatura em Química, quando participava em projetos de pesquisa envolvendo estudos de currículo de Química na Educação Básica, já fazia algumas associações ao Enem como política de avaliação e de currículo, com atenção à produção de materiais de ensino para o Exame e também ao destaque dado a ele em notícias vinculadas a jornais e revistas.

Após concluir a graduação, ingressei no curso de mestrado no PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual desenvolvi uma pesquisa envolvendo o curso de Licenciatura em Química da UFPel, buscando compreender os efeitos das políticas públicas curriculares, das políticas para iniciação à docência e das avaliações em larga escala (o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade), em relação à seleção e organização de conhecimentos considerados necessários para a formação inicial de professores de Química.

Durante o curso de mestrado, conheci o campo dos Estudos Culturais e a Teoria de Discurso em Foucault, e me interessei muito por esses vieses teórico, pois via a possibilidade de analisar o estudo que estava realizando, tomando a cultura e o discurso, ao mesmo tempo, como teorização e como campo de análise. Mas como o meu processo para realizar estudos com a profundidade necessária para dar consistência às análises foi lento, em função da limitação de tempo para a conclusão do curso, optei por finalizar o Estudo de Caso envolvendo as políticas de currículo, baseado em autores que olhavam para o campo do currículo em uma perspectiva crítica, cujos dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Na continuidade do meu caminho formativo acadêmico, e entendendo as mídias como espaço produtivo para o estudo das políticas de currículo e de avaliação, vi, na construção do projeto do doutorado, uma oportunidade de dar seguimento ao meu interesse em investigar o modo como as mídias produzem significados ao editar e divulgar notícias e ao produzir e exibir propagandas sobre políticas públicas educacionais, procurando reconhecer o seu papel na instituição de “modos de ser” aluno/a, professor/a e de funcionamento de instituições de ensino.

Assim, tal como afirmei anteriormente, já há algum tempo tinha interesse em estudar as avaliações em larga escala e sua potência para a compreensão da educação brasileira, em especial, da Educação Básica, a partir do final dos anos de 1990. Em meio a notícias sobre as

avaliações em larga escala e sua representação nas mídias, associando qualidade na educação aos resultados dessas avaliações, no Ensino Superior (em relação ao Enade) e no Ensino Médio (em relação ao Enem), fui acompanhando o que era anunciado e noticiado, procurando compreender seus efeitos no funcionamento das instituições de ensino e nos sujeitos que delas fazem parte.

Sobre o Enade, as notícias, normalmente, apresentavam os resultados das avaliações como em um campeonato, no qual algumas universidades ocupam o topo do *ranking* (permanecendo ou não nele), enquanto outras ganham ou perdem posições (de uma avaliação para a outra), sem que o significado dos *rankings* e seus efeitos para a educação e para o trabalho docente sejam questionados.

Sobre o Enem, as publicações iam de guias de alimentação no dia do Exame, recomendações para não “perder o horário” e dicas para revisão de conteúdos, passando por reportagens sobre os problemas observados nas provas, até chegar ao ranqueamento de instituições de ensino em função dos resultados. Tal ranqueamento oportuniza às instituições de ensino realizar seu *marketing* institucional, pois o sucesso dos alunos é atrelado à “eficiência” do trabalho realizado pelos professores e, conseqüentemente, à instituição de ensino, o que coloca em dúvida a qualidade de instituições com resultados desfavoráveis, marcando alunos e professores pelo “fracasso” institucional.

Assim, a intenção de pesquisar as avaliações em larga escala, mais especificamente o Enem como política pública educacional, foi tomando forma e tendo cada vez mais sentido, em função da proporção que essa avaliação tomou como política pública para a Educação Brasileira, sendo esse o tema que organiza e orienta a produção desta Tese de Doutorado.

Por isso, convido você leitor a embarcar nessa caminhada, na leitura de uma tese em que a publicidade e as reportagens das mídias, juntamente com documentos oficiais, serão o cenário no qual você terá a oportunidade de conhecer ou revisitar documentos reguladores, propagandas da TV aberta e reportagens das mídias em geral, sobre o Enem, e que serão apresentadas e problematizadas neste trabalho. Dessa forma, reitero o convite para fazeres parte dessa discussão, não tomando esse olhar para o Enem como uma verdade atemporal, mas como uma possibilidade de reflexão a partir das condições e dos discursos que fazem parte desta contemporaneidade.

Paula Del Ponte Rocha

Porto Alegre, 09 de março de 2020.

Editorial

Desde a promulgação da LDB/1996, anúncios de mudanças, de diferentes ordens, vêm acompanhando a educação escolar. Tais anúncios são materializados em políticas públicas educacionais, estando entre essas, as avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), objeto de estudo desta Tese de Doutorado.

A proposição de uma investigação, cujo tema está circunscrito nas duas primeiras décadas dos anos de 2000, implicou localizá-lo em meio às políticas públicas curriculares e de formação de professores e aos anúncios de mudanças na educação escolar. Além das políticas educacionais, movimentos políticos de outras ordens, como disputas acirradas para a eleição de governantes em nível nacional em 2014, que, em meio a problemas de ordem econômica e social, culminaram com o processo de *impeachment* presidencial em 2016, reforçaram a necessidade de promover mudanças na educação que vinham sendo propaladas desde o final dos anos de 1990. O processo eleitoral, em 2018, e a posse do novo Governo Federal, em 2019, desencadearam a irrupção de uma série de (indicativos de) mudança anunciada pelas mídias com frequência, estando no centro das discussões: as políticas curriculares e de avaliação, com destaque para o Enem, o que mostra a relevância em realizar um estudo sobre o Exame como política pública¹.

De certo modo, desde a sua criação, em 1998, o Enem vem ocupando espaço nas mídias sobre o seu papel como indicativo de qualidade (ou falta de qualidade) na educação e como oportunidade aos jovens brasileiros. Isso tem a ver com os significados dos resultados

¹Na atualidade, o Enem tem sido central nas discussões político educacionais. Ao mesmo tempo em que é legitimado e valorizado, ao ser considerado o maior e mais importante processo de avaliação em larga escala da política educacional brasileira, é desqualificado por segmentos da sociedade por abordar temas contemporâneos importantes para grupos minoritários como racismo, homofobia, feminismo, como ocorreu em 2017 e 2018, ou por problemas na execução e correção das provas, como ocorreu na última avaliação, em 2019.

que, como sendo de sucesso ou de fracasso, classificam e marcam instituições de ensino, seus alunos e professores, e caracterizam a “qualidade” para a educação, sem considerar os processos desenvolvidos ao longo da trajetória dos estudantes que os levam a chegar em condições diferentes para a realização do Exame.

Nesse sentido, a produção midiática envolvendo o Enem não se restringe às notícias na televisão ou em jornais e revistas, mas compreende também, peças publicitárias governamentais, que anunciam, informam e mostram as oportunidades oferecidas aos jovens para “se dar bem no Enem”, como a plataforma *Geekie Games Enem*, anunciada como uma “possibilitadora” de preparação para que o Exame, e que estaria ao alcance de todos.

A busca por compreensão no papel das avaliações em larga escala na educação brasileira suscitou questionamentos e indagações que busquei responder com esta pesquisa, cuja questão norteadora é: **como as produções midiáticas sobre o Enem, tomado como dispositivo que orienta currículos e produz sujeitos, constituem e dão legitimidade ao Exame, como indicativo de qualidade de instituições, professores e alunos?**

Tal questão está associada a outras que nos levam a pensar sobre: os efeitos que produz em sujeitos e instituições de ensino; os discursos que envolvem o mérito para alcance do sucesso; os resultados das avaliações apresentados em *rankings*; a “eleição” sobre o que deve ser ensinado/aprendido na escola; os discursos produzidos em relação à qualidade da educação; a seleção e organização de conhecimentos para o Ensino de Química; e o Programa Hora do Enem como espaço educativo, inclusivo a todas as pessoas em todos os lugares.

Diante disso, apresento o objetivo geral da pesquisa que é **analisar os discursos que circulam em documentos oficiais e nas mídias, procurando perceber como esses operam e legitimam o Enem como dispositivo político educacional.**

Para atender ao objetivo geral, são indicados os seguintes objetivos específicos:

– Conhecer os princípios das avaliações em larga escala, em documentos oficiais, em especial o Enem, considerando suas finalidades e seus efeitos para as organizações curriculares de Química no Ensino Médio e em cursos de Licenciatura em Química.

– Compreender os possíveis efeitos do ranqueamento de escolas públicas e particulares em função dos resultados do Enem, em relação à noção de qualidade de instituições de ensino, de seus professores e alunos.

– Analisar os discursos que associam os resultados das avaliações em larga escala com a qualidade na educação em produções das mídias (matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais).

– Discutir as avaliações em larga escala para além dos *rankings*, considerando os discursos econômico, político e midiático, entre outros, que classificam instituições e os sujeitos que as frequentam.

– Investigar as produções midiáticas oficiais sobre o Enem e reportagens publicadas na internet procurando analisar os discursos e as práticas que constituem o Exame como “o” caminho de oportunidades a ser trilhado pelos brasileiros;

– Investigar o Programa Hora do Enem, com ênfase na Plataforma *Geekie Games* Enem, em relação à proposta de flexibilização de espaço e tempo para a preparação para o Exame.

– Analisar o movimento político em torno do Enem, em relação à seleção de temas/conteúdos para a avaliação que representam o que deve ser aprendido/ensinado, em especial na área de Ciências da Natureza.

Para a construção dos argumentos que sustentam este estudo, o Enem foi tomado como dispositivo político educacional que considera os discursos em diferentes instâncias do social, mostrando como esses configuram e legitimam as avaliações como relevantes e definidoras do panorama educativo brasileiro atual.

A escolha da opção teórica, articulando as teorizações de discurso e dispositivo, em Michel Foucault, ao papel constitutivo da cultura às práticas sociais, em Stuart Hall, possibilita ver as produções sobre as avaliações em larga escala como produções culturais que coexistem em diferentes instâncias do social. Assim, examinar o que é *dito* sobre as avaliações, em especial o Enem, e ver seus efeitos, é o propósito teórico-metodológico empreendido.

Para responder à questão de pesquisa e seus objetivos, tomei como materiais de análise: documentos oficiais (entre outros, parâmetros, diretrizes curriculares e Base Nacional Comum Curricular, plano nacional de educação, legislação sobre a reforma do Ensino Médio, e matriz de referência do Enem) e produções de mídias de diferentes veículos (entre outros, a publicidade oficial sobre o Enem produzida e veiculada em canais de TV aberta, matérias jornalísticas da mídia escrita e falada sobre o tema e a plataforma educacional online).

A análise de documentos oficiais que compreendeu o período de 1998 a 2018, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998). Com relação ao período para análise da publicidade – reportagens de diferentes canais de notícias e vídeos oficiais, plataforma, etc – o recorte de tempo foi de 2009 a 2018, a partir do uso do Enem

como processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

A partir de 2009, houve um crescimento considerável da publicidade governamental sobre o Exame, mas também de “notícias” envolvendo decisões políticas, que vão desde a pertinência, ou não, dos temas abordados nas questões ou a criação do Programa Hora do Enem e da plataforma educacional, até mudanças na equipe diretiva do INEP, especialmente a partir da eleição do Presidente da República Jair Bolsonaro que, ainda durante a campanha eleitoral, anunciou mudanças de direção na gestão do Exame.

Feita toda essa prévia apresentação, cabe destacar o como será conduzida a estilística da escrita desta Tese de Doutorado, pois ela foi estruturada simulando cadernos como as seções de um jornal, em alusão a centralidade das mídias nesta pesquisa, com os textos que compõem os cadernos, na forma de artigos.

Em *Carta ao Leitor*, foi apresentada uma conversa inicial com o leitor, apresentando o trabalho de pesquisa. Em *Editorial*, foi traçado um panorama da pesquisa, justificando as razões que levaram a sua produção e apresentando a questão norteadora da tese, seus objetivos, o referencial teórico-metodológico e descrevendo, brevemente, o *corpus* de análise.

Na sequência, no *Caderno de Pesquisa*, são apresentados e discutidos os fundamentos teóricos e metodológicos que tomam *O Dispositivo em Foucault e articulações com a cultura como pressuposto teórico-metodológico para a pesquisa* como referenciais que sustentam e possibilitam a produção de argumentos para a defesa da tese. Neste mesmo caderno, no artigo *Uma análise de produções acadêmicas sobre políticas públicas educacionais de avaliação: um olhar para “avaliações em larga escala” com foco no Enem*, apresento e discuto produções acadêmicas sobre as avaliações em larga escala, em especial o Enem, complementando com uma análise envolvendo a *accountability* associada aos *rankings* e à produção de sujeitos.

O segundo caderno, *Caderno Atualidades*, é composto por dois artigos: o primeiro, *Avaliações em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação?*, analisa os discursos que constituem os resultados das avaliações em larga escala como indicadores de qualidade na educação; e o segundo, *O Enem como dispositivo educacional: a publicidade oficial nas mídias e a articulação com os discursos pedagógico, religioso e midiático em torno de “promessas de uma vida de sucesso no futuro”*, analisa os discursos articulados ao Exame em propagandas oficiais de circulação na TV aberta, nas quais, o Enem, considerado um dispositivo político educacional, é constituído em discursos

pedagógico, religioso e midiático, entre outros, que garantiriam um futuro de sucesso aos sujeitos.

O terceiro caderno, *Caderno de Educação em Ciências*, também composto por dois artigos, apresenta uma análise que relaciona as políticas de currículo e de avaliação com a área de Ciências/Química. No artigo *As mudanças curriculares para o Ensino Médio e implicações no Enem: um olhar para a área de Ciências/Química*, analisa os discursos que instituem essas políticas curriculares e as possíveis aproximações/distanciamentos em relação ao Enem aliados ao momento político dessas mudanças; o segundo artigo, intitulado “*Qualquer hora é a ‘hora do Enem’: um estudo da plataforma educacional do Enem como espaço e tempo para o estudo de Ciências/Química*”, apresenta e analisa o Programa Hora do Enem, considerando as parcerias público-privadas para a produção de materiais relacionados ao Enem, buscando ver os discursos produzidos em torno do campo de conhecimentos das Ciências da Natureza e a organização de assuntos, conceitos e temas tratados na disciplina de Química, a título de preparação dos alunos para o Exame.

Na *Contracapa*, apresento as considerações finais da pesquisa realizada para esta Tese de Doutorado.

CADERNO DE PESQUISA

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E
PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENEM



CADERNO DE PESQUISA

Neste caderno, é apresentado o referencial teórico-metodológico da pesquisa, que articula a compreensão de cultura, em Hall, aos estudos foucaultianos, tomando os conceitos de *dispositivo*, *discursos* e *subjetividade*, como elementos que orientaram meu olhar para as materialidades analisadas.

Os textos são apresentados na forma de artigos. O primeiro, *O dispositivo em Foucault e articulações com a cultura como pressuposto teórico-metodológico para a pesquisa*, apresenta e discute o referencial teórico e metodológico, os conceitos envolvidos e a organização da pesquisa. No segundo artigo, *Uma análise de produções acadêmicas sobre políticas públicas educacionais de avaliação: um olhar para “avaliações em larga escala” com foco no Enem*, a partir da revisão de teses e dissertações brasileiras sobre o Enem, faço uma articulação entre essas produções com o conceito de *accountability* para mostrar o efeito dos *rankings* para a produção de sujeitos e de instituições de sucesso/fracasso.

O DISPOSITIVO EM FOUCAULT E ARTICULAÇÕES COM A CULTURA COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA PESQUISA

Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstituir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria (FOUCAULT, 2015)

A epígrafe desse capítulo é um convite ao pensamento e ao questionamento sobre como olhamos para a história e para os registros em documentos.

Nesta seção, é apresentado o caminho teórico-metodológico do trabalho, que considera a cultura como constitutiva de modos de vida, associada aos estudos foucaultianos acerca do dispositivo, dos discursos e das subjetividades, na análise de elementos que dão significado às avaliações em larga escala, nesta contemporaneidade.

A CULTURA COMO CONSTITUTIVA DE PRÁTICAS SOCIAIS

Embora os estudos sobre a cultura possam ter iniciado em outros países, é na Inglaterra que, nos anos 1950, passaram a compor uma disciplina nos departamentos de Ciências Humanas, constituindo um campo de estudos. Antes disso, diferentes acepções de cultura davam outros significados, usos e interpretações ao termo. Cevasco (2003, p. 10) aponta que “o sentido das palavras acompanha as transformações sociais, ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história”, então, conhecer diferentes compreensões do significado de cultura não nos leva a alcançar uma melhor definição ou uma definição “correta” de cultura, apenas indica que houve uma caminhada para que os estudos culturais ganhassem espaço como campo de pesquisa. Segundo esta mesma autora,

A palavra “cultura” entrou na língua inglesa a partir do latim *colere*, que significava *habitar* – daí, hoje, “colono” e “colônia”; *adorar* – hoje com sentido preservado em “culto”; e também *cultivar* – na acepção de cuidar, aplicado tanto à agricultura quanto aos animais. Essa acepção foi preponderante no século XVI. Como metáfora, estendeu-se ao cultivo das faculdades mentais e espirituais (CEVASCO, 2003, p. 10)

Da designação de atividade, da cultura *de* alguma coisa, ou do treinamento das faculdades mentais, a cultura passou a ser considerada, também, como *marca* de uma nação – cultura de uma nação. Tratava-se de uma virada semântica notável, iniciando uma intensa

transformação social que se dava em meio a Revolução Industrial. Conforme Cevalco (2003), a cultura adquiria, assim, uma conotação materialista, pois a partir da civilização dos considerados "bárbaros", justificava-se a exploração de outros povos, na busca pela rápida expansão decorrente da Revolução Industrial. Com a exploração de outros povos, a distribuição das riquezas inerentes a um sistema – já naquela época – concentrava a renda nas mãos de poucos, alimentando a divisão social. Também a religião que, até então, era um elemento que amenizava as tensões sociais, perdia seu papel pelo crescimento da Ciência.

Diante disso, a cultura deixa de ser considerada apenas como um bem de uma classe dominante, tendo "um novo papel social, o de apaziguar e organizar a anarquia do mundo real dos conflitos e disputas sociais" (CEVASCO, 2003, p. 15). Mas, mesmo que isso levasse a perceber um papel mais ativo da cultura, com intervenção na sociedade, ela ainda estava relacionada a bens materiais.

Raymond Williams traz ao debate a percepção materialista da cultura ao considerar que

os bens culturais são resultado de meios também eles materiais de produção (indo desde a linguagem como consciência prática aos meios eletrônicos de comunicação), que concretizam relações sociais complexas envolvendo instituições, convenções e formas (CEVASCO, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a cultura deixa de ser vista apenas como distinção social ou como posse por parte de determinado grupo e dá lugar a preponderância desse uso antropológico, como modo de vida.

Essa mudança de olhar foi possível a partir do trabalho de autores como Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Anos mais tarde, Stuart Hall se juntaria a eles no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), dando os primeiros passos para a "era da cultura", assim denominada pelo predomínio dos meios de comunicação de massa e pelo desvio do conflito político e econômico para o cultural, marcando um período em que não se conseguia mais separar aspectos políticos ou econômicos da cultura (CEVASCO, 2003). Pois, a Cultura, como campo de estudos, perpassaria essas questões, considerando que "relações entre a cultura e a sociedade, e as mudanças sociais, vão compor o eixo principal de observação do CCCS" (ESCOSTEGUY, 2010).

Para Sovik (2003, p. 11), a consolidação dos Estudos Culturais se deu a partir

da preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de "textos" da cultura, que incluíam desde o fotojornalismo e programas de televisão, até a ficção romântica consumida por mulheres e as subculturas juvenis britânicas (leia-se teds, mods, skinheads, rastas) as vésperas do movimento punk.

Considera-se que o trabalho de Stuart Hall, a partir dos anos 60, foi determinante para o incentivo de investigação de práticas de resistência das, até então, consideradas subculturas, bem como de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade. Cevalco (2003) destaca que, nesse novo momento, a Cultura (com “C” maiúsculo) é “substituída” por culturas (no plural). O foco não é mais a conciliação de todos, naquela visão materialista da cultura, ou a luta por uma cultura dominante, mas sim disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais, não havendo, dessa forma, cultura como algo neutro, transcendente à política e à economia ou como um bem maior, mas *representando* o espaço onde esses campos eram articulados.

Para Hall (1997), a cultura é um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Tais mudanças dão conta de transformações na vida cotidiana das pessoas, pois com o declínio da indústria, novas ocupações surgiram, o tempo de trabalho diminuiu, diferentes estilos de vida foram sendo instituídos com novas motivações, sendo uma delas em função do aumento do período de lazer, que antes era dividido entre descanso e igreja. Além disso, as mudanças no tamanho das famílias, e na relação dos pais com seus filhos, apontam possíveis deslocamentos das culturas no cotidiano.

Em seus estudos, Hall discute os deslocamentos *pela* cultura, com destaque à possibilidade de acesso à informação, de “conhecer” diversos povos, outros mundos, com o estreitamento das fronteiras por um mundo na ponta dos dedos, tornando-se a cultura central na vida das pessoas, penetrando nos mais diversos setores da vida, mediando tudo e instituindo uma nova forma de organização social, nem sempre presencial, uma vez que:

através da imagem veiculada pela mídia; o bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e seduções; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais “ricas” do mundo, e as coisas práticas — comprar, olhar, gastar, poupar, escolher, socializar — realizadas à distância, “virtualmente”, através das novas tecnologias culturais do estilo de vida *soft* (HALL, 1997, p. 22).

Da mesma forma que as distâncias são encurtadas e as atividades, antes realizadas apenas de forma presencial, são implementadas a distância, percebemos a publicidade invadindo as casas das pessoas e anunciando oportunidades que estariam ao alcance de qualquer um, como referimos em relação às políticas educacionais, cujas propagandas chegam a anunciar a “garantia” de um futuro melhor a partir da realização de exames nacionais, como é o caso do Enem.

Tomar a cultura como constitutiva das práticas que dão significado às avaliações em larga escala, implica em considerar a produtividade dessas práticas em um dado momento

histórico, que legitima e valida os anúncios de alcance de qualidade na educação por meio dos resultados das avaliações, em diferentes instâncias do social. Implica também, em como consideramos a representação dessas avaliações na sociedade e na construção de significados em torno delas.

Para Hall (2016), a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Palavras, sons e imagens carregam sentido e são considerados *signos* que, organizado em linguagens, indicam ou representam os conceitos e relações que construímos, sendo por meio da linguagem que damos sentido às coisas, aos objetos e aos acontecimentos, que expressamos um pensamento com outras pessoas que compartilham *da mesma cultura*, ou seja, que interpretamos o mundo de forma semelhante.

Mesmo reconhecendo a representação como um conceito potente para olhar a publicidade oficial sobre o Enem, optou-se por olhar para essa avaliação como um dispositivo, no qual a produção de significado se dá em meio a relações de poder que envolvem os discursos que interpelam sujeitos, entrelaçando elementos distintos que unem-se em rede, com efeitos em diferentes instâncias de legitimação das políticas de avaliação em larga escala.

Pensando no tema desta pesquisa, considero que há nas produções sobre as avaliações em larga escala, discursos que as vinculam, por um lado à qualidade da educação, mas, por outro lado às oportunidades (individuais) de sucesso e ao tipo de conhecimento válido a ser avaliado. No caso de discursos em prol da valorização da educação de qualidade para que haja desenvolvimento científico e tecnológico, esses estão circunscritos a programas de governo (e de Estado), bem como a algumas ações das mídias que, além de informar a população sobre acontecimentos relacionados à educação, divulgam e disponibilizam resultados das avaliações com efeitos que vão da classificação das instituições, seus alunos e professores, à validação de conhecimentos avaliados nas provas.

Nosso olhar analítico para as avaliações em larga escala, a partir da cultura, considera os elementos que podem ser relacionados com o Exame e com a realidade social, envolvendo pessoas e instituições, olhando, por exemplo, para os documentos e manifestações governamentais, por meio de notas e reportagens, e para a publicidade, de modo geral, que anuncia aos sujeitos o sucesso a ser alcançado por meio de um “caminho de oportunidades” que pode ser possível no ambiente escolar ou em uma plataforma educacional online².

² Plataforma Hora do Enem – será tratada com maior detalhamento nos cadernos de Atualidades e de Educação em Ciências.

Sobre o olhar acerca do objeto de pesquisa, tal como Paraíso (2012, p. 24), entendo que: “o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”, sendo que meu olhar para as avaliações em larga escala e para os discursos que produzem seus significados possibilita ver a produtividade em torno desse tema, estando atenta para compreender as “formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós” (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Como dito anteriormente, meu interesse em estudar as avaliações em larga escala me acompanha desde a realização de pesquisas sobre currículo relacionadas ao ensino de Química na Educação Básica. O que mudou foram as perguntas, pois se antes pretendia saber o “porquê”, hoje pretendo compreender o “como”. Mudou também o olhar sobre o papel da cultura e dos discursos na instituição das práticas sociais.

Na próxima seção, passo a apresentar teorizações de Foucault que, juntamente com a compreensão que apresentei sobre o papel da cultura, dão sustentação teórico-metodológica para a construção desta Tese de Doutorado.

O SUJEITO EM FOUCAULT NAS TRAMAS DO DISPOSITIVO

Como dito na seção anterior, o modo como a mídia indica a “participação” dos alunos no Enem produz efeitos que ultrapassam os muros das escolas/universidades e entram nas casas das pessoas e na lógica de consumo, uma vez que o Enem torna-se “o” caminho para o alcance de um futuro melhor. Isso pode ser visto em propagandas e outdoors de instituições que “divulgam” o seu bom desempenho e o lugar que ocupam no *ranking*. Segundo Hall (1997), a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens e marketing de produtos e ideias. Nesse sentido, o Exame vem assumindo papéis que, para além dos anunciados, implicam na produção de sujeitos em diferentes posições: de sucesso, de fracasso, de superação, de mérito etc.

Minha compreensão e olhar para a pesquisa se dá a partir do conceito de dispositivo em Foucault. O conceito de dispositivo pode ser associado a estudos anteriores do filósofo sobre a noção de *episteme*, podendo ser entendida como um dispositivo discursivo para olhar

o conjunto das relações entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2015).

Para Castro (2009), na medida em que Foucault se interessava pela questão do poder e da ética, o conceito de *episteme* era ampliado para o de dispositivo, já que este conceito seria mais abrangente que o de *episteme*, pois envolveria também elementos não discursivos. Assim, o dispositivo não supera a noção analítica de *episteme*, mas, de acordo com Dalla Zen (2011), seria o campo de saber que torna possível a existência de diferentes dispositivos, introduzindo elementos que auxiliarão a compreensão de novas racionalidades.

Para Foucault (2000, p. 138) o dispositivo é considerado como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.

O surgimento do conceito de dispositivo ocorreria, segundo Castro (2009), a partir da necessidade de Foucault relacionar, em suas análises, elementos discursivos (já analisados com a noção de *episteme*) aos não discursivos, daí a composição da rede com o dito e o não dito, em meio às relações de poder.

Em estudos de Deleuze sobre a noção de dispositivo, no texto “O que é um dispositivo?” (DELEUZE, 1990), o autor o compara a um novelo, um conjunto multilinear, composto por linhas que seguem em direções diferentes, se afastando umas das outras e formando processos em desequilíbrio. Desemaranhar essas linhas é percorrer terras desconhecidas. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no em todas as direções (DELEUZE, 1990).

Por isso, mais importante do que identificarmos elementos em rede é entendermos que o dispositivo se dá num campo de lutas e desequilíbrios, em três dimensões: saber, poder e subjetividade, e que essas se relacionam umas com as outras. A primeira, o saber, remete às curvas de visibilidade e de enunciação que, para Deleuze (1990), são máquinas de fazer ver e de fazer falar. A visibilidade aqui, não é considerada como uma luz que vem iluminar os objetos já existentes, mas como linhas que formam esses objetos. O mesmo autor considera que se os dispositivos são históricos, essa história é dos regimes de luz, mas que também

remetem para linhas de enunciação nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, porque, (...) definem-se precisamente pelos regimes de enunciações (DELEUZE, 1990, s/p).

Nessa perspectiva teórica, há o abandono de sujeitos como verdades universais, uma vez que a produção de verdade não está no sujeito ou nos objetos, mas nos regimes necessários para definir o que é visível e o que é enunciável (de acordo com tais regimes de verdade), com suas derivações e suas transformações, possíveis através das linhas do dispositivo.

Na segunda dimensão, o poder, temos as linhas de forças que passam por todo o espaço do dispositivo e orientam os caminhos percorridos pelas linhas anteriores. Deleuze (1990, s/p.) considera que as linhas de força “traçam tangentes, operam idas e vindas entre o ver e o dizer, agindo como setas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir à batalha”.

Mas, por mais que as linhas de força tenham importância e perpassem toda a extensão do dispositivo, Foucault afirma que o dispositivo não poderia ser fechado em linhas de forças intransponíveis que impusessem contornos definitivos, pois se não “transpor a linha, como chegar ao outro lado?”

Esta maneira de transpor a linha de forças, é o que se produz quando ela se curva, forma meandros, se funde e se faz subterrânea, ou, dito de maneira melhor, quando a força, em lugar de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, exerce-se sobre si mesma ou afeta-se a si mesma (DELEUZE, 1990, s/p).

E essa transposição se daria por meio de linhas de objetivação e de linhas de subjetivação, as quais Deleuze (1990) define como fazendo parte de um processo de produção de subjetividade (a terceira dimensão do dispositivo), que está para se fazer, a medida em que o dispositivo permita, é uma linha de fuga que escapa às linhas anteriores, não sendo nem um saber nem um poder. O mesmo autor considera essa linha como uma espécie de *mais-valia*, que, para Dalla Zen (2011, p. 21), implicaria em uma disparidade entre as formas de subjetivação previstas pelo dispositivo e o modo como o sujeito olha para si. Seriam esses então os *novos* limites do dispositivo? Podem ser elas as linhas de fratura e linhas de ruptura, já que esse processo de olhar para si mesmo seria uma forma de ultrapassar o controle e a dependência do dispositivo? No caso desse estudo, seria problematizar o dispositivo do Enem, apresentado como sendo “o” caminho de oportunidade para o futuro ou como “o” resultado do que os estudantes aprenderam ao longo da educação básica ou, ainda, como “o” termômetro que mediria a efetividade das políticas educacionais e da qualidade da educação brasileira.

Ainda sobre a subjetivação e a sua atuação como linhas do dispositivo, é importante compreender que o sujeito para Foucault está longe de ser o sujeito universal, pois considerado no interior de uma trama histórica, se distancia do sujeito psicológico, de

processos subjetivos da “mente”. Para Deleuze (1992), a subjetivação pouco tem a ver com o sujeito, pois seria “antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando intensidades (tanto alta como baixas), campos individuados e não pessoas ou identidades” (DELEUZE, 1992, p. 116).

Já, Larrosa (1994, p. 55) compreende que Foucault estudou as “condições práticas e históricas de possibilidade da produção de sujeitos através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo”, ou seja, o modo como operam “as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social” (FISCHER, 1996, p. 70), pelo qual ele se observa, se analisa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.

Larrosa (1994) explica, ainda, a relação da subjetividade e da experiência de si, dizendo que a experiência de si não é um objeto independente, fixo, imutável, mas sim aquilo que constitui o sujeito. Assim, a subjetivação é vista como um processo, uma relação de força consigo, num jogo em que seja “capaz de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetra-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 1992, p. 116). Nesse sentido, entende-se ser possível considerar os modos de subjetivação como práticas de constituição do sujeito.

Voltando ao conceito de dispositivo, em seu interior, as linhas de objetivação e de subjetivação são anteriores ao próprio dispositivo. Assim, essas linhas inscrevem o dispositivo em um determinado momento histórico, sendo que, para Deleuze (1990), o olhar para história não é buscar o fato originário, a partir do qual tudo o que se segue é repetição, mas a diferença, nas relações desiguais de forças como as linhas do dispositivo.

Essa noção tem ligação com as considerações sobre o papel da história, tecidas por Foucault (2015) em *A Arqueologia do Saber*. A partir de autores como Bachelard e Canguilhem, Foucault não apresenta a história como algo contínuo, linear, mas nas interrupções da continuidade do pensamento. Enquanto Bachelard olhava a história não mais pela pesquisa dos “começos silenciosos” (FOUCAULT, 2015, p. 4) ou pela regressão sem fim, em busca de uma origem, mas pela identificação de um novo tipo de racionalidade, novos modos de falar sobre determinado assunto, Canguilhem chamou atenção para o deslocamento nas transformações dos conceitos, não como seu refinamento progressivo, sua racionalidade crescente – que também se relacionariam como uma origem, um ponto de partida e passariam por uma evolução –, mas como campos de constituição e validade, considerando, ainda, as *redistribuições recorrentes* que embora não levassem a uma origem, partiam de vários passados, formas de encadeamento e redes de determinações, à medida que

seu presente se modificava: assim, as descrições históricas se ordenavam necessariamente pela atualidade do saber e se multiplicavam com suas transformações.

Ampliando essa compreensão de história, Deleuze (1990) considera que pertencemos a certos dispositivos e neles agimos, sendo necessário distinguir o que somos e o que vamos nos tornando – o atual. Para esse autor, a novidade de um dispositivo é a atualidade, o novo é o atual. Nesse sentido, também, nesta tese, ao realizar um percurso histórico acerca do objeto de estudo, procurei compreender a novidade, o que se tornou atual sobre o Enem.

Veyne (2011) considera que devemos desfazer-nos do preconceito de que a história sem causalidade não seria mais uma história. Para isso, orienta a pensar nas condições de possibilidade para a emergência dos *acontecimentos*. Como a história mostra rastros do que somos, olhar o passado nos possibilita entender o presente, não com o olhar no passado, saudosista, mas buscando elementos que nos constituem nele (FOUCAULT, 2015). É olhar o *dito* através dos tempos e como esse faz parte da nossa vida hoje, na *atualidade*,

saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições. (FOUCAULT, 2015, p. 06)

Olhar para o passado buscando os atravessamentos, as perturbações, sem procurar algo estanque que estivesse lá esperando para ser encontrado, é abandonar o que está por trás, uma verdade intocada que estaria lá, prestes a ser revelada, ou sob “sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparece sem dizê-lo” (FOUCAULT, 2015, p. 133).

De forma mais ampla, é olhar para a história, visando multiplicar as rupturas na história das ideias, não considerando-a linear, mas pensando-a verticalmente, olhando não apenas para os grandes acontecimentos, mas para os acontecimentos mínimos, e nesse processo não perguntar-se “o que é mesmo que acontecia naquele momento?”, mas “como os acontecimentos emergiram naquele momento”. É, novamente, não procurar uma essência ou uma origem, pois não interessa buscar “o que é mesmo?”, mas ver os efeitos daquilo que acontece. Assim, ver quais discursos estão em jogo e como são produzidos, ou como determinada “coisa” circula em um determinado meio, são perguntas que interessam em uma análise do discurso, num viés foucaultiano.

A ANÁLISE DE DISCURSO EM FOUCAULT: UM OLHAR PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Neste estudo, a questão não é saber o que é mesmo o Enem, ou quais as “reais” intenções do governo com a política, ou qual o propósito da mídia com a publicidade em torno do Enem ou, ainda, quais as “verdadeiras” intenções do governo em divulgar determinada propaganda ou produzir um determinado vídeo. Tais perguntas levariam a um jogo que não é produtivo, pois apontar culpados ou indicar más intenções de sujeitos ou instituições mina diálogos e dificulta problematizações. Nesse sentido, é mais produtivo conhecer os discursos em jogo na publicidade sobre o Enem e procurar saber como esses discursos interpelam os sujeitos que têm acesso às notícias e reportagens? Ou, de que modo os discursos sobre as avaliações em larga escala produzem marcas nas instituições e nos sujeitos?

Pensar sobre essas questões levou-me a ver o Enem como uma política que vai além de uma avaliação de desempenho dos estudantes, a entender as linhas de ruptura do dispositivo, considerando que o Exame passou a fazer parte da vida das pessoas desde a publicidade, a qual anuncia a promessa de um futuro de sucesso, até a consulta pública promovida pelo Ministério da Educação sobre as mudanças na avaliação³, passando pela avaliação dos conhecimentos que merecem ser tratados nas provas ou pela produção de materiais didáticos, em plataformas virtuais ou em aplicativos para celular.

Como já dito, olhar para a história, dando atenção às discontinuidades e multiplicidades, impede fixar uma história linear e contínua, o que não significa dizer, “viva a discontinuidade, estamos nela e nela ficamos” (FOUCAULT, 2000, p. 5), mas pensar sobre possibilidades, em certos momentos e em certas ordens de saber, de promover mudanças bruscas e transformações que deslocam a imagem de uma história tranquila e continuísta.

Para Foucault (2000), embora a tradição na história tenda a dissolver um acontecimento em uma continuidade, ou encadeamento natural, não se trata de colocar tudo num certo plano, mas de considerar que existem acontecimentos, com alcances e capacidades diferentes de produzir efeitos.

³ Em janeiro de 2017, o Ministério da Educação lançou uma consulta pública sobre: o número de dias para a aplicação do Exame, os dias de realização do Exame (sábado e domingo, como era realizado até então, domingo e segunda-feira ou dois domingos consecutivos), e sobre a resolução do Enem com uso de computador, além da oportunidade de apresentar sugestões para o aprimoramento do exame em um texto com no máximo 300 caracteres.

A história, como é praticada hoje, não se desvia dos acontecimentos; pelo contrário, alarga sem cessar o campo dos mesmos; aí descobre sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos, em que os acontecimentos são, às vezes, numerosos, densos e intercambiáveis, às vezes, raros e decisivos. (FOUCAULT, 2014, p. 52)

Por isso, é importante a definição do recorte de tempo ou de movimento ao qual esse acontecimento faz parte, sem vê-lo em um jogo de causas e efeitos, sem buscar a unidade de seu surgimento, mas para estabelecer as séries que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. Assim,

o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste, na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de uma dispersão material, e produz-se numa dispersão material. (FOUCAULT, 2014, p. 54)

Pensar o Enem dessa forma, é pensar nas condições de possibilidade para que possa ser considerado como política educacional “estável”, mesmo com todas as mudanças de função que vêm sofrendo ao longo do tempo e que possibilitaram outros *ditos* sobre a avaliação, na reedição de alguns enunciados. Foucault (2015), considera que precisamos estar prontos para acolher cada discurso em sua irrupção, no momento em que permite-lhe ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, escondido, embora para isso não seja necessário o regresso à origem, como frisamos ao discutir sobre a história. É preciso tratar o discurso no jogo da sua instância.

No caso desta Tese de Doutorado, tomar o Enem como dispositivo educacional e analisar os discursos que o validam e o legitimam como necessário e definidor de um panorama representativo do processo educativo, que subjetiva os jovens e adultos a ver a avaliação como “o” caminho para um futuro promissor, implica pensar a classificação e rotulação de instituições e sujeitos, em função dos resultados das provas, como inerente ao Exame.

Para Foucault (2015), a compreensão de um discurso está associada à explicitação do dispositivo que envolve os seus contextos e seus códigos de linguagem, já que o dispositivo mistura coisas e ideias, representações, doutrinas, e até mesmo filosofias, com instituições, práticas sociais, econômicas, etc. Tudo isso impregnado pelo discurso que, imanente ao dispositivo, se modela a partir dele e o representa na sociedade – “a cor local do dispositivo” (VEYNE, 2011, p. 54).

Veyne (2011, p. 25), em obra sobre Michel Foucault, utiliza a metáfora de um aquário para falar sobre o discurso. Para o autor,

a cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros.

Os discursos variam ao longo do tempo, tal como nossa permanência no aquário. Poderemos sair de um, entrar em outro e seguiremos a mesma lógica: paredes transparentes dando uma falsa impressão que se pode tudo ou, no caso do discurso, que se pode *falar* tudo. Para Foucault (2014, p. 9) “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, pode falar de qualquer coisa”. Estamos “presos” a regimes de verdade e existem condições de possibilidade que permitem a produção de alguns discursos e não de outros. Conforme saímos de nosso aquário provisório – ou dos discursos – sobre a “pressão” de novos acontecimentos, imediatamente nos vemos em outro aquário, sempre sujeitos e passíveis a mudanças, que, por sua vez, se instituem sob novas formações discursivas e novos regimes de verdade.

Os discursos não são algo estático e inerte, mas ativos e produtivos, são “práticas que sistematicamente dão forma aos objetos sobre os quais falam” (FOUCAULT, 2015, p 55), ou, como complementa Veyne (2011), são as lentes através das quais, a cada época, os homens percebem as coisas, pensam e agem. Em função disso, a Análise de Discurso consiste em reconhecer as posições ocupadas pelo sujeito no que ele faz ou diz, compreendendo seus “gestos, suas palavras, suas instituições, o que fazíamos a cada minuto: como nós nos compreendemos entre nós” (VEYNE, 2011, p. 26). É a análise da prática cotidiana, do que interpela o sujeito a ocupar sua posição nesse discurso.

Como já dito, a Análise do Discurso, mesmo que minuciosa, não se destina a buscar uma origem, uma verdade absoluta do que o sujeito diz, ao contrário, busca mostrar como certos acontecimentos se ordenam se organizam, a ponto de existirem para nós como verdade – e não como desconhecidas, ou não reconhecidas. A ideia é partir dos detalhes, regredir até as mínimas práticas concretas do poder, dos procedimentos, dos instrumentos usados, numa certa época (VEYNE, 2011, p. 21-22), por isso não há como separar o objeto em si do discurso no qual ele existe para nós. Também o sujeito não é, em definitivo, um sujeito soberano, senhor do tempo, mas, engendrado pelo dispositivo de sua época, é filho de seu tempo; não sendo possível tornar-se qualquer sujeito em qualquer época, por isso, como já dito, os dispositivos também são históricos.

Foucault considera ainda o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2015, p. 143). Para ele,

Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou eliminadas por procedimentos científicos (FOUCAULT, 2000, p. 5).

Sobre o enunciado, o autor considera que este não é uma proposição, uma frase, um ato de fala, mas uma função de existência que pertence aos signos e, a partir dele, é dado ou não sentido aos signos. Mas, “longe de ser o princípio de individualização dos conjuntos significantes, é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam” (FOUCAULT, 2015, p. 121).

Para o autor, um enunciado não necessita da presença de uma estrutura proposicional definida, nem considera que uma proposição seja um enunciado. O enunciado também não é uma frase, ainda que possa ser reconhecido em uma frase ou frases sejam reconhecidas como enunciados. Para Foucault (2015), essa equivalência está longe de ser total, e é relativamente fácil citar enunciados que não correspondem à estrutura linguística das frases, pois uma árvore genealógica, um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades ou um esboço de repartição podem formar enunciados.

O enunciado também não é um ato de fala, bem como não o é o ato material de falar, se foi feito em voz alta ou baixa, como foi escrito, tampouco o pensamento do autor, a intenção do indivíduo que está falando ou as conseqüências do que ele disse um juramento, um testemunho, uma prece, um contrato, um depoimento na TV, uma carta – são atos de fala, uma espécie de “corpos visíveis”. Cada enunciado mantém uma relação com todas essas formulações; cada ato de linguagem “tomaria corpo em um enunciado, e cada enunciado seria, internamente, habitado por um desses atos. Existiriam um pelo outro e em exata reciprocidade” (FOUCAULT, 2015, p. 100).

Importante fazer uma referência com relação à diferença entre “enunciação” e “enunciado”. Enquanto a enunciação tem uma singularidade situada, datada, pode ser “*recomeçada* ou *reevocada*, enquanto uma forma (linguística ou lógica) pode ser *reatualizada*” (FOUCAULT, 2015, p. 128, grifos do autor), o enunciado tem a particularidade de poder ser *repetido*: mas sempre em condições estritas. Por isso, enquanto as enunciações são muitas, os enunciados são considerados *raros*. Assim, Foucault recusa a originalidade de uma enunciação e admite sua regularidade, pois não basta distingui-las, nem para marcar a novidade de uma em relação a outra, porque o que conta é a novidade do próprio regime de enunciação.

Já, o enunciado seria o que “resta” após definida a proposição; seria uma elaboração linguística na qual se poderá ou não reconhecer uma frase; e quanto aos atos de fala, nessas “visibilidades” o enunciado seria uma espécie de presença ou manifestação (de um discurso). Para Foucault (2015, p. 102) “o limiar do enunciado seria o limiar da existência dos signos” e por isso ele é também uma função de existência (das frases, atos de fala, proposições) que pertence, exclusivamente aos signos. A partir do enunciado pode-se dizer se aqueles signos “fazem sentido” ou não, pode-se dizer que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral, visual, escrita, virtual...). É uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2015).

Sobre a função enunciativa, Foucault (2015) apresenta três características. A primeira é sobre a constituição do enunciado, o qual deve ter um *correlato*, um referencial que não é constituído de coisas, fatos, realidades ou seres, mas de leis de possibilidades e regras de existência ligadas aos objetos, para que sejam nomeados, descritos, designados. O *correlato* seria o conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas (p. 110), o que está “posto em jogo, não apenas o que é dito, mas aquilo de que se fala, seu ‘tema’” (FOUCAULT, 2015 p. 108). O referencial, então, diz respeito ao lugar, a condição campo de emergência dos objetos ou dos estados de coisas e das relações postas em jogo pelo enunciado, é o que “define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade” (FOUCAULT, 2015, p. 111).

A segunda característica dá conta da *posição do sujeito*, um sujeito que não se reduz aos elementos gramaticais de primeira pessoa, pois o “autor” de uma frase, proposição ou ato de fala não é o sujeito do enunciado. O autor não é

causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco, a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena como o corpo visível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. (FOUCAULT, 2015, p. 108)

O lugar de sujeito é um lugar determinado e vazio e que pode ser ocupado por indivíduos diferentes, sendo que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. Pois, para Foucault (2015, p. 116),

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.

E essa posição do sujeito que permite que uma proposição, uma frase, um conjunto de signos, proferidos por um indivíduo, possam ser considerados “enunciados”.

A terceira característica da função enunciativa é a necessidade de existência de um *domínio associado*. A função enunciativa não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre, para que haja enunciado é preciso que se trate de coisas ditas “em relação a” um campo adjacente, a espaços colaterais, ou seja, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2015, p. 118). Não se trata de um mero contexto, algo que influencia a formulação daquele enunciado, mas de um campo associado de uma trama complexa na qual se inscreve determinado enunciado. É constituído, também, “pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implicitamente ou não), seja para repeti-las, seja para modificá-las ou adaptá-las, seja para se opor a elas, seja para falar de cada uma delas” (FOUCAULT, 2015, p. 118). Assim, não há enunciado que não reatualize outros e nesse jogo eles se repetem.

A quarta característica do enunciado é a *materialidade*. A função enunciativa sempre tem uma existência material. Para Foucault (2015), a materialidade é constitutiva do próprio enunciado, é seu suporte, com lugar e data, espaço e tempo e quando esses requisitos se modificam o enunciado também muda. A materialidade marca-o, dependendo do lugar de quem fala, do período histórico, por isso a importância de pensar no recorte histórico, na cultura datada, ao apontar que o estudo que está sendo realizado está inserido em uma determinada época. No caso da pesquisa para esta tese, o recorte de tempo se deu do final de 1990 a 2018, com algumas adequações de acordo com a materialidade analisada.

Os materiais que compõem o *corpus* de análise para essa pesquisa são documentos oficiais referentes a políticas curriculares e de avaliação e produções das mídias sobre o Enem. Quanto aos documentos oficiais, foram selecionados os seguintes documentos: Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, 2002, 2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2010, 2012; 2018), Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), Fundamentação Teórico-Methodológica do Enem (BRASIL, 2005), Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009), Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Química. Além desses, também foram analisadas as avaliações do Enade de cursos de licenciatura em Química, de 2005 a 2014, e as avaliações do Enem, questões da área de Ciências da

Natureza/Química, de 2000 a 2018. Também fez parte dos materiais de análise, teses e dissertações que tratavam o Enem como política educacional, sendo selecionadas 11 produções (4 teses e 7 dissertações).

Para análise da publicidade, o recorte de tempo foi de 2009 a 2018, considerando a visibilidade do Exame ao se tornar processo (ou parte do processo) de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram selecionados 16 vídeos com publicidade oficial sobre o Enem que também foram veiculados em canais de TV aberta e sete reportagens que indicavam “o Enem ao alcance de todos”. Neste âmbito, também foi material de pesquisa o Programa Hora do Enem, em especial a Plataforma *Geekie Game* Enem, em relação a sua produção, divulgação, ferramentas e conteúdos na área de Ciências da Natureza/Química.

Finalizando esse texto que tratou conceitos e fundamentos teórico metodológicos que orientaram meu olhar para a construção desta Tese de Doutorado, retomo a questão que norteia a pesquisa: **como as produções midiáticas sobre o Enem, tomado como dispositivo que orienta currículos e produz sujeitos, constituem e dão legitimidade ao Exame, como indicativo de qualidade de instituições, professores e alunos?**, visando **analisar as produções sobre o Enem, documentos oficiais e nas mídias procurando ver como os discursos, de diferentes ordens, operam e legitimam o Enem como dispositivo político educacional.**

Como anunciado no Editorial, esta tese está organizada na forma de artigos que tratam sobre a produção acadêmica acerca do assunto, o tratamento dos materiais de análise e a argumentação construída pela articulação entre o material empírico, a produção e divulgação de material didático online para preparação do Enem, cujos argumentos construídos na realização das análises do material empírico, deram sustentação para defender a seguinte tese: **O Enem, reconhecido como uma das principais políticas educacionais brasileiras, produz (e é produzido) por diferentes discursos, em uma rede discursiva, que o posiciona como “o” caminho de oportunidades para o alcance de um futuro melhor a todos, produzindo instituições e sujeitos de sucesso e de fracasso, em função dos resultados do Exame.** Em função desta compreensão, realizei esse trabalho de pesquisa, buscando construir argumentos que me possibilitassem manter Tese ao final da investigação.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e Autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- DALLA ZEN, Laura H. **O dispositivo pedagógico da arte**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- DELEUZE, Giles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.
- ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latinoamericana (ed. on-line ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS / FAGED, 1996.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.
- _____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v.22, n.º 2, p. 15, jul/dez. Porto Alegre, 1997.
- _____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016, 260 p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- _____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- SOVIK, L. Apresentação: para ler Stuart Hall. In: S. HALL, & L. SOVIK (Ed.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. (M. J. Morais, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO: UM OLHAR PARA “AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA” COM FOCO NO ENEM⁴

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma revisão de produções acadêmicas, em teses e dissertações, sobre o tema *avaliações em larga escala*, em especial o Enem, objeto central do estudo que estamos realizando. O propósito foi conhecer estudos que tivessem proximidade com a pesquisa realizada para esta Tese de Doutorado e contribuíssem para ampliar discussões acerca da análise de discursos que circulam em documentos oficiais e nas mídias sobre o Enem, procurando ver como esses operam e legitimam seus resultados como indicativo de qualidade (de instituições e de sujeitos) e como “o” caminho de oportunidades que deve ser percorrido para o alcance de um futuro com sucesso. A busca foi feita na BNTD a partir dos descritores: Avaliações em larga escala; Exame Nacional do Ensino Médio e Enem, sendo encontrados 176 títulos (139 dissertações e 37 teses). Ao realizar a leitura dos resumos, chegou-se a 24 resultados, na leitura do trabalho completo reduziu-se para 11 produções (4 teses e 7 dissertações). O processo de reflexão sobre as produções acadêmicas se deu a partir da articulação das produções com referenciais teóricos que auxiliaram na discussão sobre *accountability* e qualidade na educação, na compreensão sobre o modo como o Enem passa a ter visibilidade como instrumento de democratização na educação e de processo que produz sujeitos de sucesso e/ou fracasso como um efeito dos resultados do Exame.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, Exame Nacional do Ensino Médio, Revisão da Literatura.

INTRODUÇÃO

Por mais que a escrita de uma pesquisa acadêmica seja um exercício individual, não a elaboramos sozinhos, pois, tanto a escrita, quanto a análise dos dados é fruto de diversas vozes, *ditos* e *escritos* constituintes de diversas materialidades, que, no caso das avaliações em larga escala, operam no discurso oficial (governamental), mas também em outros discursos, sendo um deles o discurso midiático. Ao reunir trabalhos que tratam sobre o tema, procurei

⁴ Este texto deu origem ao artigo intitulado “O Enem como política de avaliação: efeitos na educação básica e na produção de sujeitos”, publicado pela revista *Educação, Ciência e Cultura* Universidade LaSalle (Unilasalle), em março de 2020.

ver o entrecruzamento do discurso político educacional oficial ao discurso midiático e ao discurso científico, que produz conhecimentos pela pesquisa acadêmica.

A pesquisa realizada sobre as produções acadêmicas acerca das avaliações em larga escala considerou o papel do Enem como política de currículo e de avaliação, buscando mostrar como essas produções referem seus objetivos e resultados, discutindo os efeitos da importância que este Exame passou a ter para a educação brasileira.

A busca foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nela, foi feito um recorte temporal no período de 2000 a 2017, também foi optada a combinação das palavras-chave: Avaliações em larga escala, Exame Nacional do Ensino Médio e Enem.

Destaco que essa busca não visou alcançar a totalidade de estudos realizados sobre o tema ou esgotar as possibilidades de pesquisa, mas, sim, acompanhar o movimento do que foi produzido no meio acadêmico, de modo a reunir elementos que permitissem compreender os discursos que dão centralidade ao Enem como uma das principais políticas públicas educacionais brasileira. Diante desses esclarecimentos, passo a apresentar os muitos trabalhos inicialmente selecionados, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados encontrados na busca na BDTD.

DESCRITOR	TOTAL DE RESULTADOS	RESULTADOS POR MODALIDADE
Avaliações em larga escala	117	Dissertações: 85
		Teses: 32
Exame Nacional do Ensino Médio	206	Dissertações: 146
		Teses: 60
Enem	433	Dissertações: 315
		Teses: 118

Fonte: Produzida pela autora.

Após a leitura dos títulos das produções encontradas nesta busca inicial, os resultados foram refinados para 176 trabalhos (139 dissertações e 37 teses) que tinham relação com o estudo proposto nessa tese, ou seja, produções que tratavam o Enem como política educacional, relacionando-o com qualidade escolar, *rankings* e/ou associados a discursos, neste momento, sem conhecer a vertente teórica que orientava os trabalhos.

Em nova leitura, desta vez, analisando o resumo, sumário e introdução do texto, procurando ver aproximações com o estudo sobre os discursos que constituem o Enem como

política educacional que indica a qualidade na educação por meio de *rankings*, foi realizado um novo recorte, resultando em 24 trabalhos, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas após leitura de resumo, sumário e introdução.

AUTORES	TÍTULO
Barros (2011)	Discursos escolares sobre o ciclo do carbono
Borghetti (2013)	Capital social e o nível desenvolvimento da educação Básica no estado do Rio grande do Sul
Camelo (2010)	Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio.
Di nallo (2011)	Avaliação externa: instrumento de controle ou inclusão?
Emerique (2007)	Imagens da qualidade de ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação.
Fernandes (2012)	O Exame Nacional do Ensino Médio e a educação química: em busca da contextualização
Fernandes (2013)	Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo Enem na Universidade Federal de Lavras
Geronasso (2010)	Programa <i>eureka</i> : limites e possibilidades de um projeto de Educomunicação
Giachini, (2014)	O velho discurso do novo: (re)significações em torno da noção de língua no ENEM
Galeazzi (2013)	As políticas educacionais em construção no Enem: uma abordagem da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias.
Halabe (2012)	A escolha profissional no Enem: entre o ideal e as imposições do real
Limeira (2012)	Avaliação institucional e Projeto político pedagógico - Uma trama em permanente construção
Majeski (2013)	Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais
Marçal (2014)	Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica.
Mascio (2009)	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): articulações entre a educação Ciência, Tecnologia e Sociedade e a proposta nacional para o Ensino de Química
Menegão (2015)	Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores.
Miollo (2001)	O Enem como instrumento de acesso ao ensino superior de Santa Catarina
Moura (2014)	A integração curricular no Enem: o caso das Ciências da Natureza.
Oliveira (2013)	Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política
Presotti (2012)	Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja – 1998-2011.
Saraiva (2015)	ENEM & SEAP: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares
Silva (2014)	Os ecos do silêncio no discurso midiático: quando a língua é objeto de notícia
Sturion (2001)	Um instrumento de seleção e classificação de candidatos à admissão a uma instituição de ensino superior
Travitzki (2013)	Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar

Fonte: Produzida pela autora.

Com a leitura dos 24 trabalhos completos, um novo refinamento, desta vez em relação ao viés teórico para a realização da análise, pois, alguns trabalhos, embora se aproximassem ao objeto de estudo desta tese – Exame Nacional do Ensino Médio –, não faziam referência à análise de discurso foucaultiana, mas a outros referenciais como, por exemplo, a Análise de Discurso em Pecheux, ou abordavam a subjetividade por referenciais da psicologia, tratavam de indicadores de qualidade da educação apenas por viés econômico, ou apresentavam o Enem no título e no resumo apenas como exemplo, sem uma discussão aprofundada sobre o papel do Exame com a escola ou com os sujeitos. Assim, chegou-se a uma segunda seleção (textos em negrito no Quadro 1), contendo 11 produções (4 teses e 7 dissertações) (Quadro 2), as quais serão apresentadas e discutidas neste texto, ampliando a compreensão sobre o objeto de estudo e contribuindo com as reflexões que dão sustentação à argumentação para a defesa da tese. Para tal, reuni os trabalhos em torno de categorias que “conversam”, com o que considero efeitos do Enem no trabalho de pesquisa que realizei, conforme indico no quadro que segue.

Quadro 2 – Categorias organizadas em torno dos temas tratados nos artigos.

CATEGORIAS	DISSERTAÇÕES	AUTOR/A (ANO)	TESES	AUTOR/A (ANO)
Qualidade na educação e <i>rankings</i>	2	Camelo (2010) Presotti (2012)	2	Emerique (2007) Travitzki (2013)
Responsabilização dos sujeitos	1	Di Nallo (2011)	2	Marçal (2014) Menegão (2015)
Enem como política de avaliação	4	Fernandes (2013) Galeazzi (2013) Miollo (2010) Moura (2014)		

Fonte: Produzida pela autora.

Embora as onze produções selecionadas nesta revisão bibliográfica possam se aproximar do estudo realizado para esta tese, nenhuma contempla o mesmo objetivo ou discute os documentos oficiais e as mídias, que é ver como esses operam e legitimam o Enem e seus resultados. No entanto, é possível reconhecer que as produções têm, cada uma, relação com, pelo menos, uma etapa da análise empreendida, seja sobre os resultados do Enem como indicativo de qualidade das instituições, ou sobre os discursos e enunciados em materiais publicitários que apontam a avaliação como uma política pública para educação, ou, ainda, sobre questões relacionadas aos conhecimentos envolvidos e à responsabilização individual

dos sujeitos em relação aos resultados. Assim, na sequência deste texto, propõe-se fazer a interlocução entre as produções acadêmicas com a literatura da área e com os discursos investigados acerca da política educacional do Enem.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, ACCOUNTABILITY E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Vivemos em uma época na qual o anúncio de busca pela qualidade na educação surge em diferentes instâncias do social, deixando de estar restrito ao discurso pedagógico e passando a fazer parte de outros discursos, como o econômico, o político ou o midiático, entre outros. Na contemporaneidade, a recorrência de discursos sobre a busca de qualidade em educação está circunscrita em função de condições de possibilidade que colocaram uma série de políticas educacionais associadas a resultados de avaliações em larga escala e a indicadores de qualidade. Também, o possível acesso dos sujeitos ao ensino superior remete a essa ideia de qualidade, neste caso das instituições de Ensino Médio, tornando-se um assunto recorrente nas famílias, de diferentes classes sociais, que passaram a almejar o ingresso em uma universidade, sendo capturadas por anúncios que divulgam e valorizam os resultados (positivos) de instituições de Ensino Médio, obtidos por meio de exames de avaliação em larga escala, como é o caso do Enem.

Em suas pesquisas, Emerique (2007), Travitzki (2013) e Menegão (2015) trataram sobre o reconhecimento de qualidade educacional, apontando a dificuldade em conceituar essa qualidade, pois o termo estaria voltado, entre outros, aos interesses do mercado com a produção e a divulgação de resultados e de *rankings*, promovendo competição entre as instituições. Nesse sentido, tal como já foi argumentado nesta pesquisa de tese, os resultados do Enem são apresentados como indicativos de qualidade das instituições escolares, cuja meta seria possibilitar igualdade de oportunidades aos estudantes.

O fato é que, como aponta Menegão (2015, p. 18), nas últimas décadas há “um deslocamento dos aspectos social e cultural da educação em favor da racionalidade de função econômica, tornando mais difícil assegurar a educação como direito social”, ao mesmo tempo, são apontados “responsáveis” pelo (não) sucesso nos resultados esperados, com políticas de responsabilização (inspiradas no modelo inglês *accountability*), legitimadas a partir de critérios padronizados (TRAVITZKI, 2013).

Marçal (2014), em tese sobre a avaliação de professores de Geografia e de gestores escolares sobre a repercussão do Enem como política pública de avaliação, considera que um

dos efeitos dessas políticas está na organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores, referindo que não estamos vivendo um “modismo” na avaliação, mas “vivenciando a sistematização e a estruturação das avaliações sistêmicas, como um dos principais eixos das políticas educacionais” (MARÇAL, 2014, p. 187), que reforçam a lógica de prestação de contas de sistemas de *accountability*⁵.

Em educação, o conceito *accountability* começou a ser referenciado e implementado de forma crescente após a publicação do relatório *A Nation at Risk* (A Nação está em risco), documento da educação americana que contribuiu para um diagnóstico dos diferentes níveis de ensino, estabelecendo metas sobre as áreas de conhecimento, tempo letivo e salários dos professores, entre outras. Antes da década de 1980, tal termo não era muito ouvido nos debates sobre educação, nem considerado como meio decisivo para melhorar o desempenho das escolas e dos sistemas. A partir dos anos 1990, a política de *school accountability* (SA), ganhou força compreendendo, em linhas gerais,

- (i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) divulgação dos resultados dos testes por escola; (iv) adoção como objetivo explícito de política, a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes e (v) responsabilização dos professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos (ANDRADE, 2008, p. 433)

É importante ressaltar que, para ser considerada uma política de *school accountability*, não é necessário que contemple todas essas características. Andrade (2008), cita que, nos anos 1990, foi implantado no Brasil um sistema de avaliação nacional dos ensinos fundamental e médio, baseado nos pontos (i) e (ii) estabelecendo o que seria desejável que os alunos soubessem em cada ano escolar. Assim, a instituição de uma avaliação de conhecimentos de Português e Matemática, para uma amostra representativa de alunos dos ensinos fundamental e médio, foi o ponto de partida para as ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Enem também foi citado pelo autor, uma vez que, ao final dos anos de 1990, o Exame passou a avaliar o perfil de saída dos egressos do Ensino Médio, sendo opcional aos estudantes participarem do Exame. Em 2005, foi criada pelo Governo Federal a Prova Brasil, voltada apenas para os estudantes do ensino fundamental, cuja principal diferença em relação

⁵ *Accountability* é um conceito que começou a ser utilizado pelo setor empresarial, na administração de empresas e no setor público, como “processo de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos que permitam ao cidadão controlar o exercício do poder concedido aos seus representantes” (ROCHA, 2011).

ao SAEB, foi ser aplicada à totalidade dos estudantes matriculados em escolas públicas urbanas. De acordo com Andrade,

apenas em 2006, o governo federal incorporou o ponto (iii) da política de SA, ou seja, passou a divulgar os resultados por escola, tanto da Prova Brasil quanto do Enem. Não foram adotados os pontos (iv) e (v) da política de SA: estipular a melhoria no desempenho dos alunos como objetivo da política educacional e responsabilização [dos professores pelos resultados] (ANDRADE, 2008, p. 446)

Mas, mesmo não havendo adoção “explícita” dos pontos (iv) e (v), entendo, assim como algumas produções acadêmicas analisadas, uma política de *accountability* na avaliação do Enem, uma vez que esse direciona às instituições, metas a serem alcançadas, implicando a responsabilização dos professores sobre os resultados de desempenho dos estudantes.

Andrade (2008, p. 446) considera a possibilidade de haver uma “política de SA mais agressiva”, baseada em experiências americanas, que promovem a adoção de “um mecanismo de incentivos no qual professores/diretores sejam considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos e sejam remunerados de acordo com este” (ANDRADE, 2008, p. 446), e compara essa remuneração por desempenho a uma competição “desigual”, pois “escolas cujo alunato tenha um perfil socioeconômico mais favorecido tendem a levar vantagem na disputa pelo prêmio, à revelia do verdadeiro esforço dos professores/diretores” (ANDRADE, 2008, p. 449) de escolas, cujos alunos têm piores condições socioeconômicas. Considera, ainda, que os professores teriam dificuldade em melhorar ou manter a remuneração, estando o salário atrelado à melhoria no desempenho dos alunos (ANDRADE, 2008).

É preciso considerar como sendo um problema, a possibilidade de responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho em avaliações, vinculando-as ao seu salário, assim como, pensar a educação como produto de mercado, colocando-a na ordem do discurso como deficitária. Para Foucault (2014, p. 35), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo”, pois mesmo que nem todas as regiões do discurso sejam abertas e penetráveis, outras são postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala, o que autoriza, nesse caso, o olhar mercantilista para educação.

Por estarem autorizados a *falar* sobre os problemas e soluções para a educação, a cobrança em torno dos resultados é recorrente em diferentes espaços e por diferentes sujeitos. Para Maroy e Voisin (2013), a “*new accountability*” reforça a ideia de que, atualmente, não deve haver prestação de contas apenas sobre os recursos, meios ou sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas sobretudo sobre os sistemas de ensino e seus resultados. As autoras consideram que nas avaliações externas, não são somente os resultados dos alunos que

são medidos, mas, por meio deles, o desempenho dos estabelecimentos e do sistema educacional, e incluiríamos, especialmente, do trabalho dos professores. Mas, o que os professores teriam a falar sobre essa questão?

Algumas pesquisas (MARÇAL, 2014; MENEGÃO, 2015; DI NALLO, 2011) trazem o olhar dos profissionais da educação em relação à classificação decorrente dos resultados de avaliações como a do Enem, que argumentam o desconforto e constrangimentos interferindo nas relações interpessoais, na identidade da escola, dos professores e dos estudantes. Além disso, as pesquisas reafirmam que a responsabilização dos professores pelos resultados, dificulta ações mais ativas, reflexivas, coletivas e autônomas acerca do seu próprio trabalho e das finalidades da educação, mais produtivo para a formação dos alunos, do que participar da corrida por posições em algum *ranking*.

Nesse sentido, Marçal (2014) considera que o Exame atua como um regulador da ação docente, mais circunscrito ao modelo de avaliação, e menos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas, pelo “fato de que a avaliação, como política pública educacional, aplicada na educação básica, foi implantada em um contexto permeado de iniciativas educacionais de delineamento mercantil e neoliberal” (MARÇAL, 2014, p. 187).

Menegão (2015) também considera que a política de avaliação atrelada à responsabilização unilateral tem desvirtuado a compreensão de qualidade, contribuindo para centrar a preocupação no aumento do rendimento dos estudantes nos testes. Diz ela, que esse aumento não resulta em melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que não há utilização dos dados para ampliar as ações docentes, ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem. Relata, ainda, que os dados tiram de cena aspectos importantes, não passíveis de mensuração sobre a formação dos estudantes, que deveriam ser levados em conta.

Ao referir as escolas particulares, Moura (2014, p. 93) considera que nessas, talvez, o “Enem tenha produzido mais ecos aos professores no que tange às práticas curriculares, uma vez que a sobrevivência no mercado, certamente, estaria vinculada à venda de serviços garantidores da aprovação nos vestibulares”, agora, representados pelo Enem. A responsabilização colocada nos professores em preparar os estudantes para resultados satisfatórios nos exames, pode fazer com que sejam vistos como desqualificados, despreparados ou descomprometidos, passando, em função disso,

pele “susto” de verem os resultados de seu trabalho, por meio das notas dos alunos nos testes, figurarem com desempenho abaixo do esperado nos *rankings*. O “assustar”, nesse caso, como pensam os elaboradores da política de avaliação e alguns sujeitos serviria como mecanismo para o professor rever seu papel e tomar uma atitude mais “séria” e “comprometida” para com os alunos (MENEGÃO, 2015, p. 243)

Não é possível afirmar se é estratégia dos elaboradores das provas “assustar” os professores, e não é esse o foco da análise, mas sim ver como os discursos que colocam o Enem como “a” oportunidade de futuro aos jovens, fabricam tanto alunos de sucesso/insucesso, como professores comprometidos/descomprometidos ou qualificados/desqualificados. No caso da pesquisa de Menegão (2015), os professores interpelados pela divulgação dos *rankings*, acabam por alterar sua prática pedagógica, numa tentativa de melhorar sua imagem. Mas, além dos professores, os estudantes também “padecem as mazelas da meritocracia, são vistos como pouco esforçados, preguiçosos, desinteressados, ou como coitados, vítimas das condições socioeconômicas, culturais e sociais, para os quais o remédio ideal é o apoio/reforço e treino, muito treino” (MENEGÃO, 2015, p. 243).

Nesse sentido, também Marçal (2014) aponta que a sistematização dos processos de avaliação em larga escala favorecerem reformas curriculares, pois, como já dito, os professores podem se sentir pressionados pela necessidade de atingir metas estabelecidas por gestores e secretarias de Estado, e acredita que o resultado obtido pelas escolas depende, entre outros fatores, da organização do trabalho na sala de aula pelo professor, que passa a ser elaborado para atender as “exigências” das avaliações externas.

Entende-se, tal como Di Nallo (2011), que a avaliação não deveria pautar-se apenas em parâmetros numéricos. Os seus resultados deveriam ser interpretados considerando o contexto, o perfil dos alunos e da comunidade escolar, o perfil dos professores, a estrutura física da escola e os materiais didáticos disponíveis, e os aspectos da gestão da escola, o que possibilitaria compreender outros fatores relacionados ao desempenho dos alunos.

No entanto, parece instituído que o importante é mensurar e codificar resultados para, a partir disso, prever consequências em função desses resultados, reduzindo o processo educativo aos dados quantitativos de uma avaliação, dando condições de possibilidade (FOUCAULT, 2000) de fazer emergir um Estado-avaliador, que concentraria seu papel de controle e gestão nos resultados das avaliações. Para Afonso,

nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (AFONSO, 2009, p.18)

Esse autor destaca que, em Portugal, embora, ainda não exista um sistema de *accountability*, os exames nacionais estandardizados se constituem como controle do Estado-avaliador. Além disso, os *rankings* das escolas podem ser considerados como sendo uma forma de *accountability*, de iniciativa da sociedade civil e do mercado e impulsionada pelos meios de comunicação.

No caso do Brasil, também, não existe um sistema de *accountability* e, embora, as políticas educacionais respondam sobre o mesmo sistema educativo, essas ainda são desarticuladas. No entanto, há formas de *accountability* uma vez que as instituições, seus alunos e professores prestam contas à “fiscalização” feita por diferentes setores da sociedade.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE SUCESSO E DE FRACASSO COMO EFEITOS DE *RANKINGS* INSTITUCIONAIS

Destaca-se que ao olhar para as avaliações em larga escala e a divulgação dos *rankings* produzidos a partir de seus resultados, não há intenção de buscar uma origem para o que é discutido, mas perceber as mudanças e transformações que tornam os *rankings* e seus números produtores de marcas de qualidade para sujeitos e instituições educacionais.

A qualidade educacional pode ser encontrada na literatura com diversos nomes. Para Emerique (2007), é traduzida como efeito-escola e considera as diferentes abordagens do conhecimento dadas pelas instituições de ensino, sendo que algumas privilegiam alguns conteúdos em detrimento de outros. Ainda para a autora, outras instituições, ao invés do conteúdo, a prioridade é a formação do cidadão, os aspectos integrativos da educação sendo o mais importante permitir que os alunos tenham experiências múltiplas e, para isso, essas escolas são enriquecidas com inúmeras atividades extracurriculares. Assim, a concepção de qualidade da educação acaba construindo a identidade da instituição e vice-versa (EMERIQUE 2007, p. 75).

Entre tantas abordagens, tecemos considerações sobre a relação do Enem e os efeitos do Exame para essa qualidade. Travitzki (2013) aponta que o fato de o Exame ser “amostral, voluntário, e a taxa de participação das escolas ser normalmente pequena, gera efeitos de seleção de amostra que distorcem os resultados” (TRAVITZKI, 2013, p. 258), e que esta seria uma dificuldade para o Enem ser considerado como indicador de qualidade em educação, no entanto, ele afirma ser a política de avaliação um indicador de qualidade, ao defender a avaliação dos cursos de ensino superior ou comparação de resultados de escolas de mesmo

nível socioeconômico. Ao mesmo tempo, alerta para o risco de avaliar as escolas, considerando apenas resultados em testes individuais, e a análise quantitativa dos *ranking* do Enem, assegurando que a amostra de escolas não seria representativa para uma discussão sobre qualidade no ensino, uma vez que as instituições com melhores posições, normalmente, apresentariam indicadores superiores de infraestrutura (considerando os dados do Censo 2009), quando comparadas ao total de escolas. Diante disso, o autor ressalta a complexidade da interpretação dos resultados estatísticos e diz que as interpretações sobre o efeito-escola, tomado como qualidade educacional, deveriam ser realizadas com cautela (TRAVITZKI, 2013).

Em análise estatística, diz que, no máximo, 21% das diferenças entre as médias das escolas no *ranking* podem ser atribuídas a elas mesmas, sendo o restante explicado pelas diferentes condições de contexto das instituições, como o nível socioeconômico das famílias, a cor da pele dos alunos, a dependência administrativa, o estado a que pertencem, etc. Menegão (2015) defende que a qualidade educacional deve ser considerada a partir do “acesso, permanência e aprendizagem significativa e sólida em múltiplas dimensões para todos e para cada um dos estudantes, seja qual for suas condições socioeconômicas e culturais” (p.13). Para cumprir esses papéis e sua função social, a escola dependeria das políticas públicas e da gestão, em termos mais gerais, e de órgãos orientadores a tais políticas.

Se para as instituições de ensino a noção de qualidade é ampla, isso também ocorre para os alunos e suas famílias. A autora considera que o efeito-escola classifica as escolas como “‘escola fraca’, ‘escola que não dá base para o aluno’, ‘escola que todo mundo passa de ano’, ou como ‘escola forte’, ‘escola que dá base’, ‘escola puxada’, ‘escola que prepara’, dentre outras expressões” (EMERIQUE, 2007 p. 76). Classificações como essas podem trazer reconhecimento ou discriminação social aos alunos, pois “estudar em uma escola de prestígio, agrega prestígio; estudar em uma escola estigmatizada agrega estigma aos seus usuários” (EMERIQUE, 2007, p. 76).

No caso de escolas da rede privada, a classificação ocorre, ainda, em relação aos que podem pagar e os que não podem, reforçando a imagem institucional do que seria a boa ou a má escola, que passa pela forma como é falada, sendo os *rankings* uma forma peculiar de ser “falada” e “escolhida” “pelo conjunto de alunos e famílias que a escola reúne, formando um corpo social” (EMERIQUE, 2007, p. 81).

Nesse sentido, a imagem social da escola tem papel importante para atrair ou refratar alunos. A sua composição social, sendo o resultado do campo de escolhas dos usuários, aumenta o efeito-escola, ou seja, a noção de (má) qualidade educacional.

No que se refere ao Enem, concordo com Emerique (2007), quando considera que o Exame se tornou uma referência para a escolha das escolas, em função dessa noção de qualidade educacional. Em 2006, de acordo com o INEP, uma forma de aumentar a transparência dos resultados e possibilitar a comparação das instituições (TRAVITZKI, 2013) seria as médias das escolas serem disponibilizadas no site do INEP⁶, o que acabou sendo utilizado pelas famílias para a escolha das escolas para seus filhos (EMERIQUE, 2007).

Vemos então que, ao longo dos últimos 20 anos, mesmo com ressalvas, o Enem se consolidou no cenário educacional brasileiro, com investimentos em novas tecnologias e com aumento da divulgação pelas mídias, associados ao incentivo em formação especializada de profissionais, fez com que a avaliação externa fosse adotada pelos governos, em todos os níveis da federação, como um instrumento privilegiado de planejamento e acompanhamento da gestão, tanto dos órgãos centrais como das escolas (MARÇAL, 2014).

Marçal (2014) considera o Enem também como um possível instrumento indicador de mudança educacional, dada a notoriedade do Exame nas esferas governamentais, que conta com a divulgação dos dados na mídia. Já, para Emerique (2007), a publicização das informações, com o ranqueamento de escolas, diferencia o resultado das escolas da rede pública e privada e da educação em municípios e estados. No entanto, os responsáveis pelas matérias (jornalistas, editores, etc.) publicadas sobre os *rankings* minimizam tais fatores, ao considerar que a “gestão eficiente e professores com boa formação e comprometidos são quase sempre os fatores pontuados como decisivos para a superação dos fatores” (PRESOTTI, 2012, p. 87).

Travitzki (2013) afirma que a perda ou ganho de posições no *ranking* não é benéfico ao sistema educacional, pois, além da classificação apresentar limites do ponto de vista estatístico, cria um sistema de competitividade, fazendo com que os jornalistas busquem descobrir nas melhores posições do *ranking*, o segredo da eficiência e da *qualidade* (EMERIQUE, 2007), como se contivessem, a partir do sucesso na avaliação, uma fórmula para melhorar a educação brasileira. Pensando na relação de avaliações em larga escala com o currículo escolar, Menegão (2015) aponta que, além dessas políticas demarcarem o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas, elas visam analisar como os sujeitos se posicionam frente às políticas avaliativas. No caso da pesquisa realizada por essa autora, a discussão centra-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas traz elementos

⁶ Nas edições anteriores, eram apresentadas médias municipais, estaduais, regionais e nacionais; por modalidades de ensino; localidades urbanas ou rurais; e dependências administrativas (privada, federal, estadual e municipal), cuja divulgação de resultados resguardava a identidade de escolas e alunos.

interessantes também de outros indicadores (como o Enem), e discute “os impactos causados pela avaliação externa em larga escala, especialmente a tensão e a pressão produzidas nos contextos escolares para aumentar o desempenho das escolas no IDEB” (MENEGÃO, 2015, p. 1).

Mas que efeitos as políticas de avaliação teriam no trabalho dos professores? Entendo que as políticas de avaliação têm efeitos diretos nas práticas cotidianas dos professores que, por sua vez, estariam passando por uma avaliação indireta, considerando que a avaliação de desempenho destes está associada aos resultados dos estudantes. Nesse sentido, a imagem sobre a instituição de ensino na publicação do *ranking* diz respeito a todos que fazem parte dela: professores, alunos, que passam a ser associados ao “sucesso” ou ao “fracasso”.

Em análise de aspectos relacionados à economia, Camelo (2010) argumenta que a teoria econômica prevê que avaliações como o Enem podem servir como mecanismo de incentivo à melhoria do aprendizado, pois “afetariam positivamente o esforço e a motivação ao estudo devido às consequências que o bom desempenho no exame pode lhes trazer” (CAMELO, 2010, p. 68). Assim, na visão da economia, os exames poderiam “melhorar a qualidade do ensino oferecido, pela pressão exercida por pais e estudantes” (CAMELO, 2010, p. 68).

Em sua pesquisa, esse autor analisou, a partir de métodos econométricos, a divulgação das notas médias do Enem por escola e concluiu que a publicação dos resultados do Enem não teria afetado o desempenho dos estudantes nas disciplinas analisadas (Matemática e Português), nem teria tido efeitos na alocação dos recursos nas escolas. Além disso, a divulgação dos resultados não teria importância suficiente para ser um instrumento de mobilização de pais e alunos.

Retomando à publicização dos resultados das avaliações do Enem, alguns pesquisadores (PRESOTTI, 2012; MARÇAL, 2014; MENEGÃO, 2015) reforçam que o ranqueamento atua como uma forma de pressão entre os gestores e professores, distorcendo o foco do trabalho pedagógico, regulando o ensino e definindo os objetivos e a função da escola de “‘fora para dentro’, ou seja, os técnicos das agências financiadoras é que definem a função da escola e, portanto, o que seria qualidade na educação, bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la” (MARÇAL, 2014, p. 184).

Para Popkewitz (2011), historicamente, os números sempre tiveram a função de registro e medição das populações, cujos resultados ficavam disponíveis ao mercado, com a função de padronizar as populações. Com a inclusão dos números nas questões sociais, esses passaram a ser utilizados a serviço de noções de transparência, em diversos setores da

sociedade, sendo que, no caso da educação, os dados quantitativos, cada vez mais, passam a referir a necessidade de mudanças nas escolas e na comunidade escolar, dando visibilidade aos desempenhos e resultados das escolas “através de gráficos e fluxogramas apresentados como fatores estatísticos para medir a mudança” (POPKEWITZ, 2011, p. 172).

Para esse autor, os números são considerados em discursos que validam campos do conhecimento, tornando-se, com o passar do tempo, parte de ações de planejamento, avaliação e elaboração de políticas incorporados às práticas sociais. O que reforça o argumento de que a divulgação de resultados e a produção de ranqueamento de instituições de ensino são produzidas em discursos que operam na legitimação das práticas de avaliação em larga escala, como instrumento de mobilização para a melhoria da qualidade da educação, possibilitando outros *ditos* sobre a avaliação, com a reedição de enunciados que as colocam como “a” oportunidade para um futuro melhor. Para Foucault (2015), os discursos são acolhidos em seu acontecimento, ao ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, escondido, no jogo da sua instância, sem que seja necessário um regresso à origem.

Para Popkewitz (2011), as comparações internacionais de estudantes fazem parte da nova indústria contemporânea da educação, e cita como exemplos de instituições que promovem a classificação dos alunos, o Programa da OCDE para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). Para ele, esse programa “encarna um tema missionário sobre o progresso e a criação de uma vida melhor” (POPKEWITZ, 2011, p. 176), pois avalia através da leitura, Matemática e Ciências a aplicação de habilidades nas situações da vida cotidiana que se creem como relacionadas às habilidades básicas do mercado de trabalho, sendo, ainda, relacionadas às capacidades e qualidades da aprendizagem a serem desenvolvidas ao longo da vida.

Popkewitz (2011) analisa e discute a avaliação de desempenho dos alunos pelo PISA e os dados coletados sobre os fatores estudantis, familiares e institucionais, argumentando que as diferenças nos desempenhos incorporam uma tese cultural específica sobre os modos de vida, que acaba criando estudantes de sucesso e de fracasso. Entende que essa posição de sujeito é divulgada internacionalmente com o *ranking* produzido a partir do PISA, posicionando globalmente o estudante e a nação através da identificação de países com tendo maiores e menores desempenhos global. Tais indicadores de qualidade, para o autor, evidenciam sobre tipos particulares de pessoas, cujas equivalências comparativas por meio de números classificam habilidades práticas e situações da vida cotidiana.

Ainda para o autor, do mesmo modo que um tipo de estudante é fabricado, também o é um dado tipo de professor, o *professor eficaz* (*effective teacher*), que se torna um ator de

mudanças, com características que o identificam com o que se espera dele. Nesse sentido, os números dão forma a uma tese cultural sobre quem é e como deve ser o professor, em função dos resultados dos testes e exames padronizados.

No estudo para esta Tese de Doutorado, os números presentes nos *rankings* foram relacionados às avaliações em larga escala, como atuantes na vida dos envolvidos no processo educacional, com a compreensão, tal como Popkewitz (2011), de que tais números ordenam, classificam e fabricam sujeitos em posição de sucesso em contraposição a ideia de fracasso. Assim, considera-se que a produção de tipos de pessoas incorpora os princípios da vida como “sistemas” que posicionam estrategicamente os sujeitos para o mercado.

Nesse sentido, vê-se a fabricação desses sujeitos, professores e alunos, de sucesso/fracasso, também como formas de subjetividade, pois são sujeitos interpelados e subjetivados pelos discursos pedagógico, político e midiático, da superação e do alcance de um futuro melhor pelo Enem. Assim, a relação estabelecida entre *sucesso* e Enem indica ainda o quanto o Exame pode produzir marcas nos sujeitos que *fracassam*, por (des)considerar as oportunidades (ou falta de oportunidades) ao longo da educação escolar. Podemos pensar nos sujeitos para além dos alunos, vendo, também, os professores nessa relação de sucesso e fracasso, pois o resultado das escolas em forma de posicionamento num *ranking* “ecoa” nos professores. Deleuze (1992) considera que a subjetividade sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento, é um modo intensivo e não um sujeito pessoal. Entende-se isso ao falar sobre o Enem e pensar nos diferentes modos de produção de sujeitos em relação ao Exame, pois o desejo de conquistar um futuro melhor captura os estudantes e suas famílias.

O ENEM COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Nesta pesquisa de doutorado, compreende-se o Enem como política de avaliação e de currículo, uma vez que as organizações curriculares no Ensino Médio, cada vez mais consideram as questões das provas do Exame para justificar as escolhas de conteúdos e de modos de organização e relação entre eles. No entanto, Moura (2014) ressalta que não tendo relação com o Projeto Pedagógico (PP) da escola, dificilmente uma avaliação atenderia aos objetivos previstos pela comunidade escolar, o que reduziria o papel e a importância de haver um PP na escola.

Por alguns anos, entre 2008 a 2016, a avaliação do Enem, além de possibilitar o ingresso no ensino superior, foi utilizada para a certificação⁷ de conclusão do Ensino Médio, o que lhe conferia um valor extremamente alto, uma vez que “uma pessoa de 18 anos que nunca frequentou a escola e não possui grandes recursos financeiros poderia estar, graças ao Enem, em uma boa faculdade aos 19 anos, dependendo de sua nota no exame” (TRAVITZKI, 2013, p. 252), levando a sociedade a ver o Exame como uma possível forma de democratização da educação num país desigual como o Brasil. Mas será que o Enem teria esse potencial?

Para Emerique (2007, p. 255), em sua pesquisa no município do Rio de Janeiro, o que via como anúncio de minimizar desigualdades educacionais passava por:

introdução da política de cotas sociais em colégio público de Ensino Médio, convênios entre instâncias administrativas estaduais e federais, parceria entre a esfera pública e a privada; parceria entre a esfera privada e organização da sociedade civil (Colégios Privados E, G e H com a ONG “patrocinadora de bons alunos”) - experiências que têm como princípio dar acesso aos alunos com menores vantagens sociais a uma melhor oferta escolar (escolas de qualidade) (EMERIQUE, 2007, p. 255).

O que, para a autora, não caracterizaria a promoção de igualdade de oportunidades, mas uma tentativa de “‘justiça escolar’ onde a meritocracia estaria aliada à equidade (desigualdade justa)” (EMERIQUE, 2007, p. 255), pois a “justiça” ocorreria com a seleção de alunos, de segmentos sociais variados, sem considerar a existência do privilégio prévio de determinadas instituições terem um alunado altamente mobilizado para os estudos, sendo a ideia de qualidade do ensino “pautada no resultado e não no processo que leva a esse resultado” (EMERIQUE, 2007, p. 255).

Mas como gestores e professores de instituições de ensino superior compreendem o Enem no processo de seleção como promoção de igualdade de oportunidades?

Em pesquisa com gestores/professores sobre o tema, Miollo (2001) aponta opiniões divergentes sobre o uso do Enem para o ingresso no Ensino Superior, sendo que alguns até admitiam o Exame no processo de seleção, mas como complementar ao vestibular, enquanto outros, na época, consideravam a possibilidade de substituição integral. Entre as respostas dos entrevistados, alguns apontavam que o processo deveria ser testado para ver se seria melhor do que o vestibular, enquanto outra instituição considerou “uma alternativa válida, oportuna, democrática, com crescimento dos interessados nessa modalidade” (MIOLLO, 2001 p. 107).

⁷ A partir da edição de 2017, a certificação para o Ensino Médio passou a ser realizada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para fazer o Exame é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do Exame, para quem busca a certificação do Ensino Fundamental; ou ter, no mínimo, 18 anos completos para quem busca a certificação do Ensino Médio.

Cerca de 20 anos após a criação do Enem, o número de IES que utilizam o Enem para ingresso no ensino superior passou de 93, na segunda edição em 1999, para 1.434 Instituições de Educação no Brasil e 35 em Portugal, em 2018 (BRASIL, 2018), sendo visto como uma oportunidade para um grande contingente de estudantes que visam ingressar no Ensino Superior. Fernandes (2013), em meio às repercussões do Enem como política de democratização da educação, destaca que no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE - 2008), a meta de inclusão social pela educação seria possível, inclusive, em regiões mais distantes dos grandes centros no país.

A pesquisa de Fernandes (2013), na Universidade Federal de Lavras (2013), refere a preocupação da universidade com o perfil do novo público selecionado pelo Sisu, pois haveria dúvidas se o Enem conseguiria diferenciar os candidatos que apresentavam os conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes pela universidade para o ingresso em seus cursos. Além disso, havia críticas ao formato do Exame, que se baseava apenas em questões objetivas, enquanto o vestibular da universidade incluía questões discursivas. De modo geral,

os gestores da universidade procuraram se certificar que, ao deixar de elaborar o vestibular tradicional e adotá-lo [o Enem], a instituição continuaria atingindo o seu objetivo de selecionar de forma satisfatória os ingressantes, conseguindo também reduzir custos, além de aumentar o repasse dos recursos (FERNANDES, 2013. p. 81)

Para os gestores, embora houvesse popularização do acesso ao ensino superior, com aumento de alunos procedentes de instituições públicas de ensino, o Exame “não seleciona adequadamente os ingressantes, pois permite a entrada de alunos que apresentam um rendimento acadêmico inferior, quando comparados ao antigo sistema de seleção” (FERNANDES, 2013, p. 81).

Frente a essas considerações, algumas reflexões podem ser feitas com relação ao processo de democratização ao acesso ao ensino superior anunciado por meio do Enem. Embora seja reconhecida a importância da implantação do Enem (Sisu) como forma de acesso ao ensino superior, vê-se também que pode se tornar um processo que discrimina o estudante, seja porque não se preparou suficientemente para o Exame, sendo visto como sujeito de *fracasso*, seja por não se enquadrar no perfil de aluno que a instituição esperava, mesmo após ser visto como sujeito de *sucesso* por ter um bom resultado nas provas.

Nesse sentido, para Galeazzi (2013, p. 112 - 113), o Enem pode ser considerado “um dispositivo de controle social e de avaliação institucional”, uma vez que, políticas educacionais como essa,

funcionam como dispositivos de governo, de modo que incorporam demandas e propósitos regidos pela configuração de sujeito tipificada como necessária em determinada sociedade. Nesse sentido, “a partir das contribuições de Foucault, pode-se entender por governo a possibilidade de estruturar o campo de ação dos outros; o que é imanente às relações de poder” (GASPAROTTO, 2010, p. 66). A vontade do poder, portanto, orienta a direção das atividades que objetivam produzir sujeitos de um determinado tipo (GALEAZZI, 2013, p. 112 - 113)

Entender o Exame como um mecanismo imerso em relações de poder, possibilita entendê-lo como de “controle social da escola, pois com base em seus resultados, o jovem passa a cobrar um melhor desempenho da mesma” (GALEAZZI, 2013, p.113). Com essa compreensão, considero que olhar para o Enem em um viés foucaultiano foi produtivo para pensar as condições de possibilidade para que o Exame atue como processo de produção de alunos e professores que, por sua vez, naturalizam o papel do Enem na educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi apresentado um conjunto de produções acadêmicas referentes ao Enem, visando discutir e compreender a circulação de discursos que instituem o Enem como importante política educacional, bem como auxiliam a construir a argumentação de que o Exame é capaz de produzir marcas de *sucesso/fracasso* nos estudantes, sem considerar as oportunidades (ou falta de oportunidades) desses sujeitos ao longo da sua educação escolar.

A partir das problematizações realizadas, foi possível perceber a necessidade de reflexão sobre o espaço tomado na educação por testes padronizados, como processo avaliativo que mobiliza a sociedade e os sistemas educacionais em torno de seus resultados, com efeitos sobre a autonomia dos professores e das instituições de ensino. No caso do Enem, professores e estudantes se mobilizam em busca de sucesso nas provas, sendo necessário alcançar as metas estipuladas pelas políticas educacionais, passando a responder à “fiscalização” que culmina na responsabilização dos sujeitos, discutida neste texto, a partir do conceito de *accountability*.

O diálogo com produções sobre o tema mostra que a educação deixou de ser uma preocupação apenas de educadores ou estudantes e ganhou espaço em diversos setores, entre eles, o setor econômico, pois tornou-se um negócio que movimenta o mercado global. Nesse mercado, diferentes organizações e instâncias do social, a exemplo das mídias, validam *rankings* que instituem significados às avaliações em larga escala, às instituições e aos sujeitos que as frequentam.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, pp. 13-29, 2009.

ANDRADE, Eduardo de. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, 28, pp. 445-453 julho-setembro de 2008.

BRASIL (INEP). **Enem Histórico**. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/enem/historico>>. Acesso: 30 out 2019.

CAMELO, Rafael de Sousa. **Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio, 2010**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

DELEUZE, Giles. **Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.**

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa: instrumento de controle ou inclusão?**, 2011, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

EMERIQUE, Raquel Balmant. **Imagens da qualidade de ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação**. 2007. 271 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FERNANDES, Aline Marques. **Avaliação de Programa Social de Acesso à Educação Superior: o novo Enem na Universidade Federal de Lavras**, 2013, 96 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A arqueologia do saber** – 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GALEAZZI, Cristiane. **As políticas educacionais em construção no Enem: uma abordagem da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias**. 2013. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

MAROY, Christian. VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, 34, pp. 881-901 jul-set. 2013.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar**: percepções de professores e gestores. 2015. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MIOLLO, Neida Rejane Palma. **O Enem como instrumento de acesso ao ensino superior de santa Catarina**. 2001. 127 f., Dissertação (Mestre em Administração). Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

MOURA, João Henrique Cândido de. **A integração curricular no Enem**: o caso das Ciências da Natureza. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

POPKEWITZ, Thomas. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, Miguel Atanasio; KOTTHOFF, Hans-George; COWEN Robert (Ed.). **PISA under examination**: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

PRESOTTI, Karine. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja – 1998-2011**. 2012, 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, 14, pp. 82-97, maio/agosto de 2011.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

An aerial view of a city street, likely in New York City, showing a wide road with multiple lanes, lined with tall buildings and mature trees. The Chrysler Building is prominent in the background. The image has a warm, slightly desaturated color palette.

CADERNO DE ATUALIDADES

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
NAS MÍDIAS



CADERNO DE ATUALIDADES

No *Caderno Atualidades*, apresento as análises empreendidas em documentos oficiais e em materiais midiáticos: publicidade institucional, publicidade governamental e reportagens sobre o Enem. Considerando que a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas, dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens e marketing de produtos e ideias (HALL, 1997), foi realizado um processo de análise que implicou considerar discursos e espaços que possibilitam reconhecer o Enem como prática cultural. O caderno é composto por dois artigos. No primeiro, *Avaliações em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação?*, o estudo se refere à investigação em documentos e em propagandas institucionais sobre as avaliações em larga escala, analisando como os resultados de tais avaliações se constituem em indicadores de qualidade na educação. No segundo, *O Enem como dispositivo educacional: discursos pedagógico, religioso e midiático na publicidade oficial em torno de “promessas de uma vida de sucesso no futuro*, são analisados materiais publicitários sobre o Enem, nos quais diferentes discursos articulam o Exame à promessa de um futuro de sucesso, sendo esses discursos constitutivos dos significados que a educação escolar assume, em meio à produção de políticas curriculares e de avaliação.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INDICATIVOS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: COMO SE PROCESSA ESSA RELAÇÃO?⁸

RESUMO

Neste artigo, discuto as avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analiso o papel da mídia nesse “indicativo” de qualidade. Analiso o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais. Para tal, examino currículos de Química no Ensino Médio e em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública federal, do Rio Grande do Sul, bem como matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando identificar como se processam os discursos que associam os resultados desses Exames com qualidade em educação. O trabalho mostra a dimensão dessas avaliações na atualidade, definindo currículos, produzindo significados em discursos que classificam instituições e os sujeitos que nelas estão inseridos e instituindo posições em *rankings*, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que influenciam os resultados quantitativos obtidos.

Palavras-chave: Currículo, Exames nacionais, Mídias e discurso

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação brasileira, contemplando o ensino superior e a educação básica, a partir dos anos 2000, têm sido recorrentes. Essas passam pela proposição de planos de metas para educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024) que, por sua vez, orienta a implementação de programas de acessibilidade à escola e à universidade, programas para a formação inicial e continuada de professores e ações para o fortalecimento do Ensino Médio, entre outros tantos planos e programas anunciados em prol de melhorias do quadro educacional no país.

Associadas a essas políticas públicas, e vinculadas aos seus programas e planos, estão as avaliações em larga escala, cujos resultados são utilizados como critério para os investimentos em diferentes níveis de ensino e como indicadores de qualidade, tanto na educação básica, por exemplo, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), quanto no ensino superior, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

⁸ Este texto, produzido na etapa inicial deste estudo de doutorado, deu origem à publicação do artigo de mesmo título, cuja referência é: ROCHA, Paula P.; FERREIRA, Maira. Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 55, p. p.139 / n. 43-161, 2017.

Essas avaliações, quando foram criadas – o Enem em 1998 e o Enade em 2005 –, tinham como finalidade: acompanhar o desempenho dos estudantes, em seu desenvolvimento de competências e habilidades, mas, com o tempo, passaram a desempenhar papéis que vão além da aferição das aprendizagens para fins de acompanhamento. O Enade, por exemplo, a partir de 2008, passou, também, a ser utilizado como instrumento para avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES), sua infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (ROCHA, 2014) e, no final do ano de 2015, foi anunciado pelo Ministério da Educação que, a partir das avaliações de 2016, passaria a ser anual, *on-line* e utilizado também como critério para o ingresso em cursos de Pós-Graduação (BRASIL, 2015), o que acabou não acontecendo, entretanto, o exame continua sendo realizado e utilizado para a avaliação das IES. Uma possível vinculação do Enade ao ingresso no Pós-graduação, poderia ter como efeito o propósito de diminuir a abstenção à prova e/ou os “boicotes”, quando os alunos comparecem à prova, mas não interessam em responder às questões.

Com relação ao Enem, sua finalidade em 1998, quando foi criado, era acompanhar as aprendizagens dos estudantes e avaliar o “novo” Ensino Médio, explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em 2004, em um primeiro movimento de mudança, passou a ser utilizado para classificar alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni⁹), mas a mudança mais significativa foi, a partir de 2009, quando se tornou, em parte ou exclusivamente, “o” processo de seleção para o ingresso de alunos em universidades públicas brasileiras pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu¹⁰). A partir de 2015, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) passou a utilizar o resultado do Enem como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior da rede privada, sendo exigido aos alunos para a solicitação de financiamento não ter tirado zero na redação e ter média igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos nas provas do Enem (BRASIL, 2014).

Tanto no caso do Enade, quanto do Enem, ao mesmo tempo que suas finalidades foram ampliadas, seus resultados foram sendo utilizados como parâmetros de medida de qualidade na educação, passando a ocupar um espaço cada vez maior nos meios de comunicação e a ter maior visibilidade nas mídias. Para Carvalho (2007), o tema da qualidade de ensino deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar luz no debate público, tornando-se objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa. Com esse destaque, as

⁹ O Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibiliza bolsas de estudos para cursos de graduação em universidades privadas em todo país.

¹⁰ Sistema que seleciona estudantes para o ingresso em cursos de ensino superior, pela soma de pontos obtidos no Enem.

instituições e cursos avaliados – cursos de pós-graduação, graduação, escolas de educação básica – passaram a ocupar níveis em termos de *ranking*, que posicionam e classificam as instituições de ensino e seus alunos, tornando comum, “[...] ano após ano, sermos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos [...]” (CARVALHO, 2007, p. 307). Para Matheus e Lopes (2014), a difusão de pronunciamentos que apontam para a valorização de *rankings* das instituições de ensino não é, obrigatoriamente, realizada por ações governamentais, mas, destacada pela mídia e pelas próprias instituições escolares, tornam-se propagandas institucionais, em função de resultados favoráveis, sem que haja nenhum contraponto ou problematização em pronunciamentos governamentais.

Neste trabalho, discute-se as avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analisa-se o papel da mídia nesse “indicativo” de qualidade, e as finalidades e efeitos do Enade e do Enem para as organizações educacionais e áreas do conhecimento, mais especificamente para a área de Química. Para tal, foram examinadas as recomendações para os currículos de Química no Ensino Médio da rede pública estadual e em um curso de Licenciatura em Química, de uma universidade pública federal, todas localizadas na cidade de Pelotas, bem como foram analisadas produções das mídias: matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando ver como se processam os discursos que associam os resultados das avaliações em larga escala com a qualidade na educação.

A análise dos currículos compreendeu encontrar os conhecimentos (da área de Ciências/Química) privilegiados em avaliações do Enem, no período de 2000 a 2014, e em avaliações do Enade, em edições de 2005, 2008, 2011 e 2014. Com relação ao discurso midiático envolvendo ranqueamentos ou classificações de instituições de ensino, em função dos resultados dos Exames, foram analisadas publicações de mídias, no período de 2009 a 2018, procurando ver a produtividade dos discursos que circulam e instituem “qualidade” às instituições (e aos sujeitos que delas fazem parte) pelo lugar que ocupam em um *ranking*. Destaco que, embora os primeiros encontros com essas materialidades sobre o tema tenham sido no período de 2000 a 2014, ao atualizar esse texto, estendi o período até 2018, considerando que a ampliação da produção das mídias sobre o Enem vai contribuir com o processo analítico para o desenvolvimento da Tese de Doutorado.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: FINALIDADES E CONHECIMENTOS ENVOLVIDOS

Pensar de modo mais amplo o ensino e a aprendizagem de conhecimentos em diferentes áreas, na escola ou na universidade, implica reconhecer que esses conhecimentos estão para além do “interior” da escola, da universidade, do currículo e das avaliações nas disciplinas, e que ocupam outros espaços de validação, sendo as avaliações em larga escala um desses espaços.

Considerando que os princípios organizativos da prova do Enem são os eixos cognitivos, a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 2009), foi possível perceber em diferentes períodos, ao longo da realização do Exame, uma falta de sintonia com as organizações curriculares no Ensino Médio, já que essas, de modo geral, contém uma seleção de conteúdos organizados de forma linear, que os deixa isolados de outros conteúdos da área de Química e/ou da área de Ciências.

Um exemplo disso é a seleção de conteúdos de Química¹¹, sem que se entenda o objetivo do conhecimento selecionado, pois, sem articulação com outros conhecimentos da própria área de Química ou da área de Ciências da Natureza, fica distante dos princípios da contextualização e da interdisciplinaridade. Diferente do proposto pelo Enem, de avaliar conhecimentos contextualizados e interdisciplinares como, por exemplo, o tratamento de conteúdos de Química Orgânica a partir de temas como energia (sua produção e efeitos), combustíveis e/ou fontes energéticas, em função de sua atualidade e importância, os conteúdos abordados nas questões, mesmo que contemplassem o eixo cognitivo, não atendiam os outros princípios, na maior parte das vezes.

Para Sacristán (1998), o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde no seu contexto social e histórico. Nesse sentido, as mudanças anunciadas nas ênfases/abordagens ou seleção/adequação de conteúdos previstos pelo Enem, não aconteceram, mesmo em meio ao desenvolvimento de reformas curriculares nas redes públicas, tendo como orientação a contextualização e a interdisciplinaridade, como foi o caso da reforma para a rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, implementada em 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Essa reforma propunha a organização curricular pela articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, com as dimensões Ciência, Cultura,

¹¹ Abordagem de reações orgânicas, por exemplo, ora ocorriam em função do mecanismo de reação, ora em função do produto formado, e sempre de forma fragmentada.

Tecnologia e Trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Isso, em princípio, apontou um movimento de harmonia entre as orientações curriculares e os princípios organizativos da avaliação do Enem, no entanto, o fundamento da reforma continuou em descompasso com o Enem, uma vez que esse, a partir de 2009, passou a apresentar questões com conteúdos específicos de campos disciplinares, fugindo do tratamento de conhecimentos de forma integrada, contextualizada e com enfoque interdisciplinar.

Assim, se, em uma dada época (de 2003 a 2007), o Enem apresentava questões que exigiam a compreensão de fenômenos a partir de conhecimentos de diferentes áreas, ao longo do tempo foi sofrendo alterações, como nas edições de 2010 a 2014, cujas questões apresentaram conhecimentos específicos, sendo que alguns com nível de complexidade e dificuldade exacerbado, mas de acordo com o esperado em processos de avaliações classificatórias.

De qualquer modo, é importante destacar que, embora, a análise de questões de Química do Enem, ao longo de sua existência, mostre que a avaliação foi se distanciando do enfoque interdisciplinar (envolvendo a área de Ciências). Em contrapartida, foi se aproximando do enfoque disciplinar (da área de Química), e assim é possível reconhecer que, mesmo as questões específicas passaram a ser mais complexas, relacionando diferentes conceitos para a compreensão de uma dada situação, o que torna a “antiga” seleção de conteúdos, tratados de forma isolada, ineficiente para atender às exigências do Exame.

Por outro lado, observa-se que, desde a criação do Enem, no final dos anos de 1990, o currículo escolar no Ensino Médio foi se tornando “refém” do Exame, uma vez que a cada mudança de finalidade da avaliação, havia um discurso de necessidade de adequação por parte dos professores e instituições de ensino. De qualquer modo, o movimento de mudança na escola é mais lento do que as mudanças operadas no Enem, mostrando, tal como aponta Sacristán (1998), que as formas de classificação dos conteúdos modificam-se com mais lentidão do que as funções que envolvem a escolaridade e costumam estabelecer-se segundo a concepção mais clássica do que se entende por conteúdos de ensino.

A realização da pesquisa mostrou que as finalidades do Exame, em diferentes épocas, valorizam/desvalorizam as proposições que o alicerçaram, ou seja, a abordagem de conteúdos de ensino voltada para a classificação dos estudantes ou ranqueamento das escolas, negada quando da criação do Enem, com o passar do tempo, foi o que possibilitou o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior. Mas seria a preparação de estudantes para essa diferenciação o indicativo de qualidade da educação?

Matheus e Lopes (2014), em um artigo sobre a qualidade na educação básica e as atuais políticas de currículo, referem ser possível perceber que estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, passaram a ser naturalizados como expressão da qualidade do currículo e da educação. Uma naturalização que, entende-se, deve ser problematizada.

Moreira (2010) refere que os sujeitos devem ser capacitados para se compreender, compreender seus ambientes, reconhecer e aceitar seus papéis na mudança dos ambientes e da sociedade onde vivem. Afirma, ainda, que isso amplia a visão de qualidade limitada a bons resultados em exames e a um ensino competente e eficaz, propondo pensar qualidade como processo de formulação de alternativas por sujeitos que interagem, articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a proposição do Enem, não estaria contribuindo para que a escola pense ações para a formação de sujeitos que se compreendam e compreendam seus ambientes, uma vez que precisaria estar ocupada pensando ações que possibilite aos sujeitos serem os “mais capacitados” e ocuparem melhores posições em nos resultados.

A avaliação é um tema sempre discutido e é reconhecida a dificuldade em fazer com que auxilie no processo de ensino e que contribua para a formação dos alunos, sendo um problema já reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), quando apontava no documento “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica” que

[...] a excessiva preocupação com os resultados desses testes, sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania (BRASIL, 2009, p. 62)

Assim, vemos os conhecimentos escolares serem relacionados a avaliações centradas em resultados e não a aspectos qualitativos importantes, assumindo a avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos *rankings*, às comparações e às classificações.

Já o Enade, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi criado em 2005 com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação (BRASIL, 2004). A partir de 2008, porém, passou a ser utilizado como elemento de referência e indicador de qualidade em processos de avaliação dos cursos de graduação, por meio do *conceito preliminar* (BRASIL, 2007), mudando sua finalidade ao

torná-lo instrumento de avaliação institucional, de instalações, de recursos e de corpo docente dos cursos.

A análise das provas do Enade para a formação de licenciados em Química mostrou que, ao longo das edições, embora tenha havido aumento do número de questões envolvendo conhecimentos sobre a formação docente, houve a diminuição do peso desses mesmos conhecimentos na avaliação, além disso, se nas avaliações de 2005 e 2008 havia questões discursivas que contemplavam conhecimentos de formação profissional, na edição de 2011, questões discursivas trataram apenas conhecimentos específicos de Química como, por exemplo, a questão sobre espectroscopia de infravermelho, sendo exigido em termos de conhecimentos, uma resposta de conteúdos estanques, sem relação com outros conceitos.

Em uma outra questão discursiva, embora o texto referisse o ensino de Química, com texto sobre concepções de ensino e experimentação, o aluno precisaria saber um conhecimento específico sobre estequiometria, representação química e nomenclatura de compostos.

Na avaliação de 2014, houve uma maior distribuição de conteúdos com questões de formação geral, envolvendo, por exemplo, mobilidade e violência urbana, questões de conhecimentos específicos de Química, e questões discursivas, sendo uma delas sobre a experimentação no ensino, destacando as implicações da experimentação no ensino e na aprendizagem, solicitando uma proposta para possível ausência de laboratório na escola, caso o professor desenvolvesse uma abordagem experimental.

Relacionando os conhecimentos abordados na avaliação do Enade com o previsto no Projeto Pedagógico do curso, foi possível observar que os conteúdos envolvendo conhecimentos importantes e necessários para a compreensão de fenômenos e a contextualização de conceitos de Química com acontecimentos da vida social são em menor número no Exame; já questões sobre conteúdos de áreas específicas de Química, comuns também aos cursos de bacharelado, são a maioria. Nesse sentido, por vezes, percebe-se uma menor aproximação entre os objetivos da formação profissional e as finalidades do Exame.

No entanto, esse distanciamento é pertinente com a mudança de finalidade do Enade, pois, se o *conceito preliminar* serve para avaliar o curso, o corpo docente e as instalações da Instituição de Ensino Superior (IES), a avaliação de conhecimentos específicos que envolvem práticas em laboratórios, com equipamentos adequados para desenvolvimento de pesquisas e de atividades de ensino, pode ser um indicativo das condições estruturais da IES e do corpo docente. Além disso, ao atribuir mais ênfase aos conteúdos específicos de Química, é delegada aos professores dessas disciplinas a responsabilidade pelo “sucesso” ou pelo

“fracasso” da avaliação do curso, com efeitos no currículo, que, por sua vez, deverá moldar-se para atender às exigências das avaliações. Sacristán (1998) considera as avaliações externas como formas de controle sobre os currículos, com diminuição da autonomia dos docentes no planejamento e na realização de suas práticas.

Todas essas considerações mostram a pertinência em problematizar os sistemas de avaliação em larga escala, considerando que esses buscam atender a uma demanda social/educacional datada e, por vezes, sazonal, que tem efeitos nas reorganizações e rearranjos dos sistemas de ensino. Atualmente, reflexões acerca dos discursos pedagógico, científico e político, que constituem a prática das avaliações – Enem e Enade – se, dão em meio a uma urgência em instituir políticas de currículo e reestruturar organizações curriculares, em aumentar os índices de aprovação na educação básica e em melhorar os indicadores de qualidade da educação. Matheus e Lopes sinalizam o receio de que as escolas utilizem, para a organização do seu trabalho,

[...] apenas o que é avaliado nas avaliações externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 349)

Com essa configuração, as avaliações tornam-se meios e fins do processo educativo, tomando uma dimensão muito maior do que fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Para Lopes (2010, p. 104), o Enem

se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e de aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto os locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno)

Foucault (2000) aponta o dispositivo como um tipo de formação que se dá em um determinado momento histórico, a partir de um regime de verdade e de práticas com a função de responder a uma urgência, podendo ser entendido como um instrumento ativo, que tem sua eficácia, seus resultados, que produz algo na sociedade, que está destinado a ter um efeito, tal como discorrido por Lopes, ao referir os resultados do Enem, em diferentes dimensões, como uma rede tecida entre um conjunto heterogêneo de elementos (FOUCAULT, 2000).

Para Deleuze (1990), mais importante do que identificarmos os elementos em rede é entendermos que o dispositivo se dá num campo de lutas e desequilíbrios, em três dimensões: “saber”, “poder” e “subjetividade”, e que essas se relacionam umas com as outras e se entrelaçam em linhas como um novelo. A subjetivação é uma linha de fuga, escapa as linhas anteriores, de saber e poder, assim ela se dá a medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. Considerar a produção de sujeitos nesse jogo é pensar nesse jogo de saber-poder,

que produz instituições de boa qualidade/má qualidade em função dos resultados das avaliações.

Na sequência, tomando a publicidade também como elemento do dispositivo, passo a apresentar considerações e reflexões sobre papel das mídias e do discurso midiático que, juntamente com os discursos pedagógico e político, legitimam as avaliações que referimos nesta seção.

A PRODUTIVIDADE DO DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

O anúncio de busca pela melhoria de qualidade na educação se institui em discursos que permeiam políticas públicas em nível federal, estadual e municipal. Para Matheus e Lopes (2014, p. 343), a mobilização em torno da busca pela qualidade aponta para a importância do “estudo das articulações políticas engendradas no processo e dos sentidos que são mobilizados quando se defende a qualidade [...]”. Assim, a noção de qualidade em educação se dá discursivamente, instituindo um regime de verdade (FOUCAULT, 2000) que, no caso deste estudo, aponta os resultados das avaliações em larga escala como indicativos dessa qualidade.

Entre os elementos do dispositivo, estão os discursos, como o político, o midiático e o pedagógico, que interpelam os sujeitos ao reforçar a necessidade de mudanças no ensino, na estrutura física das instituições, na formação de professores, enfim, em uma série de fatores que implicariam melhoria de qualidade da educação, sendo essa qualidade submetida à validação pelas avaliações em larga escala. Essa validação se traduz em indicadores que representam medidas de eficácia e qualidade dos sistemas de ensino e dos sujeitos ali inseridos, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas e sociais que têm impacto nos processos educativos.

Além disso, o modo como esse processo é conduzido, produz efeitos que ultrapassam os muros das escolas/universidades e entram nas casas das pessoas e na lógica de consumo, pois, quando os resultados das avaliações são noticiados nos meios de comunicação ou em propagandas/*outdoors* de instituições que “divulgam” o seu bom desempenho e o lugar que ocupam no *ranking*, a educação torna-se o “produto” de boa qualidade posto à venda. Segundo Hall (1997), a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens e *marketing* de produtos e ideias.

Nesse sentido, as instituições de ensino usam, com naturalidade, os resultados das avaliações em seu *marketing*, anunciando o “sucesso” no Exame como indicativo da qualidade da educação que ofertam, independentemente de outras questões que possam contribuir/dificultar tais resultados para os processos de ensino e de aprendizagem.

No contexto das métricas associadas ao ranqueamento das instituições, é possível reconhecer uma política cultural que dá às avaliações em larga escala um papel de gerenciador das organizações internas dos processos educativos. A análise das avaliações em uma perspectiva cultural implica considerar a cultura em um campo de significações em disputa que se (des)estabilizam continuamente (ROSA, 2007) e que, no caso deste estudo, dão visibilidade aos processos educativos que validam os discursos em prol da qualidade na educação (nos moldes da qualidade associada aos processos produtivos de bens e serviços). Para tal, as políticas de avaliação vão sendo legitimadas e regulamentadas, não apenas em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2004; 2009), mas também em campanhas publicitárias e matérias das mídias, que, além de informar, se colocam como produtores de “verdades” sobre o que seja qualidade em educação, a partir do lugar que as instituições de ensino ocupam, por exemplo, em um *ranking*.

Para Foucault (2000), a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, centrada nos discursos que a produz, ela é objeto de debate político e de confronto social, é produzida e transmitida sob o controle, em relação à política e à economia, entre outros.

Popkewitz (2011, p. 33), em seu artigo sobre o Pisa¹², problematiza a forma “como esse exame produz fatos ou ‘diz a verdade’” sobre uma sociedade, nível de ensino, ou sobre os estudantes que participam dessa avaliação. Para o autor, a preocupação não deve ser com a validade interna ou confiabilidade dos itens do teste, mas com as condições que tornam possível o estilo de pensamento consagrado no Pisa, pois essas condições não estão relacionadas unicamente às questões de aprendizagem; elas vão além, quando associadas às questões sociais de construção do cidadão e com questões econômicas.

No que se refere à qualidade na educação, para Moreira (2010), há um esvaziamento do significado de qualidade presente em diversos pronunciamentos, documentos e diretrizes, devendo ser ressignificada, concebendo-a como decorrente das interações entre indivíduos

¹² O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – *Programme for International Student Assessment*), criado em 2000, tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos de 65 países. Aplicado a cada três anos, abrange três áreas do conhecimento: português, matemática e ciências.

socialmente situados. Para o autor, trata-se de reiterar que as realidades sociais não são imutáveis, mas, historicamente construídas, tornando-as passíveis de serem transformadas e reconstruídas. Matheus e Lopes (2014, p. 340) discutem, também, o esvaziamento da expressão “qualidade da educação” e consideram que esse vazio “[...] se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade”.

Nesse sentido, as avaliações, em larga escala no Brasil podem ser pensadas como produtoras de significados, como mediadoras de práticas sociais que estão presentes em diferentes espaços (HALL, 1997). Sendo assim, precisam ser problematizadas, visando compreender que seus resultados podem dar informações importantes, mas que não são absolutas e, por isso, devem ser reunidas a outros elementos que impactam os resultados esperados para a melhoria dos processos educacionais.

O Enem, desde a sua criação em 1998, ocupa espaço nos meios de comunicação, inicialmente em matérias jornalísticas que explicavam para a sociedade suas finalidades e a importância da avaliação como instrumento de acompanhamento de desempenho dos estudantes ao final da escolarização. Mas, quando o Exame passou a ser utilizado como “porta de entrada” para o ingresso no ensino superior, especialmente pelo Sisu, ocupou espaço de destaque nas mídias, em função de problemas encontrados na organização e realização do Exame, ou dos resultados e do ranqueamento das escolas, ou, ainda, pelas discussões sobre mudanças na educação básica e no Ensino Médio, como forma de melhorar o rendimento dos alunos, especialmente nas escolas públicas, já que as escolas privadas, normalmente, obtêm resultados melhores do que maior parte das escolas públicas. Os efeitos disso é que tanto as escolas públicas como as escolas privadas passaram a usar o resultado do Enem como publicidade para conquistar alunos, vinculando a qualidade do seu ensino aos resultados da prova (Figura 1).

Figura 1 – Publicidade de escolas em função da classificação no Enem

este resultado nos 20 deixou nas nuvens

Os números comprovam o sucesso

Escola Fortec 2º lugar no Enem
da Baixada Santista das Escolas Particulares com 848,06 pontos

Parabéns a equipe de professores e colaboradores da Fortec. 27 anos com educação de qualidade!

CONCLUÍTES DE 2008 **86%**

Educação Infantil - Ensino Fundamental - Ensino Médio e Técnico - Ensino Superior

São Vicente
Av. Presidente Wilson, 893
13. 34676776

Cubatão
Av. Anacleto Lins, 856
13. 33725959

Praia Grande
R. Inácio, 119
13. 3473-1179

ENCANTO A ESCOLEIROS
FAZET
FORTEC

A MELHOR ESCOLA É MAIS UMA VEZ
1º LUGAR NO ENEM 2010
DE GOIÁS

PARABÉNS TERCEIRÃO **HEXACAMPEÃO**

11º LUGAR ENTRE AS ESCOLAS PRIVADAS DO ESTADO

33º LUGAR NO PAÍS ENTRE AS 100 ESCOLAS COM MAIS DE 20% DE MATRICULADOS

SEB QUINTANA É TUDO DE BOM!

Fonte: Adaptado de <https://porto40.files.wordpress.com/2010/07/anuncio-jornal-enem-metro-1.jpg>
<http://www.marioquintana.com.br/img/hexa.jpg>

Para Lopes (2010), o interesse por tais *rankings* gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora, às notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas, conforme pode ser visto na Figura 1. A imagem faz também uma analogia do Enem a um campeonato, ao se posicionar como “hexacampeã”, sendo esse incentivo à competição entre os alunos, um dos efeitos dos exames em larga escala. Além disso, as mídias dão visibilidade às ações preparatórias e aos resultados dos exames, como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido.

Em 2012, o Ministério da Educação anunciou estudar a substituição da Prova Brasil pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb¹³), o que, até o momento, não foi efetivado. Sabe-se, porém, que essa “intenção” tem efeitos na credibilidade e legitimidade conferida ao Exame que, ao longo do tempo, vem tendo sua visibilidade aumentada. Em função desta que seria uma nova atribuição do Enem, no mesmo ano, em entrevista ao jornal Estado de São Paulo (MOURA, 2012), o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, afirmou que o Enem era “[...] o que realmente avalia a qualidade do Ensino Médio [...]” e que “[...] o estudante faz o Enem com mais empenho, pois a nota pode ser usada para entrar em universidades”. Percebo, a partir da fala do ex-ministro, a representação das avaliações em larga escala como indicadores de qualidade do ensino e/ou garantia de sucesso profissional, incitando a concorrência, a comparação, medidas que podem ser reconhecidas em diferentes estados e cidades brasileiros. No estado de Goiás, embora não haja divulgação pelas escolas do resultado do Enem, houve

¹³ O Ideb, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, é o indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar e as médias de desempenho nas avaliações das escolas públicas e privadas no Brasil.

uma iniciativa do governo estadual, no ano de 2011, de implantar placas em frente às escolas públicas estaduais contendo a nota da escola na avaliação do Ideb (Figura 2).

Figura 2 – Placas fixadas em frente de escolas de Goiânia indicando a nota do Ideb



Fonte: Adaptada de <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>>

Voss e Garcia (2014, p. 392) consideram que a

[...] exposição pública do IDEB atribuído às escolas e redes de exposição ensino, além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação

Para o secretário da educação do estado de Goiás, em 2011, os diretores das escolas tinham como meta colocar as escolas de Goiás entre as melhores do Ideb e, caso não conseguissem, seria aberto “[...] um processo de sindicância para saber por que não atingimos essa meta. Se ficar provado, que houve uma falha de gestão, ou de liderança, esse diretor poderá ser demitido” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2011).

Em artigo sobre os efeitos do discurso da qualidade da educação alicerçado à (auto)responsabilização na conduta docente para a elevação do Ideb, o que também acontece para os resultados das avaliações em larga escala, Voss e Garcia afirmam que esse discurso

[...] busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas (VOSS e GARCIA, 2014, p. 392)

Constata-se, aqui, o papel regulador que os resultados de índices, avaliações e censos têm assumido, já que vêm sendo utilizados como indicadores das práticas dos profissionais da educação, como se o número em um índice pudesse atestar o trabalho dos professores e diretores da escola, o que aponta para um movimento no qual “[...] o ensino e a aprendizagem

estão sendo reduzidos a processos de produção e de fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (LOPES, 2010, p. 97).

Hall (1997), no texto *Centralidade da Cultura*, afirma que a cultura regula e aponta três formas de regulação¹⁴: normativa, classificatória e regulação dos sujeitos (autorregulação). Sobre essa última, o autor cita, a título de exemplo, o caso de uma empresa, que, desejando ser mais empreendedora, lança mão de uma “grande variedade de procedimentos e regulações externas para atingir este propósito” (p. 43), podendo levar a um treinamento ou desenvolvimento de pessoal que pretende influir na conduta trabalhando diretamente sobre a subjetividade, “produzindo ou construindo novos tipos de sujeitos empreendedores, sujeitando cada empregado a um novo regime de significados e práticas” (p. 43) para torná-lo um empreendedor de si.

Olhando essa questão a partir de Foucault, poderíamos dizer que a subjetividade não se dá por procedimentos externos, como no exemplo apontado anteriormente, ou por alguma força interna e psicológica do indivíduo. Nos tornamos sujeitos em meio a relações de saber-poder e a regimes de verdade que acolhemos como verdadeiros. O sujeito em Foucault, também pode ser subjetivado a se tornar um empreendedor de si, mas através da experiência de si, do governo de si. Por tomar os discursos que circulam como verdadeiros, a possibilidade de um futuro de sucesso, por meio de uma escola de qualidade torna-se uma verdade. Lembramos ainda que essa posição de sujeito não é fixa ou individual, ela se constitui em meio a discursos que interpelam diferentes indivíduos, mas que podem ocupar uma mesma posição de sujeito.

Voltando ao caso da identificação das escolas pelo índice do Ideb, podemos ver isso como uma tentativa de autorregulação de professores e alunos. A ideia das placas foi idealizada e defendida pelo economista Gustavo Ioschpe¹⁵, o qual considera a economia capaz de dar conta de analisar a educação, em meio a variáveis econômicas como salários,

¹⁴ A regulação normativa dá forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas, guia nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; regula as nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, cria um mundo ordenado - no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos. A classificatória, classifica ações e compara condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural, sendo mais uma forma de regulação cultural que define o que é “aceitável” e o que é “inaceitável” em relação ao nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos e costumes e práticas consideradas “normais” e “anormais” (HALL, 1997, p. 42).

¹⁵ Economista, afirma ter tido os primeiros contatos com a educação como economista e durante o curso de mestrado em Economia pela Universidade de Yale, na qual teria cursado a disciplina de Economia da Educação (IOSCHPE, 2011). Ex colunista da Revista Veja e da Folha de São Paulo, fundou, em 2006, o movimento “Todos pela Educação”, cujo objetivo anunciado é propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

crescimento econômico, desigualdade de renda etc., bem como de variáveis educacionais que implicam no aprendizado dos alunos, com o uso de uma metodologia quantitativa rigorosa da economia, especialmente da Estatística. Sobre a iniciativa de colocar placas com o Ideb nas escolas, afirma que o objetivo foi trazer os pais para escola, pois

[...] a expectativa é que no momento em que o pai saiba que a escola do filho não está tão bem, ele vai se engajar mais com o filho, com o professor e com o diretor. A partir daí vamos gerar melhorias que vão efetivamente impactar na qualidade da educação (IOSCHPE, 2011)

Ioschpe é uma figura conhecida nas mídias pelas análises que realiza sobre a educação, nas quais aponta soluções e propõe ações para educação brasileira, baseando-se na esfera produtiva e na associação de aprendizado dos alunos a cálculos em economia. Nessa perspectiva, considera o Ideb um indicador de “qualidade”, levando em conta, apenas, aspectos quantitativos.

Embora, nesse caso, os indicadores sejam referentes ao Ideb, é possível fazer uma analogia com resultados e classificações de escolas e alunos em função do Enem e perguntar se, expondo a escola e marcando os sujeitos que nela estudam com uma nota, seria a melhor forma de trazer os pais para a escola? Se, seria educativo responsabilizar alunos, pais e professores pelos resultados de uma avaliação que envolve não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também as condições sociais desses alunos, a estrutura física e recursos materiais da escola e a formação e condições de trabalho de professores e funcionários?

Para Lopes (2010), os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida da produtividade e exposição pública da “qualidade”, como também para dar visibilidade ao “fracasso”, sendo que os resultados ruins nas avaliações em larga escala expõem e fragilizam as escolas e responsabilizam os profissionais que atuam nelas, ficando a dúvida sobre o que esses índices estariam indicando.

Voss e Garcia (2014) referem, também, que a exposição dos baixos índices funciona como um mecanismo de interpelação da sociedade e dos órgãos dos governos estaduais e municipais, para que os sujeitos e instituições assumam a responsabilidade em reverter a baixa produtividade do ensino, buscando elevar os indicadores.

Com relação ao Enade, igualmente, vozes e imagens nos interpelam nas produções das mídias, especialmente na publicidade, produzindo significados e representações sobre as avaliações externas e seu papel como indicador de qualidade, tal como pode ser visto nas imagens publicitárias de instituições de ensino superior, públicas e privadas (Figura 3).

Figura 3 – Publicidade de universidades públicas e privadas sobre o Enade



Fonte: Adaptada de <<http://images.google.com/search?tbm=isch&q=enade+propaganda+universidades>>

Na figura 3, foram reunidas imagens que utilizam os resultados do Enade como indicador de qualidade, considerando a posição que as instituições ocupam no *ranking*. Como indicado nas expressões: “[...] ta sobrando estrela [...]” ou “[...] o Enade é para você. Valorize o seu currículo [...]”, a publicidade das instituições coloca o resultado do Enade como “[...] passaporte” para a validação da formação dos acadêmicos. Assim, uma universidade se intitula como “A melhor universidade do Brasil” (UFRGS, 2015), sendo que leva em consideração apenas os resultados obtidos no Exame, sem perceber, por exemplo, que o Exame não é anual (é trienal), que as amostras podem não ser representativas já que, em alguns cursos, há poucos concluintes, que os alunos podem ter preparação “especial” para a prova, etc.

Mas, ao mesmo tempo em que valorizam os bons resultados e os utilizam para realizar seu *marketing*, rechaçam os maus resultados, responsabilizando os alunos por “boicote”, como foi o caso que envolveu a avaliação, no ano de 2014, de cursos da área da saúde, em especial os cursos de Medicina, no Rio Grande do Sul. Dois cursos de instituições tradicionais e bem conceituadas foram mal avaliados e, imediatamente, a notícia ocupou os meios de comunicação. Por alguns dias, reportagens e entrevistas deram visibilidade aos maus resultados de cursos que, de uma hora para a outra, passaram a representar espaços de formação “duvidosa” de profissionais da área médica, mesmo com a justificativa de ter havido boicote ao Exame por parte dos alunos.

Nessa disputa por imposição de significados sobre o papel do Enade para a credibilidade da universidade, instituições incentivam seus alunos a participar das provas apontando o resultado nas avaliações como indicativo de sucesso profissional, como representado na figura 3, quando anuncia: “O seu desempenho no Enade é sucesso garantido no mercado de trabalho [...]” (FANAP, 2016), como se o sucesso no mercado de trabalho não dependesse, primeiramente, dos movimentos do próprio mercado. Nesse caso, é possível reconhecer uma redução do processo educativo de formação profissional aos resultados no Exame, visto que condiciona o sucesso na profissão aos números satisfatórios na prova.

Ao destacar no anúncio (figura 3): “O Enade é tudo para você, seus colegas, seu curso”, fica claro o papel do Enade na avaliação de infraestrutura e de instalações das IES e do corpo docente, pois resultados satisfatórios significam reconhecimento automático dos cursos e colocando na avaliação de desempenho dos alunos a responsabilidade por esse reconhecimento.

Para Hall (1997), as práticas sociais, sendo relevantes para a instituição de significado ou requerendo significado para funcionar, têm uma dimensão cultural. No caso do discurso midiático sobre as avaliações em larga escala, esse tem efeitos sobre as práticas educativas na educação básica e no ensino superior, estando entre eles a “supervalorização” dos resultados.

Costa (2010) também considera que a cultura midiaticizada opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas, produzindo significados e movimentando diferentes setores da sociedade, como podemos ver em anúncios publicitários em torno da educação de qualidade. A educação como objeto de consumo é anunciada pela publicidade e pelos meios de comunicação acerca das avaliações, bem como pela escolha das instituições de ensino, em função da colocação que ocupam nos *rankings* divulgados, comentados e validados pelas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo sobre as avaliações em larga escala no Brasil, ao olhar o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais e áreas de conhecimento, foi possível reconhecer que, a cada mudança de finalidade dos Exames, as instituições de ensino buscam adequar seus currículos às orientações de políticas públicas para reestruturações curriculares e de práticas pedagógicas, na tentativa de atender às exigências dos Exames.

O estudo aponta para uma compreensão de que os conhecimentos escolares e acadêmicos estão sendo relacionados a avaliações centradas em resultados, sendo assumido pela avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos *rankings*, às comparações e às classificações de alunos, professores e instituições. No entanto, por vezes, há um descompasso entre os princípios organizativos das avaliações, em especial do Enem, e os que fundamentam reformas curriculares para o Ensino Médio.

Ao analisar os discursos que associam os resultados das avaliações com a qualidade na educação, é possível reconhecer o papel da mídia na divulgação e na legitimação das avaliações em larga escala, sendo que o espaço ocupado pelas avaliações nos meios de comunicação vai além das notícias ou informações.

A mídia produz discursos e práticas em torno das avaliações, com reportagens, materiais de divulgação, publicidade e propaganda, e dessa forma, dando visibilidade à classificação de instituições em *rankings* e posições ocupadas, e, conseqüentemente, classificando estudantes e professores, pois os resultados divulgados possibilitam o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior ou para o exercício profissional, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que apontam resultados quantitativos como indicadores de qualidade da educação, representados por números ou conceitos. Assim, as “verdades” produzidas por esses diferentes discursos, de modo geral, responsabilizam professores e alunos por bons/maus resultados.

Finalizando, destaco que a intenção deste trabalho foi mostrar um cenário acerca das avaliações em larga escala, procurando apontar que tais avaliações se constituem em diferentes discursos – o pedagógico, o científico, o político e o midiático – que colocam em circulação suas produções e legitimam tais avaliações, seja pelas produções das mídias sobre a preparação, realização e divulgação de resultados, seja pela visibilidade dos *rankings* e, em função disso, promovendo a publicidade de instituições de ensino.

Essa e outras questões discutidas nesse texto são um convite à reflexão sobre o papel das avaliações em larga escala na educação brasileira, sendo necessário problematizar essa prática, de modo a não direcionar o olhar apenas para os números, desconsiderando os demais fatores inerentes ao processo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

_____. Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004. Seção 1, p. 12.

_____. Portaria n.º 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2011. Seção 1, p. 23.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Portaria normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2014. Seção 1, p. 7.

_____. **Indicadores de qualidade da educação superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-asset_publisher/6AhJ/content/enade-tera-mudancas-para-aprimorar-avaliacao-e-melhorar-metodologia-de-provas>. Acesso: 30 jan. 2016.

_____. **Enade terá mudanças e poderá ser usado como critério para acesso à pós-graduação**. Portal Brasil, Brasília, 21 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/enade-tera-mudancas-e-podera-ser-usado-como-criterio-para-acesso-a-pos-graduacao>>. Acesso: 28 jul. 2015

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Matriz de Referência. Brasília: O Instituto, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 jul. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

FANAP (Faculdade Nossa Senhora Aparecida). **Enade**. Disponível em: <<http://www.fanap.br/Enade.asp>>. Acesso: 06 dez. 2016

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15, jul./dez. Porto Alegre, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOURA, Rafael Moraes. **MEC vai mudar o sistema de avaliação para melhorar a nota do Ensino Médio**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 22 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-vai-mudar-sistema-de-avaliacao-para-melhorar-nota-do-ensino-medio-imp-,919902>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, Miguel Atanasio; KOTTHOFF, Hans-George; COWEN Robert (Ed.). **PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools**. Rotterdam: SensePublishers, 2011.

IOSCHPE, Gustavo (PORTAL DE NOTÍCIAS G1). Conheça o especialista em educação Gustavo Ioschpe. **G1**, 15 maio 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/platb/jnespecial/2011/05/16/conheca-o-especialista-em-educacao-gustavo-ioschpe/>>. Acesso: 20 jan. 2016.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. Escolas públicas estaduais de Goiás terão uma placa com a nota do IDEB. **G1**, Goiás, 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>>. Acesso: 20 jul. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROCHA, Paula Del Ponte. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; PESSANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOS Pela Educação. **O TPE**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso: 20 jan. 2016.

UFRGS. **Resultados do Enade**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/resultados-enade>>. Acesso: 20 jan. 2016.

VEYNE, **Paul. Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. (M. J. Morais, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512/28860>>. Acesso: 22 fev. 2016.

O ENEM COMO DISPOSITIVO EDUCACIONAL NAS MÍDIAS E A ARTICULAÇÃO COM OS DISCURSOS PEDAGÓGICO, POLÍTICO, RELIGIOSO E MIDIÁTICO EM TORNO DE “PROMESSAS DE UMA VIDA DE SUCESSO NO FUTURO”¹⁶

RESUMO

Neste trabalho, analiso matérias nas mídias sobre o Enem, nas quais diferentes discursos articulam o Enem à promessa de um futuro de sucesso. Os materiais analisados, divulgados no período de 2009 a 2018, compreendem vídeos produzidos por órgãos governamentais, veiculados em canais de TV aberta, e reportagens sobre o Enem, publicadas nas mídias escritas, televisivas e digitais. Para a realização do trabalho, opere com a noção de dispositivo em Foucault, complementado com referenciais sobre operadores de análise usados pela área da comunicação. A pesquisa permitiu compreender que na publicidade é reforçado o enunciado sobre o Enem “como um caminho de oportunidades”, constituído em uma rede discursiva que remete ao educar para o amanhã, ao sacrifício e ao merecimento para o alcance do sucesso e de um futuro melhor. Tais discursos, entre outros, são constitutivos dos significados que a educação escolar assume em um espaço de disputas por imposição de significados que envolvem a ideia de democratização do acesso às oportunidades, de superação e de merecimento, reforçando a ênfase na competitividade e na responsabilização individual para um futuro de sucesso, dando ao Enem um papel decisivo para o sucesso na vida, em uma época que as políticas educacionais se voltam para as avaliações externas e em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala, Sucesso, Discursos.

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino superior no Brasil faz parte das políticas públicas para melhorias na ampliação da oportunidade de acesso, de permanência e de qualidade neste nível de ensino. Como parte dessas políticas, está o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujos resultados têm sido utilizados para o ingresso dos estudantes no ensino superior, mas, também, como indicativo de qualidade em educação e para nortear políticas de currículo e

¹⁶ A partir deste texto, foram produzidos textos apresentados como trabalho no SBECE e um artigo submetido a um periódico. Trabalho completo: “Promessas de uma vida de sucesso no futuro e o Enem: como se articulam o discurso pedagógico, religioso e midiático?” (8º SBECE, em 2019); e artigo “A publicidade oficial do ENEM representada nas mídias: um olhar para o Exame como dispositivo educacional”, submetido à Revista Pro-Posições (UNICAMP), em setembro/2019.

investimentos em diferentes níveis de ensino, passando a desempenhar papéis que vão além da aferição das aprendizagens para fins de acompanhamento dos estudantes.

Aliadas ao anúncio de democratização de acesso ao ensino superior, mudanças na educação em nível médio também são anunciadas e passam sempre por um discurso de inovação, estando a busca por uma “boa” educação no cerne das proposições escolares. Para Silva (2010), essa “boa” educação faz parte de um projeto social centrado na primazia do mercado, no qual, a educação é vista como um instrumento para obtenção de metas econômicas compatíveis com esse interesse. A inserção de jovens no mercado de trabalho e a busca por sucesso faz parte desse cenário. No contexto da educação brasileira, o sucesso pode estar relacionado ao ingresso em uma universidade e, neste caso, o Enem representa a porta de entrada para esse sucesso, “um caminho de oportunidades”, como vem sendo veiculado pelas mídias nos últimos anos (BRASIL, 2014).

Criado em 1998, sua finalidade inicial era acompanhar as aprendizagens dos estudantes e avaliar o Ensino Médio. Nesses 21 anos, o Enem passou por algumas mudanças de finalidades, o que implicou em mudanças em relação aos conhecimentos avaliados, mas, principalmente, em relação à democratização de acesso às provas. No ano de sua criação, foram 150 mil inscritos, com 83% dos estudantes sendo isentos da taxa de inscrição. Em 2001, foi dada isenção apenas aos concluintes do Ensino Médio e os concluintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ano anterior. Em 2004, o INEP informou que 68% dos estudantes tiveram direito à isenção, mas não informou o critério. Passados quase 10 anos, em 2012, integrantes de família de baixa renda, com Número de Identificação Social (NIS), passaram a ter isenção da taxa de inscrição em função do Decreto nº 6.135/2007. Já em 2018, em um universo de quase 100 milhões de inscritos, a solicitação de isenção da taxa de inscrição deveria ser feita antes da inscrição, sendo que os isentos ausentes às provas no ano anterior tiveram de justificar o motivo da falta para garantir a gratuidade novamente. A mudança trouxe bons resultados: o Enem 2018 teve o menor índice de faltas, desde 2009 (BRASIL, 2019).

Com relação ao acesso de pessoas com deficiência, a partir dos anos 2000, o Exame passou a atender pessoas com necessidades especiais, disponibilizando prova em Braille, prova de leitura ampliada, auxílio para leitura e transcrição e tradutor/intérprete em Libras. Já nos anos de 2010, passou a disponibilizar melhores recursos e espaços para a realização do Exame, sendo que, em 2017, os participantes surdos e deficientes auditivos passam a ter novo auxílio de acessibilidade, a videoprova em Libras (BRASIL, 2018).

Quanto à democratização para o acesso ao ensino superior, em 2004, o Enem passou a ser utilizado para classificar alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni¹⁷) e, a partir de 2009, em parte ou exclusivamente, como processo de seleção para o ingresso de alunos em universidades públicas brasileiras pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu¹⁸). Segundo o BRASIL (2018), em 2013, pela primeira vez, todas as instituições federais de ensino superior passaram a utilizar o Enem como critério de seleção para novos alunos. Houve, ainda, parcerias com instituições internacionais, sendo assinado em 2014, o primeiro acordo interinstitucional com a Universidade de Coimbra, em Portugal, para o uso das notas do Enem no acesso a vagas. Passou também a ser utilizada para a seleção de alunos no Programa Ciência sem Fronteiras. A partir de 2015, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) passou a utilizar o resultado do Enem como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior, sendo exigido aos alunos não ter a nota zerada na redação e ter média igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos nas provas do Enem (BRASIL, 2014b).

Mudanças mais recentes na política do Enem dizem respeito às condições de vida das pessoas. Em 2010, o Exame passou a ser realizado por pessoas privadas de liberdade e, em 2015, passou a considerar o nome social dos candidatos (nessa edição 286 travestis e transexuais usaram o benefício).

Uma mudança na logística ocorreu em 2018, quando, após consulta pública, o Exame passou a ser realizado em dois domingos consecutivos, ao invés de ocorrer em um final de semana, com a justificativa de evitar o “confinamento” de participantes que “guardam” o sábado por motivos religiosos (BRASIL, 2018).

Nesses 21 anos de sua realização, o Enem passou de 150 mil inscritos chegando a quase 100 milhões de inscritos até 2018 (BRASIL, 2018). De acordo com o Inep, ao longo desse período, os estudantes vêm dedicando “algumas horas de um fim de semana pelo sonho de uma transformação de vida permitida pela educação” (BRASIL, 2018). Neste documento oficial, já é possível perceber a menção à transformação de vida associada “ao final de semana” da realização do Exame.

Em função desta “oportunidade” de transformação, da educação e de vida, desde sua criação, o Enem vem ocupando espaço nos meios de comunicação. Inicialmente, em matérias jornalísticas que explicavam à sociedade suas finalidades e a importância da avaliação como instrumento de acompanhamento de desempenho dos estudantes ao final da escolarização. Em

¹⁷ O Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibiliza bolsas de estudo integral ou parcial para cursos de graduação em universidades privadas em todo país.

¹⁸ Sistema que seleciona estudantes para o ingresso em cursos de ensino superior, pela soma de pontos obtidos no Enem.

um segundo momento, ao passar a ser utilizado como “porta de entrada” para o ingresso no ensino superior, seu espaço nas mídias aumentou, tanto em função de problemas encontrados na organização e realização do Exame, dos resultados e do ranqueamento das escolas, quanto pelas discussões sobre mudanças no Ensino Médio como forma de melhorar a qualidade da educação e de rendimento dos alunos nas avaliações, especialmente nas escolas públicas, já que as escolas privadas, normalmente, obtêm resultados melhores do que a maioria das primeiras.

Com notória presença nos meios de comunicação de massa, as instituições passaram a ocupar níveis em termos de *ranking*, sendo a publicação dos resultados transformada em propaganda institucional, classificando-as, juntamente com seus alunos, como sendo de boa/má qualidade. Essa prática tornou comum, “ano após ano, sermos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos” (CARVALHO, 2007, p. 307). Matheus e Lopes (2014) destacam que a difusão de pronunciamentos que apontam para a valorização de *rankings* das instituições de ensino, mesmo que não sendo, obrigatoriamente, realizada por ações governamentais, são validadas pelas mídias e pelas próprias instituições escolares que tornam os resultados [favoráveis] estratégias de *marketing* institucional.

Vale destacar que em 2017, por considerar que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem instrumentos mais adequados para a avaliação da qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras, o Inep anunciou o encerramento da divulgação anual das médias por escola e das notas obtidas no Exame pelos participantes concluintes do Ensino Médio, conhecida como o “Enem por Escola” (BRASIL, 2017). Segundo o Inep (BRASIL, 2017), embora o Exame ofereça informações confiáveis para a proficiência individual dos participantes, não era o objetivo do Enem oferecer informações para as escolas ou redes de Educação Básica. Ainda segundo a nota do Instituto (BRASIL, 2017),

o Inep nunca aventou a comparação e a conseqüente exposição pública de escolas que, uma vez ranqueadas pela imprensa por meio do Enem por Escola, não têm como evitar rótulos que nada contribuem para o aprimoramento pedagógico ou para intervenções que objetivem a melhoria da qualidade do ensino

A nota do Inep sobre a decisão de encerrar a divulgação dos resultados reconhece que os resultados do Exame eram utilizados pelas instituições como indicador de qualidade da educação¹⁹, “rotulando” as instituições [e, também, as pessoas].

Além de reportagens e notícias produzidas pelos meios de comunicação envolvendo toda essa gama de informações e questões sobre o Enem, uma vasta publicidade foi produzida, também, pelo governo federal, dando visibilidade e legitimando a política de avaliação implementada. Para Silva (2013), a publicidade pode ser capaz de interpelar os indivíduos, produzindo sentidos que se revestem de realidade enquadrando a população dentro de um determinado sistema de ideias e valores, e incorporando, segundo Gomes (2011), argumentos de cunho emocional para se aproximar do dia a dia dos espectadores e propagar uma sensação de identificação com o público.

Por entender que a publicidade não apenas informa e dá visibilidade, mas também cria significados e verdades para, e sobre, o Enem, neste trabalho de pesquisa, procurei analisar os diferentes discursos: pedagógico, religioso e midiático, entre outros, que circulam nas produções midiáticas, e que operam na produção do Enem como promessa de um futuro melhor para aqueles que conseguirem superar os obstáculos.

O DISPOSITIVO E A ANÁLISE DE DISCURSO EM FOUCAULT: UM OLHAR PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Meu olhar sobre as produções do Enem, em uma perspectiva cultural, considera a cultura como um conjunto de práticas que organizam e regulam práticas sociais, tendo efeitos práticos (HALL, 1997a), bem como, considera a perspectiva da Análise de Discurso em Foucault, tomando a produtividade dos discursos como práticas que dão forma aos objetos sobre os quais falam (FOUCAULT, 2015), ou tal como refere Veyne (2011), como lentes através das quais, a cada época, percebemos coisas, pensamos e agimos. Pensar o trabalho em uma perspectiva cultural e considerar os discursos como referencial teórico e metodológico foi o suporte escolhido para analisar o *corpus* da pesquisa.

Como já dito, a análise do discurso em Michel Foucault (2014) considera que “em toda a sociedade, a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada,

¹⁹ Para Carvalho (2007), a qualidade da educação deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação, ganhando espaço no debate público, tornou-se objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa.

organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (p. 8). Procedimentos como a *interdição*, quando não é permitido que qualquer um fale sobre qualquer coisa, em qualquer circunstância; como a *exclusão*, quando não se valida o discurso, como no discurso da loucura, no qual “(...) o discurso do louco retornava ao ruído” (FOUCAULT, 2014, p. 11); e à *vontade de verdade*, como sendo o que legitima o próprio discurso e o reforça. Vale destacar que quando falamos aqui de verdade, não tratamos de uma verdade única, fixa, mas em regimes de verdade, que existem a partir de condições de possibilidade, permitindo a produção de alguns discursos e não de outros.

Além desses, Foucault (2014, p. 35) destaca outros procedimentos para o controle dos discursos, afirmando que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências, ou se não for, de início, qualificado para o fazer”. Essa compreensão nos permite analisar, não o sujeito, mas a posição ocupada pelo sujeito nos discursos que produz e o modo como é subjetivado por eles.

Para Foucault (2000), cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. No caso do Enem, um futuro de sucesso torna-se uma verdade produzida em diferentes discursos, como o discurso pedagógico, quando remete ao educar para uma vida melhor no amanhã, ou o discurso religioso, ao anunciar o reino dos céus como recompensa ao esforço e à superação de desafios da vida na Terra, ou, ainda, o discurso midiático, quando aponta a educação e a escolha profissional, representada pelo Enem, como “garantia” de um futuro de sucesso.

O mesmo autor estudou “condições e práticas e históricas de possibilidade da produção de sujeitos através das formas de subjetivação que constituem sua interioridade na forma de sua experiência de si mesmo”, assim, a subjetividade seria o modo pelo qual “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (FOUCAULT, *apud* LARROSA, 1994, p. 55), ou seja, procura apontar “as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social” (FISCHER, 1996, p.70), pelo qual ele se observa, se analisa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade.

Larrosa (1994) explica a relação da subjetividade com a experiência de si, a subjetivação, argumentando que essa experiência de si não é um objeto independente, fixo, imutável, mas sim o que constitui o sujeito, sendo com essa compreensão que consideramos os sujeitos nas reportagens sobre o Enem.

Assim, o Enem produz efeitos que ultrapassam os muros das escolas/universidades e entram nas casas das pessoas e na lógica de consumo, quando colocam o Exame como um “caminho de oportunidades” para a vida ou como a chance de alcançar um futuro melhor.

Essa percepção do Enem estar inserido na realidade social, presente em diversos espaços e ser instituído em diferentes discursos, tornou possível pensa-lo como dispositivo²⁰ (FOUCAULT, 2000, p. 138), podendo ser visto como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos

Nesse sentido, tratar o Enem como dispositivo significa considerá-lo a partir desse conjunto de elementos, em um jogo que permite mudanças de posição e de funções. Foucault (2000) aponta o dispositivo como um tipo de formação estratégica que se dá em um determinado momento histórico com a função de responder a uma urgência.

O dito é um dos elementos do dispositivo e, por isso, considerado fortemente na análise do discurso. A análise de discurso requer que abandonemos a busca de algo que esteja escondido, uma verdade intocada que está lá, prestes a se revelar, ou sob “sua superfície aparente, um elemento oculto, um sentido secreto que nelas se esconde, ou que através delas aparecessem dizê-lo” (FOUCAULT, 2015, p. 133). Analisar os ditos sobre um determinado objeto de estudo nos distancia das relações de causa e efeito, da busca de verdades intocadas, como, por exemplo, no caso do Enem, pensar que a mídia o representa “como ele é de fato” ou tentar saber as “verdadeiras” intenções do governo ao instituir o Enem como política pública, ou, ainda, identificar as piores ou as melhores mensagens sobre a política de avaliação.

O que se busca conhecer são as multiplicidades, as perturbações e os atravessamentos que tornam o Enem uma representação da “qualidade” da educação, bem como, de instituições e de pessoas. Nesse sentido, a noção de discurso está intimamente ligada à noção de enunciado, quando Foucault considera o discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2015, p. 143). Entendendo os enunciados como elementos dos discursos, torna-se importante pensar em como esses se organizam em formações discursivas, o dito, em relação ao não dito, considerando que estamos trabalhando com os demais elementos do dispositivo como

²⁰ Castro (2009) destaca o que o conceito de dispositivo surge a partir da necessidade de Foucault em relacionar, em suas análises, elementos discursivos e não discursivos, inicialmente ao tratar da sexualidade (dispositivo da sexualidade).

instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos em formações não-discursivas.

No caso deste estudo, pensar o Enem como dispositivo, possibilita ver, por exemplo, o modo como as instituições se organizam para atender ao Exame, que é representado e reconhecido como capaz de proporcionar aos estudantes o acesso ao caminho de oportunidades. *O Enem como caminho de oportunidades para o futuro*, em lugar do vestibular como passaporte para ser alguém na vida, pode ser tomado como enunciado recorrente do discurso midiático e político nas propagandas governamentais. Além do enunciado que anuncia o Enem como “o” caminho para o futuro, destaca-se o anúncio de um futuro *de sucesso*.

Assim, ao considerar o Enem em diferentes espaços – propagandas televisionadas, mídia produzida pelo governo federal, matérias jornalísticas, documentos oficiais –, todos esses operando em uma rede discursiva, o Enem vai sendo significado.

Para este trabalho de análise em propagandas oficiais e em reportagens da mídia em geral sobre o Enem, o recorte temporal considerado foi de 2009 a 2018. Em relação à análise das campanhas publicitárias oficiais sobre o Enem, a pesquisa foi realizada no *YouTube*²¹ e no canal do MEC, na *playlist* do Enem²², sendo encontrados 277²³ vídeos, dos quais foram selecionados 13 vídeos com publicidade sobre o Enem que também foram veiculados em canais de TV aberta. Como parte do trabalho analítico, foram considerados alguns operadores de análise usados pela área da comunicação (ROCHA et al, 2010), tais como *ambiente de cena* (espaço social/lócus de interações sociais); *temática* (roteiro ou texto “escrito” da publicidade); e *elementos gráficos* (textos e imagens explicativas ou ilustrativas).

Já, para as reportagens sobre o Enem, na mídia em geral, a pesquisa foi realizada em *sites* de busca pelo descritor “Enem ANO”, para cada ano analisado, sendo encontradas inúmeras reportagens, envolvendo, entre outras, notícias sobre as inscrições, problemas encontrados na organização e realização do Exame, *ranking* de escolas e dicas para preparação para prova (alimentação, horas de sono, entre outras). Na primeira busca, foram encontradas 220 reportagens sobre o Enem. Após refinamento na busca, utilizando como descritor a palavra “sucesso Enem ANO”, para cada ano, foram encontradas 47 reportagens. Após mais um recorte, desta vez selecionando anúncios que indicavam “o Enem ao alcance de

²¹ *YouTube* é um site repositório de vídeos na internet. Os canais nesse site são páginas onde os usuários compartilham seus vídeos.

²² *Playlist* é a divisão do canal por temas.

²³ Número de vídeos em 08.08.2019.

todos” apresentou um total de sete propagandas, número justificado pela repetição dos temas: idosos, deficiências e necessidades especiais, pessoas privadas de liberdade, etc.

Nas próximas seções, será apresentada a análise desses materiais, mostrando a articulação de diferentes discursos em torno da legitimação do Enem como a política de avaliação “ao alcance de todos”.

O ENEM NAS MÍDIAS: O FUTURO DE SUCESSO ANUNCIADO PELAS PROPAGANDAS OFICIAIS

A propaganda é uma ferramenta utilizada para apresentar um produto por meio de um veículo de comunicação, visando endereçar uma mercadoria, um serviço, uma marca ou uma corporação a um dado público. O consumidor é aquele a quem a comunicação deverá provocar alguma reação e uma vontade de adquirir o produto, seja material ou imaterial (GOMES, 2011). No caso das propagandas produzidas pelo governo federal sobre o Enem, o produto a ser “vendido” se apresenta como uma oportunidade de futuro melhor.

Na análise dos vídeos com propagandas oficiais de 2009, 2010 e 2011, percebe-se que as produções têm caráter informativo sobre a documentação necessária para identificação, o horário de abertura dos portões, os alertas sobre horário de verão, e o caderno de provas e preenchimento do cartão de respostas. A análise a partir dos operadores de análise (ROCHA et al, 2010) é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1– Operadores de análise das propagandas sobre o Enem (2009, 2010 e 2011).

Operadores de análise	Enem 2009	Enem 2010	Enem 2011
Ambiente de cena	Interno: Universidade	Interno: cenário Externo: praças	Externo: ruas de uma cidade
Temática	Informativa		
Elementos gráficos	Complementam fala do ator	Sem elementos explicativos	Complementam e fazem parte da rua (placas de sinalização, outdoor, placas de restaurantes).
Sujeitos do vídeo	Wagner Moura (ator)	Gabriel o Pensador (cantor) e estudantes	Carol Castro (atriz)

Fonte: A autora (2016).

Nos anos de 2009, 2010 e 2011, conforme Figura 1, foram produzidos vídeos sobre o Enem que contaram com a presença de artistas conhecidos pela população, quiçá

influenciadores, de modo geral, por sua presença no cinema ou na televisão. Wagner Moura²⁴, Gabriel o Pensador²⁵ e Carol Castro²⁶, respectivamente, estrelaram as propagandas governamentais.

Figura 1 – Propagandas do Enem dos anos de 2009, 2010 e 2011.



Fonte: Adaptação realizada pela autora nos vídeos.

Na primeira, gravada em uma universidade, o ator informava sobre os dias do Exame, horário do fechamento dos portões, orientações para o preenchimento da prova, sobre não levar equipamentos digitais (celular, calculadora, relógio, etc.) para realizar a prova. Para todas essas informações, elementos gráficos ilustravam o que o ator explicava. Na segunda, gravada em parques públicos com a presença de jovens, o cantor indicava perguntas e respostas sobre o horário da prova e documentos necessários, mencionando, pela primeira vez, o Enem como porta de entrada para o ProUni e como forma de acesso às Universidades e aos Institutos Federais. Na terceira produção, também gravada em ambientes externos de uma cidade, a atriz apresentava explicações/recomendações com o mesmo teor dos anos anteriores, sendo usados elementos gráficos contendo mensagens que substituíam as habituais placas de sinalização de rua, para ilustrar o que estava sendo informado nas falas.

No ano de 2012, foram produzidas três peças publicitárias, organizadas em temáticas também com caráter informativo (Quadro 2), mas com ênfase no papel do Enem como processo de seleção para o ingresso no ensino superior. Segundo um levantamento do G1, nesses três primeiros anos de avaliação classificatória, o Enem passou de 51 para 95 instituições participantes, e de 1.319 cursos para 3.327 cursos, com mais de um milhão de candidatos concorrendo a pouco mais de 10.000 vagas (G1, 2018).

²⁴ Ator de televisão e cinema como filmes: *Tropa de Elite 1* (2007) e *Tropa de Elite 2 – O inimigo é outro* (2010), com grande repercussão nacional, especialmente entre os jovens.

²⁵ Compositor, escritor e rapper, com músicas que se aproximam de questões pertinentes aos jovens.

²⁶ Atriz brasileira atuante em diversas produções, tanto na televisão, quanto no cinema brasileiro.

Quadro 2 – Operadores de análise das propagandas sobre o ENEM do ano de 2012.

Operadores de análise	2012[1]	2012[2]	2012[3]
Ambiente de cena	Interno: <i>Lan house</i> , casa.	Interno: Restaurante Externo: ônibus	Interno: cinema
Temática	Fuso horário	Local de prova	Prova de língua estrangeira
Elementos gráficos	Textos informando dia e horário das provas		
Sujeitos do vídeo	Dois meninos	Duas meninas	Um menino e uma menina

Fonte: Produzida pela autora.

Nos vídeos da edição de 2012, as propagandas (Figura 2) fizeram uso de cenas que remetem à histórias comuns vividas pelos adolescentes. Desta vez, atores mais jovens e menos conhecidos chamavam a atenção para o cuidado com o horário de início da prova e sobre a escolha da prova de língua estrangeira.

Figura 2 – Propagandas do Enem em 2012

Fonte: Adaptação realizada pela autora nos vídeos citados.

Na primeira história, um estudante conta ao outro que quase chegou atrasado para a prova, em função do fuso horário ser diferente em sua cidade. Na segunda, duas meninas conversam em um restaurante e uma delas conta que conheceu um “gatinho” (um rapaz) enquanto esperava para ir até seu local de prova, se distraiu e entrou no ônibus errado. A terceira apresenta um diálogo entre uma menina e um menino, na entrada de um cinema, sobre as possibilidades de escolha na prova de língua estrangeira. Os vídeos mostram jovens em seus meios, vivências e experiências, visando mobilizar interesses e expectativas em relação à realização do Exame, sendo possível perceber que o “discurso da propaganda se aproxima das aspirações dos consumidores, por meio da linguagem e das imagens” (GOMES, 2011, p. 3).

A partir de 2013, a publicidade volta a contar com atores e cantores conhecidos pelos adolescentes. Na propaganda, eles cantam e apresentam o Enem como porta de entrada para o futuro, a partir das diferentes formas de acesso à universidade (Figura 3), sendo que o teor das

mensagens deixa de ser informativo e passa a fazer referência ao Enem como “o” *caminho de oportunidades* para os estudantes.

Figura 3 – Propaganda do Enem 2013



Fonte: Adaptada de: <<https://www.youtube.com/watch?v=xnLcUpHGiaY>>

Ao longo da exibição do vídeo²⁷, a cantora Manu Gravassi canta uma música, cuja letra diz:

Tô bem, tô zen, entrei pra faculdade com ENEM. Aluno dedicado, tá despreocupado tem vaga no SISU (Sistema Unificado). A faculdade é bacana, mas você 'tá' sem grana? Com as bolsas do PROUNI 'cê' garante o diploma. Aluno nota dez conta com FIES, financiamento Estudantil sem se enrolar com os papéis. Tô bem, tô zen, entrei pra faculdade com ENEM. Uma porta que abre, outra porta que abre, outra porta que abre, outras portas assim. Esse futuro já é meu também.

Em 2014²⁸, “o” caminho para o futuro é referido na peça publicitária com os cantores Mumuzinho e Mariana Nolasco, ele, um jovem sambista negro, ela, uma jovem cantora branca, representando a diversidade racial e de gênero de muitos outros jovens brasileiros. O vídeo faz alusão à passagem para o futuro, representada pelas diferentes portas e por meio de diferentes programas de acesso à universidade (Fies, ProUni, Sisu, cotas), apresentados em elementos gráficos (Figura 4), e acompanhado do jingle entoado pelos cantores.

²⁷ <<https://www.youtube.com/watch?v=xnLcUpHGiaY>>

²⁸ <<https://www.youtube.com/watch?v=aTSkJHvCJ7g>>

Figura 4 – Propaganda do Enem 2014



Fonte: Adaptação realizada pela autora nos vídeos citados.

Todo mundo precisa de oportunidade para fazer um curso técnico, uma faculdade. Ter uma vida feliz, com qualidade. O caminho existe, basta ter vontade. É só querer, se dedicar e estudar, muitas portas abertas pra você, em todas as etapas da sua vida escolar, vivendo e aprendendo, aprendendo a viver.

Cada porta que se abre é o futuro que nasce, outra porta que se abre é um jovem que cresce com o MEC e o ENEM esse futuro já é seu também. Com SISU, Sistema Unificado você escolhe o curso bem descansado. A porta do PROUNI está aberta a você, uma bolsa de estudo pra você crescer. O SISUTEC, é ensino profissional, virar um técnico, que tal? Nada mal. Quis sempre cursar uma faculdade com o Sistema de Cotas passa a ser verdade. Conhecer o mundo e estudar de montão, o Ciência Sem Fronteiras é o futuro na mão. Falta grana pra estudar e a vida mudar, o FIES chegou para facilitar.

Em relação às propagandas de 2013 e 2014, percebe-se que a mensagem nas letras das músicas aponta à aprovação no Enem, uma avaliação objetiva e classificatória, como garantia de realização e felicidade, desde que os estudantes queiram e se dediquem para conquistar a passagem pelas portas que se abrem. Não é difícil reconhecer que tal “garantia” é bastante subjetiva, se considerarmos os diferentes aspectos que podem estar associados aos processos escolares e formativos para os diferentes sujeitos que frequentam a escola, estando entre esses, o acesso e a permanência dos jovens na Educação Básica, diferenças que iniciam bem antes da realização do Exame.

Todas essas propagandas contêm enunciações que indicam que a escolha em seguir o caminho “certo” para um futuro promissor é do estudante, o que leva a pensar sobre como os sujeitos são interpelados por discursos de verdade acerca de haver “um” caminho a ser percorrido e que trilhar esse caminho só depende do esforço e determinação dos sujeitos. Enunciações como essas são percebidas em diferentes discursos e sobre a sociedade e o discurso sendo que Foucault (2000) considera que cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

Ainda tratando a compreensão, trago o estudo de Travitzki (2013) sobre o *ranking* produzido em função do Enem, o qual aponta que esse “informa mais sobre o contexto da escola, como nível socioeconômico das famílias, do que sobre seu mérito nos resultados

obtidos pelos alunos no exame” (p. 257), pois os resultados, normalmente, são favoráveis aos que já se encontram em condições favoráveis, valorizando mecanismos de desigualdade. Então, embora a propaganda afirme que há condições de igualdade para os que participam do Exame, compreende-se que essas condições mudam conforme as condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias.

Nesse sentido, a mídia torna-se mais do que um veículo de distribuição de produtos (FISCHER, 1997), no caso das propagandas sobre o Enem, a mídia funciona como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos. Fischer (2002), em análise sobre diferentes produtos midiáticos, destaca que tais produtos interpelam os sujeitos em relação ao corpo, aos modos de ser, e às atitudes a serem assumidas.

Também em 2015, a ideia do caminho a ser seguido aparece na propaganda oficial sobre o Enem²⁹, com o slogan: “Enem como um caminho de oportunidades”, cuja produção apresenta vários *ambientes de cena*, que apresentam um jovem levantando da cama, pegando livros, saindo de casa e percorrendo vários caminhos (ruas, parques, túneis, estradas, trilhas), fazendo esportes, viajando e se divertindo em um parque, com o uso da imagem de um tobogã (Figura 5), um *ambiente de cena* externo que sugere um caminho “fácil” e “possível”, acompanhada do seguinte texto:

*Educação é um caminho cheio de oportunidades, só ela pode te levar mais longe...
E o Enem abre as portas para esse caminho, abre as portas para você avançar.
Só a educação faz você ganhar o mundo...
E o mais importante, faz o mundo ganhar você(...).
A construção do seu futuro começa já!*

Figura 5 – Propaganda do Enem de 2015



Fonte: Adaptada de: <<https://www.youtube.com/watch?v=hH7DpjiwF9w>>

²⁹ Propaganda “Enem 2015”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hH7DpjiwF9w&list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H&index=62>>. Acesso em: 10 jan. 2016.>

Assim como as outras imagens e letras de músicas, esta propaganda também busca uma aproximação com os jovens, desta vez usando o lazer, a diversão e remetendo, também, ao desafio e à coragem. O uso das cores pode indicar a alegria e a diversão, ao serem associadas à decisão e determinação que o Exame exige. Considerando as mensagens dessas três últimas peças publicitárias, elas representam um momento da vida dos jovens que envolve tomar decisões, abrir portas, trilhar caminhos, e estar “zen”, estar bem, ser alegre, ou seja, não deixar de viver a juventude para a conquista do futuro de sucesso.

Como o esperado, as propagandas são endereçadas aos jovens e fazem uso de recursos e ambientes para capturar os sujeitos que recebem a mensagem de que há uma passagem para o sucesso pessoal e profissional, no *futuro*, e que essa passagem é representada pelo Enem. Há um endereçamento para os jovens estudantes, mas também para os pais/responsáveis e para a sociedade, de modo geral, que podem ver no Enem um caminho a ser percorrido para o alcance do sucesso.

Ellsworth (2001), ao tratar sobre modos de endereçamento, aponta as formas de atrair o espectador, colocando-o em posição de coerência com a mensagem. Para tal, a mensagem precisa adquirir sentido, dar prazer, agradar dramaticamente e esteticamente, vender a si próprio e vender os produtos relacionados a ela, que no caso das propagandas governamentais, não tem como único produto o Enem, mas também os sujeitos de sucesso fabricados pelo Exame.

Tal consideração nos leva a concordar com Fischer (2002), pois se faz necessário ampliar nossa compreensão sobre o modo como somos interpelados pelos discursos, sobre como nossas emoções são mobilizadas, sobre as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre os modos de produzir comportamentos e valores, sentimentos e prazeres na vida. Tendo essa perspectiva e partindo das contribuições da autora, compreendermos o modo como é produzida a “verdade” de que o Enem deve ser o caminho percorrido para o alcance de sucesso no futuro.

Em uma mudança de foco, em 2016³⁰, a publicidade oficial abandona o slogan do Enem como o caminho para o sucesso e volta-se para as informações sobre os locais de provas, e sobre o acesso de candidatos com diferentes necessidades, em cenas enunciativas que mostram o Exame como política “inclusiva” para todos os brasileiros. A inclusão como ação para a democratização do Enem é referida pelas imagens e pela narrativa de apresentação da propaganda (Figura 6).

³⁰ Propaganda “Enem 2016 – Fase provas”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vC8r9rQ_BzM>. Acesso: 20 dez 2016.

Figura 6 – Propagandas do Enem 2016



Fonte: Adaptada de <https://www.youtube.com/watch?v=vC8r9rQ_BzM>

Aqui eu me superei mais uma vez em busca de uma vida melhor. [cadeirante chegando ao local de prova].

Aqui eu vou garantir um futuro melhor para mim e para ela. [mãe chegando ao local de prova com um bebê].

Aqui eu senti que posso ter as mesmas oportunidades que todos. [deficiente visual no local de prova]

Nesta produção, os *ambientes de cena* são os possíveis locais onde serão realizadas as provas, aos quais os sujeitos devem ter acesso. A *temática* da publicidade trata sobre a inclusão de todas as pessoas para participarem da avaliação, além de informes relacionados à prova (data, e horário, documentação, etc.). Como *elementos gráficos*, além dos que compõem a produção em si, sinais de “check” aparecem na tela conforme a cena vai sendo narrada.

O anúncio de que a participação no Enem é possível para todos, tanto pela facilidade de acesso aos locais de prova, quanto pela forma de ingresso à Universidade, via Sisu, passa a ser aliada à possibilidade de fazer a preparação para o Exame de qualquer hora e lugar, via plataforma *Geekie Games Enem*. Tais mensagens mostram que o Enem cria oportunidades iguais a todos os sujeitos que se esforçam e tenham vontade de “chegar lá”, podendo ser entendida como uma ênfase à meritocracia, uma vez que bastaria aos estudantes terem dedicação para a superação de dificuldades, já que as possibilidades estariam ao alcance de todos, sem considerar outros elementos que fazem parte do processo educativo.

Nesse sentido, os estudantes que não conseguem “trilhar o caminho do sucesso”, por não terem uma boa classificação no Enem, “padecem as mazelas da meritocracia, pois são vistos como pouco esforçados, preguiçosos, desinteressados, ou como coitados, vítimas das condições socioeconômicas, culturais e sociais, para os quais o remédio ideal é o

apoio/reforço e treino, muito treino” (MENEGÃO, 2015, p. 243).

Nas produções analisadas, o tratamento dado ao Exame é de que ele faz parte da vida social e que pode promover a construção de um futuro melhor para todas as pessoas, sem distinção de raça, gênero, condição social ou condição de deficiência, bem como para pessoas que não tem acesso à escola, pois a preparação do aluno para o Exame poderia ser feita em qualquer tempo e lugar. Nesse sentido, os estudantes seriam recompensados pelo seu esforço e mérito, sendo considerados sujeitos produtores do seu futuro, um bom futuro, desde que tenham sucesso na avaliação.

Nesta direção de 2017, foram produzidas duas propagandas, nas quais os jovens são posicionados como protagonistas do seu futuro. Na primeira, foi feita a alusão ao espaço que os estudantes têm na produção de conteúdos na internet e, também, há o anúncio de mudanças na realização das provas, a partir de uma consulta popular³¹.

É, o mundo mudou. Agora todo mundo é gerador de conteúdo. Entrar ao vivo não é mais um privilégio da TV. É um privilégio seu. Você também dá a notícia, você também dá audiência. Tem voz. E ouvindo você o Enem mudou. As provas serão em dois domingos. E a redação no primeiro domingo. O Enem é você quem faz.

Nessa peça publicitária, os jovens aparecem gravando e compartilhando vídeos pelo celular, com o uso de *Storie*³², uma ferramenta comum em redes sociais³³. Essa ferramenta permite aos usuários gravar vídeos curtos (15s) e publicar em tempo real, para que seus seguidores acompanhem, permitindo, também, transmissões ao vivo, de vídeos maiores. Na propaganda, a produção do vídeo era acompanhada do anúncio de abertura das inscrições para o Enem 2017, acompanhado de vídeos curtos produzidos pelos estudantes, em atividades com amigos, em passeios e praticando esportes (Figura 7).

³¹ Em janeiro de 2017, houve uma consulta pública, pelo Ministério da Educação, para que a sociedade brasileira opinasse sobre: o número de dias para a aplicação do Exame, os dias de realização do Exame e sobre o uso de computador para a realização da prova, além disso, houve solicitação de que a população apresentasse sugestões para o aprimoramento do exame em um texto com no máximo 300 caracteres.

³² Em 2013, o *Facebook* tentou comprar a rede social *Snapchat* (pioneira na ferramenta que permite transmitir vídeos curtos) sem sucesso. Após a ferramenta *Stories* foi incorporada a outras redes sociais como *Facebook* e *Instagram*. Em todas essas, o usuário adiciona fotos e vídeos à conta para que seus seguidores vejam, ficando disponíveis por 24 horas e depois desaparecem.

³³ *Facebook* e *Instagram*.

Figura 7 – Propaganda do Enem de 2017

Fonte: Adaptada de <<https://www.youtube.com/watch?v=pO-lydf5GGc>>

Nas imagens, os elementos gráficos são os mesmos utilizados nas redes sociais, além de símbolos utilizados como reação às postagens no *Facebook*, *check-in* de localização em um parque paulista (Parque da Juventude) e um jovem com capacete indicando que faria algum esporte no parque. Outro destaque sobre essa produção é em relação à diversidade racial, uma vez que jovens negros ocupam lugar de destaque na propaganda, o que, até então, não era comum na publicidade oficial.

A segunda propaganda, já no período de realização das provas, segue o movimento que vinha sendo feito em anos anteriores, com a mensagem de que os estudantes podem se preparar para “se dar bem” no Exame em qualquer lugar, como parques e restaurantes, destacando a ausência da escola e das salas de aula para a preparação dos estudantes para o Enem (Figura 8).

Figura 8 – Propaganda do Enem 2017



Fonte: Adaptada de: <<https://www.youtube.com/watch?v=VOi7v9xMbQw>>

No vídeo, as imagens eram acompanhadas de som, com os estudantes cantando um *jingle* que remete à preparação para o Exame:

Vem aí a prova do Enem, fique esperto e se prepare bem, cheque informações no cartão de inscrição, chegue antes de fechar o portão. Prova do Enem, prova do Enem, quem se preparar vai se dar bem. O segundo dia de prova do Enem será nesse domingo dia 12 de novembro. Leve caneta esferográfica preta transparente.

As imagens das propagandas de 2017 consideram os modos de identificação de jovens que se manifestam, opinam e são ouvidos, como é o mote da campanha publicitária que refere às mudanças no Enem. Além disso, mostram a socialização dos jovens em lugares e espaços de aprendizagem e de estudos que não a escola. As propagandas do Enem anunciam a possibilidade de estudar em espaços diversos, aprendendo ou revisando conteúdos com o auxílio de colegas e amigos, reeditando formas de socialização, ao unir o compromisso dos estudos ao lazer, em um processo híbrido de descanso e trabalho, de modo que “a sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as ‘obrigações’, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer” (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Na produção de 2018, há o retorno explícito do slogan “Quem se preparar vai se dar bem”, acompanhado do mesmo *jingle* de 2017. A diferença dessa produção para a de 2017 é que a de 2018 não se passa em um espaço público, mas retorna a um ambiente escolar, com jovens enfileirados diante de carteiras, lembrando as salas de aula (Figura 9).

Figura 9 – Propaganda do Enem de 2018

Fonte: Adaptada de <https://youtu.be/_QmqBbBjQ0w?list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H>

Na sequência, os alunos passam a dançar em um musical que conta com a entrada de um personagem que também participa da dança e canta junto com os alunos, remetendo à figura do professor (Figura 10). Elementos gráficos com lembretes para a prova fazem parte da peça publicitária.

Figura 10 – Cenas da propaganda de 2018 do Enem.

Fonte: Adaptada de <https://youtu.be/_QmqBbBjQ0w?list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H>

De tempos em tempos, as peças publicitárias foram mudando, tentando aproximar-se dos participantes do Exame de alguma forma. Diferente da produção de 2016, que indicava o Enem acessível a todos, a propaganda de 2018 retoma a mensagem para o público jovem,

mesmo que outros grupos continuassem em busca do sonho de sucesso proporcionados pelo Enem.

Além da publicidade oficial, o anúncio da democratização do acesso ao ensino superior por meio do “caminho de oportunidades” representado pelo Enem, também é produzido por matérias veiculadas por diferentes meios de comunicação, em reportagens, informativos e notícias que referem a oportunidade de uma vida melhor, relacionada ao Exame. Na próxima seção, apresento a análise dessas produções.

ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES DISCURSOS EM TORNO DE EXPECTATIVAS DE UM FUTURO DE SUCESSO

Ao buscar as matérias e reportagens sobre o Enem, encontrei publicações nas mídias, em relação a problemas como vazamento de provas e fraudes na realização do Exame, ou com dicas de alimentação e cuidados com a saúde ou, ainda, com recomendações e “lembretes” sobre diferenças de fuso horário, o que seria permitido/proibido levar nos dias de prova, etc. Tais matérias são similares às publicações referentes aos processos seletivos das universidades por meio de seus próprios vestibulares.

Além dessas, outras matérias e reportagens tratam sobre a democratização do Enem para o acesso ao ensino superior, apontando o ingresso em uma universidade como sendo inerente à superação de dificuldades de diferentes naturezas, estando entre essas, os problemas de saúde, estar com idade avançada, estar em privação de liberdade, morar distante do local das provas, etc. Tais reportagens indicam não haver outra forma de ter sucesso, se não houver sacrifício, como podemos ver a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 – Reportagens sobre superação de dificuldades para a realização do Enem

ANO DA PUBLICAÇÃO	TÍTULO DA MATÉRIA
2012	Idoso mora em Kombi, estuda para o Enem e sonha em ter casa no ES
2013	Sanfoneiro cego estuda para Enem com sonho de cursar música no RN
2015	'O foco é maior que a dor', diz jovem recém-operada sobre prova do Enem
2016	Cadeirante, leucemia... Veja casos de superação no Enem 2016
2017	Enem após os 60 anos: idosos ignoram dificuldades e correm atrás de sonhos
2018	Reeducando da cadeia pública de Tocantinópolis é aprovado em vestibular da UFT
	Mãe enfrentou três dias de viagem de barco para levar filha à prova do Enem em Manaus

Fonte: Produzida pela autora.

O título da matéria “O foco é maior que a dor”³⁴, diz jovem recém-operada sobre prova do Enem”, refere que, além da caneta e documento de identidade, itens indispensáveis para realização da prova, a estudante faria uso de muletas como parte dos objetos necessários para o dia do Exame.

Se recuperando de uma cirurgia no pé direito há pouco mais de dois meses, (...) nem o incômodo pós-operatório colocou em dúvida sua ida a uma universidade para realizar as provas do Enem. “Preciso trocar de universidade e sem o Enem será impossível. Meu pé me incomoda bastante, mas eu tenho objetivo. E meu foco é maior que a minha dor”³⁵

A superação física também é relatada na matéria “Cadeirante, leucemia... veja casos de superação no Enem 2016”³⁶, com relatos sobre, por exemplo, deficiência física, superação de obstáculos e fé para um bom desempenho no Exame.

A deficiência física não foi obstáculo para a estudante Roberta da Silva Lima, de 25 anos, enfrentar a maratona do Enem (...). Ela não tem as duas pernas e o braço esquerdo (...). Esta é a terceira vez em que Roberta participa do Enem. Além dos estudos, ela contou ao **G1** que a jornada de preparação também teve muita oração. Os problemas físicos, segundo Roberta, nunca lhe dificultaram o desempenho no Enem. “Graças a Deus, não. Foi tudo tranquilo”³⁶

A citação acima evidencia a força do discurso religioso, na inclusão da oração como aliada à preparação para os estudos. A associação de diferentes discursos (médico, religioso, pedagógico, social) reforça o enunciado do Enem como um caminho de oportunidades para o futuro (de sucesso), e também possibilita pensar na afirmação de inclusão relacionada ao Enem. Além de ser o caminho de oportunidade para todos, ele é inclusivo e isso vai se constituindo pelo discurso midiático e pelo discurso político, quando anunciado nas propagandas oficiais.

Outros casos de busca pelo sucesso, por meio do Enem, foram apresentados nessa reportagem, como a história de três jovens que realizaram o Enem em um hospital por estarem em tratamento contra a Leucemia, sendo esse hospital um dos primeiros a realizar as provas para pacientes internados, com fiscais do MEC acompanhando as provas. Dentre os pacientes, havia uma jovem de 18 anos que fazia tratamento quimioterápico a cada 21 dias, mas mesmo quando não era o dia da quimioterapia, ia com a mãe até o hospital para estudar e tirar dúvidas com uma equipe de voluntários, professores e estagiários que organizavam o conteúdo do exame para os pacientes³⁶

³⁴ <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/10/forca-de-vontade-e-determinacao-marcam-2-dia-do-enem-no-rio.html>>.

³⁵ <<http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/10/o-foco-e-maior-que-dor-diz-jovem-recem-operada-sobre-prova-do-enem.html>>.

³⁶ <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/11/cadeirante-leucemia-veja-casos-de-superacao-no-enem-2016.html>>.

“Tenho mal estar, tenho ânsia de vômito, mas eu me recupero e vou estudar, porque eu quero me formar em direito e ser delegada”, disse. A mãe dela, Márcia Regina Lupiano, comemora o esforço da filha. “Eu tenho muito orgulho da minha filha, desde que ela descobriu a doença, ela procurou o cursinho, ela que quis estudar. (G1, 2016)

Para Foucault (2014), as “sociedades de discurso” têm por função: produzir discursos e fazê-los circular, distribuí-los. Vê-se nessas reportagens a circulação de discursos recorrentes que mostram a importância da superação de problemas para enfrentar o Enem, em qualquer lugar, a qualquer hora, e em qualquer condição de saúde, sendo valorizada a demonstração de persistência e disposição para percorrer esse “caminho de oportunidades”.

Nesse sentido, também as limitações dos candidatos devem ser superadas. A reportagem “Sanfoneiro cego estuda para Enem com o sonho de cursar música no RN”³⁷ conta a história de um estudante de 38 anos, deficiente visual desde os 3 meses de vida, que estuda em casa com a ajuda de vídeos.

Mesmo sem ver, o sanfoneiro não poupa esforços para manter a rotina diária de estudar pelo menos seis horas. “Vou à luta”, é o que ele diz reconhecendo a limitação para alcançar o objetivo de cursar música em uma universidade pública. Completamente cego, ele resume o que teve de enfrentar durante a vida inteira: “nunca vi nada”. (...) Chegar ao curso de música, segundo ele, seria um sonho - ainda mais para quem entrou em uma sala de aula pela primeira vez aos 26 anos de idade.

Destaco, novamente, o alcance do Enem não sendo apenas para os jovens, mas para todos, há a possibilidade de realização de um sonho de vida a partir da aprovação. O discurso midiático reafirma a superação como forma de lidar com as dificuldades para que não sejam vistas como obstáculos para a conquista do sonho de ingressar em um curso superior. Esse corpo, tomado por Foucault (2000) como superfície de inscrição dos acontecimentos, como o campo de forças múltiplas, como espaço da sedimentação de combates e de desejos, é interpelado por diferentes discursos e subjetivado aos discursos que fazem parte dessa rede discursiva, na qual torna-se indispensável aos jovens e a todos os que sonham com um futuro melhor, a participação no Enem.

Esse “roteiro” está presente em propagandas oficiais e, também, em matérias jornalísticas que divulgam as possibilidades de uma vida melhor para qualquer pessoa, independente da sua condição física ou do lugar onde more. O discurso midiático das reportagens reforça o discurso político de que o Enem é inclusivo, pois todos poderiam ser incluídos, dependendo unicamente da vontade e da superação de cada um, ou seja, estaria na vontade e mérito do sujeito o alcance de um futuro de sucesso.

³⁷ <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/10/sanfoneiro-cego-estuda-para-enem-com-sonho-de-cursar-musica-no-rn.html>>.

Nesse sentido, a partir de 2010, passou a ser implementada a realização do Exame por reeducandos dos sistemas prisionais. A reportagem, “Reeducando da cadeia pública de Tocantinópolis é aprovado em vestibular da UFT”³⁸, trata sobre a realização do Enem por Pessoas Privadas de Liberdade dentro do sistema prisional (Enem PPL³⁹). O aprisionado aprovado na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no Curso Superior de Tecnologia (CST) em Gestão de Cooperativas foi o primeiro detento da Cadeia Pública de Tocantinópolis a conseguir a aprovação para ingresso na UFT.

“Graças a Deus as portas se abriram para mim. Quero agradecer a todos aqui da gestão da cadeia pública, principalmente, o diretor, senhor Vinícius, que me apoiou muito, me ajudou, se mobilizou, trouxe o Enem para que eu pudesse fazer aqui, mesmo preso. Estou muito grato”, afirmou o detento.

“Agora, ele é uma pessoa que tem vínculo com a Universidade Federal do Tocantins. Num momento em que a gente vê tantas notícias ruins sobre o Sistema Prisional Brasileiro, nós termos, aqui, em Tocantinópolis, um recluso aprovado no vestibular em uma universidade federal, um curso gratuito, é um exemplo de sucesso”, disse orgulhoso o chefe da unidade, Vinícius Lima Silva³⁸

Nessa reportagem, assim como em outras sobre a superação para o alcance de um objetivo, a menção à ajuda divina aparece na fala do detento, ao fazer seu agradecimento: “primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me dado forças” (BRASIL 247, 2018).

A menção a uma força superior, Deus, e à fé são enunciados presentes no discurso religioso que, como o discurso pedagógico e midiático, entre outros discursos, vincula o sucesso à superação, ao esforço e ao sacrifício. Em outra direção, o discurso religioso acerca do Enem, indo além da promessa do Reino dos Céus, se faz presente quando se impõe para julgar o conteúdo das provas, em nome da moral. Ao longo do tempo, o Enem tratou diversos temas e assuntos em suas provas, com maior visibilidade para os temas que orientaram a escrita da redação. Entre o elenco de assuntos, temas envolvendo os direitos humanos e questões caras aos grupos minoritários, como racismo, homofobia ou feminismo, vêm sendo “avaliados” quanto a sua pertinência, sob o olhar da religião de grupos que compõem o cenário político brasileiro⁴⁰.

³⁸ <<https://www.brasil247.com/pt/247/tocantins247/283542/Reeducando-da-cadeia-p%C3%BAblica-de-Tocantin%C3%B3polis-%C3%A9-aprovado-em-vestibular-da-UFT.htm>>.

³⁹ Enem PPL é um programa do governo federal que foi adaptado a partir do Enem convencional em 2010 e possui a finalidade de garantir o acesso ao Ensino Superior para os reeducandos, tanto do Sistema Prisional como do Sistema Socioeducativo, ou conseguir a conclusão do Ensino Médio por meio do resultado do Exame. A liberação dos reeducandos para estudar, contudo, depende de aprovação da Justiça. Entre outros critérios avaliados pelos juízes, está o bom comportamento e a dedicação das pessoas privadas de liberdade em estudar.

⁴⁰ Embora o Brasil seja um Estado laico, no Congresso Nacional, em 2019, há uma bancada evangélica, com cerca de 190 deputados, assim como, no Senado Federal, com 8 senadores e no Executivo, com o Presidente da República e alguns Ministros de estado, defendendo pautas cujo argumento se constrói no/pelo discurso religioso que os interpela.

Em um país com um número expressivo de governantes e legisladores, bem como parte da sociedade brasileira que elegeu esse grupo de políticos, há a circulação de um discurso religioso que, aos “olhos de Deus”, “condena” a homossexualidade, assim como rechaça a necessidade de considerar questões sobre gênero, entendendo que tais temas são inadequados e deveriam ser excluídos das políticas públicas, por não corresponderem aos padrões “normais” de organização familiar.

Recentemente, em 2018, em nome desse discurso, houve o anúncio por parte do Presidente da República brasileira que as provas do Enem passariam por uma leitura prévia, para que temas “polêmicos”⁴¹, como os de avaliações anteriores, não fossem abordados, para que os jovens não precisassem pensar ou escrever sobre questões consideradas “imorais”. Intervenções como essa em uma política pública como o Enem torna-se uma afronta à própria política, pois, ao mesmo tempo que o coloca como o maior e mais importante processo de avaliação em larga escala da política educacional brasileira, o desvaloriza e desqualifica, ao submetê-lo à “vigilância e controle” governamental.

Trago esse exemplo para mostrar que a subjetivação aos (diferentes) discursos implica uma relação de força consigo, num jogo em que o sujeito é “capaz de resistir ao poder, bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 1992, p. 116). Há uma relação de poder-saber potente que, no caso do objeto de estudo analisado, se dá em uma rede discursiva, na qual discursos de ordem pedagógica, política, midiática, religiosa, entre outros, se reforçam, mas também se contrapõem para a legitimação da política educacional. Vê-se aqui, as linhas do dispositivo educacional Enem em movimento nas três dimensões: saber, poder e subjetividade. As primeiras linhas de visibilidade e enunciação, que para Deleuze (1990),

não são sujeitos nem objetos, mas regimes necessários para definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc.

Olhar para essas primeiras linhas seria pensar na constituição do Enem como dispositivo, no que é discursivo (ou não) de cada elemento, considerando os atravessamentos nas dimensões estéticas, científicas, políticas. É considerar os ditos que reforçam o Enem como o novo processo seletivo para o ensino superior considerado como o caminho de oportunidades para uma vida de sucesso. Mesclando-se a essas linhas, têm-se as linhas de força que “traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha com outra linha, operam idas

⁴¹ O Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, considerou a questão abordava o *pajubá*, um dialeto da língua portuguesa utilizado pela comunidade LGBTQ+, como um tema polêmico.

e vindas entre o ver e o dizer e inversamente, agindo como setas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir à batalha” (DELEUZE, 1990), esta seria a dimensão do poder, compondo-se com o saber, tornando essa relação, potente em meio às relações de poder exercidas pelos diferentes discursos. Há o anúncio de oportunidades que se mantém desde o início do Enem classificatório, mas que passa a ter uma extensão maior com o discurso político social e que potencializa o papel inclusivo do Enem, ao oportunizar o acesso a todos. Ao mesmo tempo que nesta rede discursiva em que o discurso político, aliado ao religioso (que desautoriza certos temas e discussões) e ao discurso econômico (que constitui a necessidade de eficiência para o mercado de trabalho), mantém-se o processo de oportunidades, mas a todos que merecerem, que se esforçarem, reforçando a valorização da meritocracia, já discutida em outros momentos desta tese.

Alcançando outra dimensão do dispositivo em que as linhas de força se curvam, se fundem, como considera Deleuze (1990), quando a força, exerce sobre si mesma ou afeta a si mesma, nessa dimensão do si-mesmo, tem-se as linhas de subjetivação cuja produção de subjetividade se dá à medida em que o dispositivo deixe ou o faça possível. É uma linha que escapa às linhas anteriores. Poderíamos dizer que, no caso do Enem, há a constituição de um determinado sujeito: o jovem que estuda e se prepara para o Exame em qualquer lugar, que reconhece que basta querer e estudar para conseguir. Os demais sujeitos, apresentados nas reportagens, seriam as linhas de escape, não jovens ou com muitos obstáculos a superar, mas que subjetivados pelos discursos de superação, também se tornam sujeitos capazes de mudar de vida, através do Exame.

Se para Foucault (2014) houve uma sociedade disciplinar, com sujeitos da obediência, cuja produção de corpos dominados, dóceis e produtivos que serviriam para um sistema de hospitais, presídios e asilos, para Han (2019), hoje, há uma sociedade do desempenho, com sujeitos de desempenho e produção, cujos corpos habitam sujeitos produzindo para si.

Os muros de instituições disciplinares que separariam o normal do anormal, hoje são apenas fronteiras virtuais que permitem a entrada de equipes para a realização das avaliações nos mais diferentes lugares. “O plural coletivo da afirmação *Yes, we can*⁴² expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade do desempenho” (HAN, 2019, p. 24.). No

⁴² “Yes, we can” é o lema de campanha de Obama, utilizado por quem seria o futuro presidente dos Estados Unidos desde as primárias do partido democrata para a escolha dos candidatos ao senado em 2004. Entretanto, o lema é uma variação de “Yes, it can”, ou no espanhol “Sí, si puede”, que foi lema da luta dos trabalhadores do *United Farm Workers* (UFW - Sindicato dos Trabalhadores Rurais) dos EUA na década de 1970, quando os líderes sindicais César Chávez e Dolores Huerta fizeram uma greve de fome de 25 dias para protestar por melhores salários e condições de trabalho. Nesta época, o UFW organizou greves e boicotes por todos os Estados Unidos, em protesto por melhores salários para os trabalhadores das fazendas que produziam uvas e alfaces.

caso do Enem, não importa a situação em que estudante se encontre, existe uma forma para que ele busque o sucesso esperado, seja adequando locais adequações para realizar a avaliação, como em um hospital, no qual é criada uma sala de estudos com professores voluntários, ou em prisões, nas quais há salas de aula para estudo e preparação para a prova.

Nesse sentido, há um discurso que remete ao *Yes, we can*, pois toda e qualquer pessoa, em qualquer lugar, “pode” sonhar com um futuro de sucesso, como os idosos que voltaram aos estudos e creditam a realização do sonho à aprovação no Enem. A matéria⁴³ “Idoso mora em Kombi, estuda para o Enem e sonha em ter casa no ES” conta a história do idoso de 62 anos, aluno de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que planeja cursar engenharia civil e “construir, com os meus [seus] conhecimentos, a minha [sua] casa, feita de lajota, concreto e laje. Sei que só os estudos me [lhe] abrirão esta oportunidade”. Outra reportagem⁴⁴ também traz exemplos de idosos que, após a aposentadoria, buscaram a aprovação no Exame, como mostram os excertos que seguem: “Enem após os 60 anos: idosos ignoram dificuldades e correm atrás de sonhos”, ou “Enquanto eu estiver com uma cabeça boa para estudar, vou atrás. Hoje, tenho limitações físicas, como problemas de vista e hérnia de disco. Mas nada grande o suficiente para me deixar em casa”, ponderou uma das idosas.

Santos e Lago (2016), ao discutir sobre a produção da velhice, consideram a confluência de discursos que surge dos deslocamentos históricos que produzem a velhice. Dos discursos da situação da velhice como o fim da vida, como um período de doenças, necessidade de cuidados, foram deslocando-se para a constituição de sujeitos ativos, capazes de serem responsáveis por si e buscarem novas atividades. Para as autoras, essas “visões, que variam entre um cientificismo, uma moralidade do corpo e uma racionalidade de controle, produziram-se a partir de diversos enunciados sobre a velhice, sobre o envelhecimento e sobre o corpo” (SANTOS e LAGO, 2016, p. 136). Esses novos modos de “ser idosos” têm efeitos no consumo, adoção de novos modos de vida, retorno ao mercado de trabalho, ou no caso que analiso aqui, ao retorno dos estudos. Os deslocamentos nos modos de “ser idoso” produzem novos estudantes que vão em busca do sucesso no Enem, pois são subjetivados pelos discursos que reforçam esses novos modos de envelhecer e isso os faz buscar os estudos, mesmo não sendo contemplados nas propagandas oficiais que produzem uma forma de ser estudante, comumente jovem.

⁴³ <<http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2012/11/idoso-mora-em-kombi-estuda-para-o-enem-e-sonha-em-ter-casa-no-es.html>>.

⁴⁴ <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/especial-enem-2017/2017/11/13/especial-enem-noticias,640581/enem-apos-os-60-anos-idosos-ignoram-dificuldades-e-correm-atras-de-so.shtml>>.

Para Foucault (2000), diferentes discursos operam em rede, constituindo as práticas sobre as quais falam. No caso deste trabalho, foram articulados, principalmente, os discursos pedagógico, religioso e midiático, entendendo-os como não dissociados, mas como constituintes da política de avaliação como “a” alternativa que daria conta de atender os anseios de todos os brasileiros: jovens, adultos e idosos; pobres e ricos; com ou sem deficiência física; encarcerados ou livres; doentes ou saudáveis; etc. Enfim, contemplaria todos os sujeitos que tenham sonhos de um futuro melhor.

No caso do discurso pedagógico que anuncia o educar para o amanhã, temos que o amanhã está logo ali e ao alcance de todos. Em uma das reportagens, é apontado que “Mãe enfrentou três dias de viagem de barco para levar filha à prova do Enem em Manaus”, a história de luta e superação é ressaltada como um esforço coletivo, envolve a família para a realização do sonho, que também é coletivo.

Além de realizar o sonho da minha família, também quero poder me formar em Direito para fazer concurso para promotora. Eu me esforcei muito, vamos ver como será a prova — disse Ana.

A jovem disse que revezava as mais de dez horas de estudos para o Enem com o trabalho na roça no município onde mora. Ela afirmou que graças a venda de verduras e frutas semeadas pela família a mãe conseguiu pagar uma escola particular no Ensino Médio, na cidade onde vive, que tem pouco mais de 15 mil habitantes, segundo estimativa do IBGE.

As reportagens possibilitam entender como os discursos pedagógico, político, religioso e midiático operam envolvendo o Enem e tornando-o alvo de disputas ideológicas e sociais. Além disso, mostra o Exame como um “caminho de oportunidades” para todas as pessoas que tenham um bom resultado na avaliação, sendo que para isso, dependeria somente do empenho/sacrifício dos estudantes e de suas famílias.

Tal construção do Enem como política educacional nos auxilia a perceber que as relações discursivas não são internas ao discurso (ligando conceitos ou palavras entre si), tampouco são relações exteriores, que o forçariam a enunciar certas coisas. Essas relações estão, de alguma maneira, no limite do discurso: definem o que é possível falar, determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los (FOUCAULT, 2014). Essas relações não forçam, mas reforçam o enunciado sobre o Enem como “um caminho de oportunidades” para um futuro melhor (ROCHA e FERREIRA, 2017), o que justificaria os sacrifícios, pois como posto pelas reportagens, o que acontece nessa vida é um degrau para a escalada para o reino dos céus.

Entende-se, assim como Foucault (2014), que as posições do sujeito se definem pela possibilidade de ocupar diferentes espaços nessa rede discursiva que anuncia o sucesso via

Enem, desconsiderando outras possibilidades ou condições e responsabilizando estudantes e seus familiares pelo sucesso/fracasso no Exame, desconsiderando uma série de outras questões envolvidas no caminho educacional de crianças, jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a opção em pensar o Enem como um dispositivo educacional, possibilitou reconhecer em diferentes discursos – o político governamental, o pedagógico, o midiático, o religioso, entre outros – os efeitos que produzem, quando posicionam o Enem como um caminho de oportunidades para o futuro, ao mesmo tempo que posicionam sujeitos de sucesso/fracasso.

Considerar a aprovação no Enem como um *caminho de oportunidades para o futuro* é um enunciado recorrente e que reforça a ênfase na competitividade e na responsabilização individual para um futuro de sucesso. Não só a publicidade oficial, mas, também, as reportagens e notícias jornalísticas sobre o Enem legitimam essa responsabilização, em discursos articulados que acenam para um futuro de sucesso, oportunizado a todos que assim fizerem por merecer, independentemente de onde estejam, do tempo que tenham disponível para os estudos, da formação escolar ou de necessidades de diferentes ordens.

Nesta rede discursiva, o discurso político pedagógico anuncia a educação de crianças e jovens como possibilidade de um futuro melhor, o discurso midiático, articulado ao Enem, reforça essa possibilidade de futuro a qualquer pessoa, em qualquer idade e situação social, desde que cada um supere suas dificuldades para a realização dos seus sonhos, na mesma direção do discurso religioso, quando anuncia o reino dos céus como recompensa pelos esforços e sacrifícios para enfrentar as adversidades, tais como: problemas de saúde, estar fora da faixa de escolarização ou estar privado de liberdade. Visando esse propósito, o Enem ultrapassaria as fronteiras físicas e conseguiria adentrar aos mais diversos recintos para realização das provas: hospitais e prisões, entre outros.

Nesse sentido, o discurso midiático, articulado ao discurso religioso, reforça a responsabilização dos sujeitos com relação ao alcance de sucesso na vida. Inclui a população que, por diferentes razões, está afastada do ambiente escolar. Essa também é interpelada pelo discurso de que não há dificuldade que não possa ser superada ou dor que não possa ser suportada em busca dessa vida de sucesso prometida, e estudam sozinhos, com uso de livros ou de videoaulas, sendo a aprovação no Exame, a recompensa, por mérito, para

os mais esforçados. Assim, o sujeito da obediência torna-se sujeito do desempenho, responsável pelo seu futuro.

Por isso, acreditamos na importância de se discutir essas produções, destacando o espaço ocupado pelo Enem na sociedade brasileira atual, em que ele se tornou maior do que a própria política de avaliação, uma vez que se torna “a” possibilidade de caminho para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Enem é um caminho de oportunidades**, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/11/enem-e-um-caminho-de-oportunidades-afirma-dilma-rousseff>>. Acesso: 02 mar. 2016.

_____. Portaria normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014b. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2014. Seção 1, p. 7.

_____. **Primeira aplicação do Enem completa 20 anos nesta quinta-feira, 30 de agosto**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/primeira-aplicacao-do-enem-completa-20-anos-nesta-quinta-feira-30-de-agosto/21206>. Acesso: 15 maio 2019.

_____. **Histórico do Enem**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/enem/historico>>. Acesso: 20 jul 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 jul. 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e Autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Giles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 05 Jul. 2016.

_____. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS / FAGED, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **A arqueologia do saber** – 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GOMES, I. O. Mídia e Educação: reflexões sobre a propaganda da propaganda. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11 n. 121, p. 87-98, Junho, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12465>>. Acesso: 10 jul 2016.

HALL, S. The Work of Representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: New Delhi, 1997a.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v.22, n.º 2, p. 15, jul/dez. Porto Alegre, 1997b.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço** (Enio Paulo Giachini, Trad.). 2. ed. ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores.** 2015. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

POPKEWITZ, T. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: **PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools** (p. 31–46). Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ROCHA, Paula Del Ponte. FERREIRA, Maira. O Enem como dispositivo educacional e sua representação nas mídias. In: SEMINARIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7. 2017, Canoas. **Anais do Seminário brasileiro de Estudos Culturais e Educação.** Canoas: 7º SBECE, 2017.

ROCHA, S. M.; MATOS, D.; SALVO, F.; SOUTO, M. Os estudos culturais e os entrelaçamentos entre comunicação e cultura: uma análise do filme *Cão sem dono*. **Rev. Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v.10, n.19, sem. 2010.

SANTOS, Daniel Kerry dos; LAGO, Mara Coelho de Souza. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 133-144, Abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100133&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 10 jul. 2019.

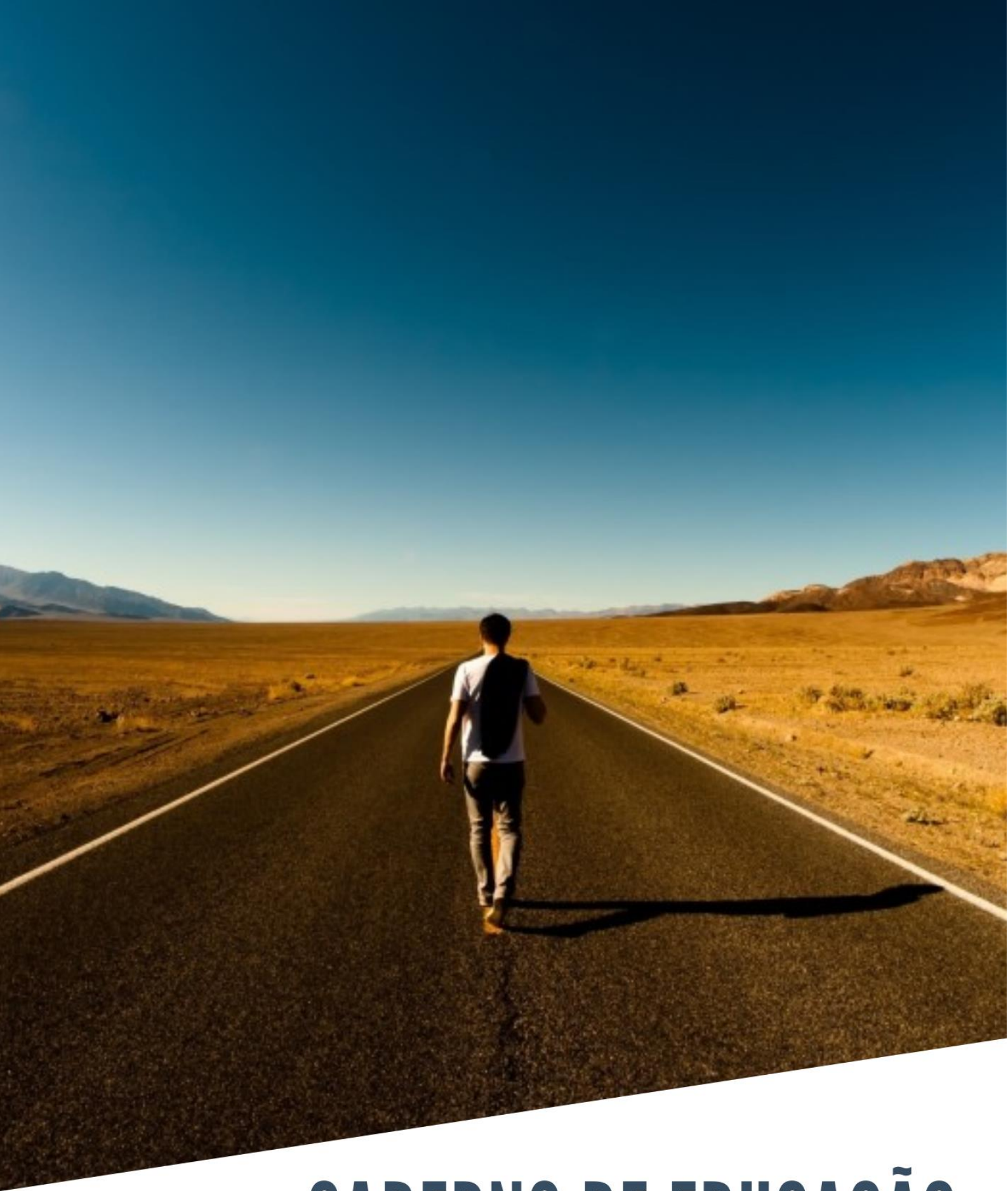
SILVA, E. S. **A propaganda publicitária e sua significação no simbólico coletivo**: análise discursiva de propagandas publicitárias do governo Dilma. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Programa em Ciências da Linguagem, Universidade Católica do Pernambuco, Pernambuco, 2013.

SILVA, T. T. O Currículo como prática de significação. In: SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p.07-30.

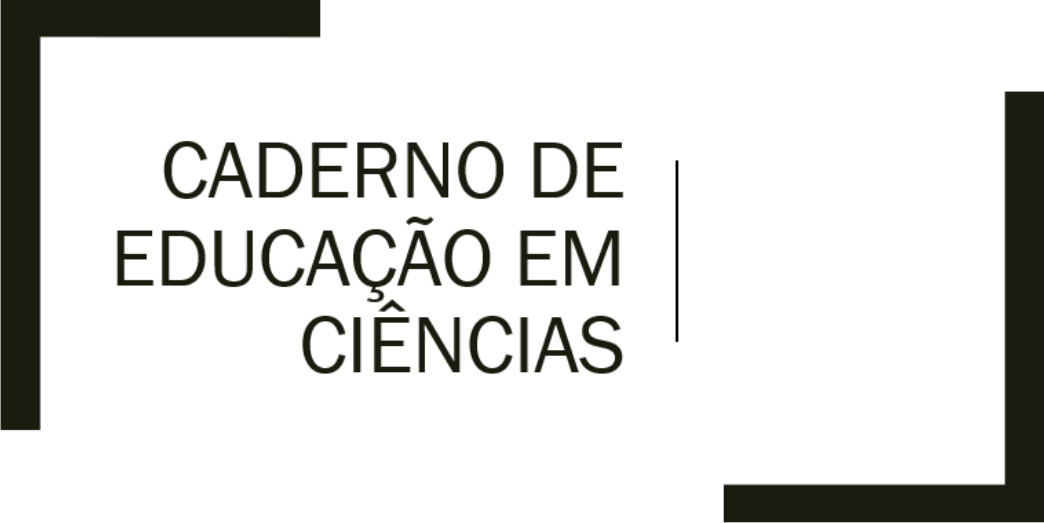
SOUZA, M. W. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 47-58, jul-dez, 1997.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. (M. J. Morais, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.



CADERNO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS



CADERNO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Neste caderno, composto por dois artigos, analiso as políticas curriculares (reformas curriculares) e de avaliação para o Ensino Médio, bem como as produções em torno do Enem, como, por exemplo, o Programa Hora do Enem, em especial a Plataforma *Geekie Games* Enem. No primeiro artigo, *As mudanças curriculares para o ensino médio e implicações no Enem: um olhar para a área de Ciências/Química*, analiso os discursos que instituem as políticas curriculares e de avaliação para o Ensino Médio, buscando compreender o movimento de aproximação/distanciamento de tais políticas em relação ao Enem, na área de Ciências/Química. Já, no segundo artigo, intitulado *Qualquer hora é a 'Hora do Enem': um estudo da plataforma educacional, como espaço e tempo para o estudo de Ciências/Química*, analiso o Programa Hora do Enem, em especial a plataforma *Geekie Games* Enem, buscando compreender como se dá a produção dos materiais educacionais que visam a preparação dos estudantes para o Exame pela parceria público-privada, bem como, procurando identificar como esses materiais são atualizados, divulgados, comercializados e socializados para a organização de conteúdos, focando a área de Ciências/Química.

AS MUDANÇAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E IMPLICAÇÕES NO ENEM: UM OLHAR PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

RESUMO

O presente trabalho discute e analisa o movimento de produção de políticas curriculares e de avaliação para o Ensino Médio, em especial na área de Ciências/Química. Para tal, foram selecionados documentos oficiais sobre as proposições de reformas curriculares e de avaliação para o Ensino Médio brasileiro, no período de 2000 a 2018, e a partir desses dados, analiso os discursos que instituem essas políticas curriculares e as possíveis aproximações/distanciamentos em relação ao Enem. Opero, analiticamente com a noção de discurso em Foucault (2000, 2015), como um conjunto de acontecimentos discursivos que adquire efeito nas práticas da educação escolar e na formação dos sujeitos escolares. Percebe-se, em diferentes épocas, a recomendação de formas de organização curricular que orientam para o ensino por áreas do conhecimento e com dimensão interdisciplinar que, ora está voltado para o mercado do trabalho, ora como preparação para a vida [futura], e essa recomendação vai se construindo discursivamente a partir da disputa por imposição de significados, em uma rede que acolhe e reforça alguns discursos e contrapõe outros. A análise do movimento das políticas curriculares em relação ao Exame mostra que o Enem, como processo de avaliação do desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio, conseguia manter certo alinhamento com as políticas curriculares, no entanto, ao se tornar um processo de seleção para ingresso ao Ensino Superior, em 2009, ocorreu um distanciamento, uma vez que passou a apresentar questões com conteúdos específicos disciplinares, sem privilegiar a dimensão interdisciplinar, tal como orientam os documentos oficiais. Já, com a proposição do Novo Ensino Médio e com a aprovação da BNCC-EM, ambos em 2018, é possível que esse distanciamento pareça diminuir, uma vez que a orientação curricular da BNCC-EM é bem geral. Com isso, os conhecimentos avaliados no Enem não deixarão de estar no âmbito do previsto na BNCC, no entanto, é provável que a oferta/escolha dos itinerários formativos, no Novo Ensino Médio, deixe lacunas em áreas do conhecimento e/ou em especificidades que não serão tratadas e, pensando sob essa lógica, pode abrir um distanciamento enorme entre o que os alunos aprenderão na escola e o que será avaliado nas provas do Enem.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Ensino Médio, Enem.

INTRODUÇÃO

A busca por mudanças na educação vem sendo discutida, ao longo do tempo, em diferentes espaços, estando os currículos escolares no centro das reestruturações e reformas educacionais. Para Silva (2010), as políticas curriculares produzem uma série de normas,

diretrizes e guias que colocam os currículos em posição estratégica, em que se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre a formação dos estudantes.

Os discursos que produzem as políticas educacionais interpelam os indivíduos para a constituição de sua visão de mundo e de projeto político social. Assim, pensar o currículo como um ato político consiste em destacar seu envolvimento com relações de poder que não são externas às práticas de significação que o constituem (SILVA, 2010), sendo que é nesse campo de disputas que as políticas educacionais podem ser compreendidas.

Ball e Bowe (1992) analisam as políticas educacionais com base na abordagem do Ciclo de Políticas em que consideram as relações entre o que é proposto (o que se espera da política) e o que é realizado quando esta chega nas instituições de ensino. Por perceber que as políticas são produzidas em contextos diferentes das que são colocadas em atuação, Mainardes (2006, p. 50) considera que o “foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

Vê-se neste olhar discursivo para a política produzida, uma aproximação com o papel que os discursos assumem nesta tese, entendendo as políticas educacionais produzidas e atuadas como sendo constituídas nas/pelas práticas discursivas, em meio a disputas de poder.

Para Ball, as políticas são produzidas em diferentes contextos inter-relacionados (contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática), mas não organizados em etapas lineares. Neste trabalho de pesquisa, entende-se esses contextos como condições de possibilidade para que certos discursos – pedagógico, político, científico, tecnológico, entre outros – circulem e interpelem os sujeitos, sendo legitimados e validados, em relações de poder-saber. Mas, como tais discursos são validados em determinadas épocas e como as políticas educacionais vão se alterando para responder novas questões (muitas vezes nem tão novas assim)?

Em estudos sobre as reformas curriculares brasileiras para o Ensino Médio, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN/96 (Lei 9.394), Martins (2019) analisa alguns movimentos que acompanharam essas políticas de currículo e aponta que um primeiro movimento se caracteriza pela intensa produção e criação de parâmetros e diretrizes para orientar e guiar as reformas dos currículos escolares para a Educação Básica, materializando em documentos oficiais as reformas da primeira década dos anos de 2000, de modo a guiar uma política educacional de Estado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL. MEC, 1998) deram início à onda reformista que acompanhou a primeira e segunda décadas dos anos de 2000. Após, (...), foram produzidos os Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em três documentos: PCNEM, PCN+ (BRASIL. MEC, 2000; 2002) e PCN Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL. MEC, 2006). Também o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL. MEC, 2001), por meio da lei nº 10.172, teve sua primeira edição no início dos anos de 2000. (MARTINS, 2019, p.58)

Um segundo movimento, na segunda década dos anos de 2000, teria sido instaurado com a publicação de uma nova edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2010), a qual sinalizava mudanças curriculares para o Ensino Médio, em âmbito federal. No Rio Grande do Sul, foi produzido um documento referência para instituir a Proposta do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL. SEDUC/RS, 2011-2014), uma reforma curricular que, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL. MEC, 2012), foi associada a um programa de formação continuada de professores pelo MEC, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (MARTINS, 2019).

Já, um terceiro movimento foi apontado com a proposição e aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC- EM), que, aliada à proposição de reforma do Ensino Médio, iniciada como Medida Provisória (MP 746/2016) e transformada em lei (Lei 13.415/2017) (BRASIL, 2017), alterou a LDBEN/9.394/96, uma vez que, ao não contemplar os mesmos conhecimentos a título de formação básica para todos os alunos, suscitou discussões sobre o papel do Ensino Médio na Educação Básica.

Em meio às proposições de políticas reformistas pós LDB/1996, em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma política nacional de avaliação em larga escala para o Ensino Médio, com o objetivo de acompanhar as aprendizagens dos estudantes na construção e aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento. Ainda na primeira década dos anos de 2000, passou a ser utilizado para classificar alunos para o ingresso nas universidades brasileiras, pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), a partir de 2005, e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu), a partir de 2009.

Assim, na segunda década dos anos de 2010, o Enem, já visto como um vestibular nacional, tornou-se uma das mais importantes políticas educacionais do Brasil, anunciada como sendo “a porta de entrada para o Ensino Superior e garantia de um futuro melhor”. Neste processo de legitimação do Enem e com o aumento do número de inscritos a cada ano, em 2019⁴⁵, o Ministério da Educação anunciou o lançamento do Enem Digital, cujas provas

⁴⁵ Embora o recorte de tempo elencado para tese tenha sido até 2018, também trago algumas informações/dados de 2019, quando considero que podem auxiliar na compreensão do panorama das políticas educacionais.

passariam a ser realizadas em um suporte digital, sendo a edição piloto prevista para 2020, com intenção de alcançar a totalidade de aplicação através da modalidade digital até 2026.

A partir desse panorama inicial sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio, das duas primeiras décadas dos anos de 2000, apresento este artigo, que visou analisar as políticas e proposições curriculares para o Ensino Médio e a relação dessas políticas reformistas com o Enem.

PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a realização do estudo, elenquei como materiais de análise os seguintes documentos oficiais: Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001⁴⁶), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, 2002 2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2010, 2012; 2018), Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), Fundamentação Teórico-Metodológica do Enem (BRASIL, 2005) e Matriz de Referência do Enem (BRASIL, 2009).

Meu olhar para os documentos se dá a partir do que Foucault (2015) considera como a mudança de posição histórica sobre eles. Para o autor, os documentos não são matéria inerte através da qual a história tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2015). Assim, busquei entender as relações postas nos documentos, sem procurar interpretá-los em busca de uma verdade, mas vê-los no recorte de tempo em que foram propostos, considerando os discursos envolvidos na sua elaboração e os discursos produzidos a partir deles.

Para analisar tal materialidade, opero com a noção de discurso em Foucault (FOUCAULT, 2000, 2015), considerando-o não como algo estático e inerte, mas ativo e produtivo, como “práticas que sistematicamente dão forma aos objetos sobre os quais falam” (FOUCAULT, 2015, p 55), ou, parafraseando Veyne (2011), como lentes através das quais, a cada época, os homens percebem as coisas, pensam e agem.

Ao longo da pesquisa busquei olhar para os discursos enquanto um conjunto de acontecimentos discursivos. O acontecimento, para Foucault (2000), adquire efeito ao nível da materialidade, não é da ordem os corpos, é imaterial. No caso deste trabalho, a análise da

⁴⁶ Considerei apenas essa edição do Plano Nacional da Educação por entender que se configura como elemento que alavanca outras políticas educacionais nessas duas primeiras décadas dos anos de 2000.

materialidade, ou seja, dos documentos, não consistiu em buscar discursos ou enunciados como algo estático, que está à espera de ser encontrado, uma vez que a materialidade também constitui o enunciado do discurso, é seu suporte, com lugar e data, espaço e tempo e quando esses requisitos se modificam, o enunciado também muda. Assim, a análise documental considera o lugar de quem fala, do período histórico, por isso, há a necessidade de realizar o recorte histórico, na cultura datada, ao apontar que o estudo está inserido nesta época, final dos anos de 1990 e as duas primeiras décadas dos anos de 2000.

Aqui, consideramos também o conceito de dispositivo, ao estender como um dispositivo discursivo, olhando o conjunto das relações entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2015).

Para Castro (2009), à medida em que Foucault se interessava pela questão do poder e da ética, o conceito de episteme era ampliado para o de dispositivo, já que este conceito seria mais abrangente que o de episteme, pois envolveria também elementos não discursivos. Para Foucault (2000, p. 138), o dispositivo é considerado como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos

O surgimento do conceito de dispositivo ocorreria, segundo Castro (2009), a partir da necessidade de Foucault relacionar, em suas análises, elementos discursivos (já analisados com a noção de episteme) aos não discursivos, daí a composição da rede com o dito e o não dito, em meio a relações de poder. Assim, quando falamos sobre as instituições e as indicações de uma educação para o mercado de trabalho, remetemos à ideia de dispositivo, porque olhando para além da episteme, temos elementos não discursivos envolvidos nas organizações institucionais que dão ao Enem espaços, lugares e formas de reconhecimento do Exame pelos sujeitos escolares.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC-EM

As proposições de políticas educacionais brasileiras não ocorrem de forma isolada do cenário mundial, por isso, a importância de considerar o contexto de influência (BOWE, BALL e GOLD, 1992) de grupos (organismos multilaterais) que mobilizam espaços para a produção dos textos políticos educacionais (MAINARDES, 2006).

Esses grupos, mesmo não se tratando de instituições educacionais ou ligadas diretamente à educação, como é o caso do Banco Mundial, exercem influência política, econômica e social para a produção das políticas educacionais quando se referem à necessidade da educação para haver o crescimento econômico e a redução da pobreza, recomendando a aceleração de reformas curriculares que acompanhem os avanços nos outros setores e assim “reduzir as desigualdades, abrir oportunidades para os pobres e necessitados, compensar as deficiências do mercado enquanto é emprestado para a educação, difundir informação sobre os benefícios e da disponibilidade da educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p.3). Neste estudo, procurei entender as condições de possibilidade para que diferentes discursos, além do pedagógico, produzam proposições de políticas públicas com significados na educação.

A busca por redução das desigualdades anunciada em políticas como a do Enem, por exemplo, não é uma enunciação apenas do discurso pedagógico, mas também do discurso econômico e político-social. Esses discursos podem ser reconhecidos em documentos produzidos por grupos que organizaram conferências mundiais voltadas para a educação.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, governos comprometeram-se em assegurar uma educação de qualidade para todos os níveis de ensino (SHIROMA, 2011). Além disso, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) publicou documentos considerando a necessidade de realizar reformas educacionais em prol da erradicação da pobreza e das desigualdades sociais vinculadas à promoção da qualidade educacional (BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO, 2000).

No mesmo período dos anúncios para a melhoria da educação vindos da conferência mundial, no Brasil, foi sendo elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996), com metas previstas para os próximos dez anos. Em 2001, o PNE (2001-2010) foi promulgado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001) com metas a serem alcançadas até 2010. Em seu diagnóstico, perceberam dois problemas: o alto número de evasão e de repetência no Ensino Médio, sendo então, esses motivos basilares para o cenário de dificuldades da organização da escola e do processo ensino-aprendizagem, para esse nível de ensino. O PNE ainda ressaltava que aquele era um momento de crise pela ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em relação aos objetivos e à organização do Ensino Médio, indicando a implementação de novas diretrizes curriculares como meio para superar esse problema. Shiroma et. al. (2011) destacam que os propositores das políticas educacionais dessa época partiam dos diagnósticos que

apontavam para uma crise educacional no país, assim, justificando a necessidade de mudanças.

Neste período, o Brasil vivia um momento político, no qual Fernando Henrique Cardoso cumpria seu segundo mandato como presidente, com uma proposta educacional que seguia a lógica neoliberal, caracterizada pela estreita relação com o capital externo, sendo um dos objetivos do governo: a abertura do mercado para os fluxos de capitais internacionais (HERMIDA, 2012).

A proposta de governo, nesse período, vinculava educação ao desenvolvimento do país, com as escolas tendo a função de formação de recursos humanos, de capital humano, o que Hermida (2012) refere como a reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes, ou seja, as que podem ser englobadas sob a categoria de capitalismo democrático. A formação de recursos humanos, citada pelo autor, se daria pelo desenvolvimento das competências que permitissem inserir os estudantes em processos produtivos de trabalho. Assim, também o PNE orientava para a aprendizagem de competências, o que seria retomado nas políticas educacionais brasileiras nas próximas duas décadas.

No que concerne à produção de textos dessas políticas curriculares brasileiras, eles se constituem em discursos que orientam para um ensino interdisciplinar, articulado à contextualização e à integração curricular. Lopes (2008, p. 21), ao fazer referência à integração curricular, afirma que “as justificativas apresentadas para a defesa do discurso de integração curricular situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado”, o que pode nos levar a compreendê-la como forma de organização escolar voltada para solucionar problemas observados em diferentes setores produtivos da sociedade brasileira. Tais orientações chegavam às escolas, não só legitimadas e validadas por discursos como o político e o pedagógico, mas também pelo discurso econômico, ao reforçar a ideia de formação voltada para o mercado.

Lopes (2002) aponta que na época da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), o documento poderia ser considerado, até então, como a reforma mais expressiva para o Ensino Médio no Brasil, propondo educar para a vida, a partir de uma educação contextualizada e interdisciplinar, em que a vida assumia uma dimensão produtiva do ponto de vista econômico. Segundo Lopes (2002), não era apenas a listagem de competências e habilidades que caracterizava o eficientismo social dos PCNEM, mas também a associação estreita entre a educação e desenvolvimento de competências para solucionar problemas em contextos do mundo produtivo. Esse pode ser

considerado como um movimento importante no processo da reforma atual do Ensino Médio, mostrando que o contexto de influência (grupos econômicos) tem efeitos na produção dos textos políticos, em meio a lutas e disputas de poder na produção das políticas.

Em suma, no início dos anos de 2000, os PCNEM materializavam as orientações das políticas neoliberais, por meio de acréscimos, extinções e reestruturações de currículos, de modo a atender as necessidades do mercado com a formação de pessoas autônomas, criativas, competentes e competitivas, em um mesmo período que as avaliações em larga escala, como o Enem, passavam a ser utilizadas como indicadores de qualidade na educação. Para Lopes (2002), os PCNEM seriam a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino, pois projetava como discurso oficial a identidade pedagógica daquele momento e orientava a produção do conhecimento.

Assim, em conjunto com outros referenciais nacionais e programas financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1999), orientações curriculares nacionais e exames nacionais indicavam, em consonância com as metas do PNE, a expansão de vagas nas escolas, a valorização do Enem como o sistema de avaliação do desempenho nesse nível de ensino, o incentivo a programas de educação a distância, e a melhoria da infraestrutura das escolas (LOPES, 2002).

As DCNEM (BRASIL, 1998), ao orientarem a organização curricular por áreas de conhecimento (e não mais por disciplinas), já referiam a instituição da BNCC, indicando que “a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: linguagem, códigos e suas tecnologias; (...) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (...), ciências humanas e suas tecnologias” (BRASIL, 1998, p. 4).

No entanto, mesmo que, desde o início dos anos de 2000, houvesse orientações para a organização curricular em áreas de conhecimento, os conhecimentos continuavam sendo vinculados a disciplinas e não a áreas, tal como podemos ver no documento PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), o qual indicava conteúdos e metodologias para o ensino, para cada disciplina. Também neste documento, a implementação de uma base nacional comum curricular, a ser complementada por uma parte diversificada (visando atender especificidades regionais da sociedade, da cultura e da economia, entre outros) era apontada.

Quanto aos conhecimentos pertinentes à disciplina de Química, o PCN+ considerou três eixos constitutivos: os materiais e suas propriedades, as transformações químicas, e os modelos explicativos. Além disso, apresentou conhecimentos, habilidades, valores relativos à

história, à filosofia da Química e suas relações com a sociedade e ambiente, que seriam organizados em: Química como atividade científica; Tecnologia Química e sociedade; Química, cidadania e meio ambiente.

Já, a década dos anos de 2010 foi marcada por desafios para a melhoria de índices educacionais, os quais tiveram impacto direto na criação de textos políticos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja organização do currículo em áreas do conhecimento reiterava as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia como princípios para a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, arranjos curriculares e formas de avaliação (BRASIL, 2010).

O Brasil, no período de 2003 a 2014, sob um governo de “esquerda”, com Luís Inácio Lula da Silva e, posteriormente, com Dilma Rousseff⁴⁷, desenvolveu políticas com investimentos para o acesso e permanência dos alunos em diferentes níveis da educação brasileira. Nesse período, o discurso político-social indicava a democratização do ensino, com a criação do Programa Bolsa Família, cujo pagamento do benefício era destinado às famílias de baixa renda, sendo condicionado à comprovação da frequência escolar dos filhos dos beneficiários, bem como com a criação de programas voltados para a alfabetização de jovens e adultos e programas que disponibilizavam bolsas de estudos em universidades privadas, entre outros. Tais programas se instituem em uma rede discursiva, na qual, o discurso político é reforçado por outros discursos, como o discurso econômico, que, vinculado ao discurso social, condiciona um benefício à presença dos alunos na escola. Nesse momento, em que as políticas educacionais passaram a anunciar a “educação para todos”, o enunciado que vincula o Enem ao “caminho de oportunidades” vai sendo repetido em diferentes práticas discursivas.

Na segunda década dos anos de 2000, foi aprovada uma nova edição das DCNEM (BRASIL, 2012), mantendo a orientação de organização do currículo em áreas do conhecimento, compostas por disciplinas que deveriam contemplar conteúdos obrigatórios, transversais e integradores, como mostra o excerto que segue:

a educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria, a Educação Ambiental, a educação para o trânsito, educação em direitos humanos (BRASIL, 2012, p.4)

⁴⁷ Luís Inácio Lula da Silva permaneceu no cargo por dois mandatos: de 2003-2006 e 2007-2010. Em 2011, Dilma Rousseff tomou posse, permanecendo por dois mandatos no cargo: de 2011-2014 e de 2015-2016, ano que sofreu o *impeachment*.

Ainda de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2012), o Ensino Médio estaria organizado em quatro pilares: o *trabalho como princípio educativo* (relaciona o trabalho à prática econômica); a *pesquisa como princípio pedagógico* (realização de pesquisas, considerando as tecnologias de informação e maior alcance de conhecimentos); os *direitos humanos como princípio norteador* (respeito à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, crença religiosa, orientação sexual e opção política); e a *sustentabilidade ambiental como meta universal* (ações para a prevenção/enfrentamento de mudanças socioambientais globais).

Esses pilares reforçam a necessidade de reelaboração de conhecimentos científicos em conhecimentos escolares voltados para a resolução de problemas, cujo ensino deveria considerar metodologias ativas que desenvolvessem “aprendizagem baseada em problemas, centros de interesses, núcleos ou complexos temáticos, elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas” (BRASIL, 2013, p.183).

Nessas Diretrizes, as juventudes são postas em condição de transitoriedade, para um “vir a ser”, no futuro, o que seria o sentido das suas ações no presente (DAYRELL, 2003), com representações dos jovens brasileiros e da educação que orienta para uma educação ao longo da vida, especialmente considerando o mundo do trabalho. O que viria a ser retomado com a MP 746/2016 ao instituir a proposta do “novo” Ensino Médio, mas, provavelmente, considerando que para os jovens oriundos de famílias mais pobres, o mundo do trabalho não se situa no futuro, mas já fazendo parte de suas preocupações presentes, há, então, nesta reforma, o entendimento de que o Ensino Médio já deve se apresentar como espaço para essa formação.

Em 2015, o anúncio da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi amplamente debatido, com discursos favoráveis e contrários à política curricular. Mesmo que a BNCC estivesse na pauta desde a LDB/1996, passando por meio da elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais, de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE), para Macedo (2015), houve ausência de agentes (estudantes e professores, entre outros) que poderiam ampliar a discussão que, ao longo desses quase vinte anos, já vinha sendo realizada pela academia e pelos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e referidas no Seminário “Expectativas de aprendizagem e PNE” por entidades da área de educação

(Anped, Anfope, Anpae, Cedes, CNTE e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação)⁴⁸ (MACEDO, 2015, p. 3).

Ainda, em 2015, em meio à consulta pública sobre o documento de elaboração da BNCC, a Anped lançou a campanha *Aqui já tem Currículo*, nela, contava com depoimentos de experiências curriculares desenvolvidas em todo o Brasil, justificando que professores já atuavam em currículos escolares com metodologias variadas e com conteúdos plurais que foram desconsiderados na elaboração da Base Nacional, além disso, também apontava serem insuficientes os espaços criados para interação e participação dos professores e estudantes na fase de elaboração da BNCC.

No caso da BNCC para o Ensino Médio, as críticas foram ampliadas, pois, concomitante ao processo de tramitação da BNCC, em 2017, no Conselho Nacional de Educação, houve a proposição de uma nova reforma para o Ensino Médio. Tal reforma, desde a sua concepção por meio de Medida Provisória (MP 746/2016) (BRASIL, 2016), depois convertida na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), foi bastante polêmica, pois foi apresentada com um passo a passo para sua implementação, sem que tivesse sido feita uma discussão com a comunidade escolar. A reforma curricular para o Ensino Médio contempla conteúdos previstos pela BNCC (60% da carga horária) e por itinerários formativos (40% da carga horária), a serem organizados a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017), cabendo às instituições ou redes de ensino orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo.

Segundo o artigo 36, da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), o currículo do Ensino Médio, composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, deve ser organizado por meio da

oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional

A oferta de cada itinerário, de acordo com os critérios de cada sistema de ensino, poderá integrar áreas, oferecendo formação na área que houver demandas e que tiver condições de ofertar. Além da organização dos conhecimentos em torno de competências, o documento orienta para que a metodologia de ensino contemple projetos, oficinas, cursos e

⁴⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

atividades práticas e significativas para os alunos, nas quais os estudantes poderiam escolher, por meio dos itinerários formativos, quais conhecimentos teriam maior relação com seus interesses e talentos.

Com a justificativa de estar em consonância com a BNCC, o novo Ensino Médio garantia a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros, considerando as novas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade, mediante direitos iguais de aprendizagem para todos. Para tal, torna obrigatório às escolas a construção do projeto de vida dos estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades de cooperação, argumentação, compreensão, respeito e análise do mundo ao redor, entre outras, bem como, auxiliar na escolha dos caminhos formativos para o futuro pessoal e profissional dos alunos.

A vinculação entre a BNCC-EM, aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação, e a reforma para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017) gerou muitos debates e manifestações contrárias às modificações substanciais no documento da BNCC-EM sobre o que vinha sendo construído desde 2015, quando a primeira versão do documento da Base Nacional passou por consulta pública. Ainda, em clima de discussão sobre a aprovação da BNCC-EM, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução do CNE/CEB n 3, de 21/11/2018) (BRASIL, 2018), com cronograma de previsão de aumento de carga horária deste nível de ensino para os próximos anos.

Essa onda reformista, por meio de medidas provisórias e aprovações do CNE, sem a participação popular nas discussões, foi recorrente no período pós *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff⁴⁹. Discursos como o político, o econômico, o religioso e o social, em prol de mudanças na política e na vida da população eram interpelados por uma ampla base no Congresso Nacional, que foi favorável ao *impeachment* e a tomada de poder de seu vice. Para Lima e Maciel (2018), o governo Temer possibilitou o esvaziamento dos direitos sociais, ao promover as reformas para a contenção de gastos sociais em saúde e em educação.

Foi em meio a esse clima político que a BNCC (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi aprovada e passou a servir de guia para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Macedo (2016) considera que a discussão de uma

⁴⁹ Em meio à crise econômica, com apoio da elite brasileira, composta principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2013, foi produzido um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de *impeachment*. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidente legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (MDB) (LIMA e MACIEL, 2018, p. 4).

base comum curricular, em nível nacional, mobiliza a história, produzindo discursos híbridos, ao produzir argumentos em defesa ou contra a centralização curricular.

Destaco que o olhar para a BNCC-EM nesta pesquisa não intenta fazer juízo de valor, mas pensar no momento atual da educação brasileira que, focada no mundo do trabalho, tem na proposta de escolhas de itinerários formativos pelos estudantes do Ensino Médio, uma forma de realizar a formação profissional ainda na Educação Básica. E para os que não optarem pela formação profissional? Articulado à BNCC-EM, o Enem se apresenta como o caminho de oportunidades para o futuro, sendo seus resultados expressão prévia do (in)sucesso dos estudantes.

Segundo o documento da BNCC-EM, os conhecimentos devem ser desenvolvidos para o atendimento de competências (retomando princípios dos PCNs) para “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), tomadas como atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL. MEC, 2018, p. 8).

Na proposta de reforma do Ensino Médio, para alcançar as atitudes e valores, os itinerários formativos representariam a parte “prática” do currículo do Ensino Médio, em que se daria a solução dos problemas da sociedade. Novamente, aqui, podemos reconhecer o discurso político-social que trata a educação como salvação, sendo a BNCC a forma de dar a todos, oportunidades iguais de aprender os mesmos conhecimentos, bem como dar condições para a solução de problemas. Em relação à disciplina de Química, na BNCC, os conhecimentos químicos só são referidos na primeira competência específica da área de Ciências da Natureza e sem a indicação de assuntos ou conteúdos a estudar, deixando em aberto as possibilidades de acesso que os estudantes, especialmente os da escola pública, teriam aos conhecimentos pertinentes à educação básica.

Tem-se, então, que, se, em outros momentos, o “preparar para o futuro” dava ao Ensino Médio o papel de preparação para o mundo do trabalho, na última edição, tem o papel de desenvolver o projeto de vida do aluno, por meio dos itinerários formativos, que vinculam a esse projeto a “escolha” de alguns conhecimentos, entre tantos outros que fazem parte de uma educação básica como forma de dar direcionamento ao mundo do trabalho. Mas, considerando a falta de informações sobre como se daria a escolha dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino, ou como se daria a escolha dos sistemas de ensino pelos alunos, podemos nos questionar se alunos mais jovens, entre 14 e 16 anos, teriam condições de fazer esta escolha, ou que potência a escolha de um caminho formativo teria para que esses sujeitos

construam seus projetos de vida, ou, ainda, se esse tipo de escolha não aumentaria ainda mais as desigualdades, se considerarmos que jovens de classes sociais mais favorecidas poderão estudar em escolas privadas que oportunizarão acesso aos conhecimentos pertinentes à Educação Básica, e não apenas a alguns?

Vê-se, assim, na proposta de reforma que institui o novo Ensino Médio, vários elementos compondo uma rede discursiva que, contemplando os discursos pedagógico, econômico, político e social, se articulam em torno de mudanças na educação, produzindo conhecimentos e significados sobre o papel do Ensino Médio na Educação Básica e na formação dos sujeitos. Neste sentido, temos o discurso econômico reforçando a preparação para o mercado de trabalho, o discurso político-social reforçando a ideia de preparação para o futuro, quando considera os projetos de vida, e o discurso pedagógico que justifica a proposição de currículos inovadores, anunciados como possibilitadores de uma educação mais igualitária e com oportunidades de aprendizagens para todos.

Assim, podemos entender as condições de possibilidade para que o Enem seja reconhecido como uma das mais importantes políticas públicas educacionais desta época. Pois, desde que passou a classificar alunos para o Ensino Superior e ser anunciado como “caminho de oportunidades” (BRASIL, 2014) passou a ser associado ao sucesso/fracasso na vida dos sujeitos, sendo essa também uma outra forma de preparação para o futuro que passa pelo Ensino Médio.

Nesse sentido, retomamos o conceito de dispositivo, porque entende-se que não estão envolvidos apenas elementos discursivos. Além disso, os próprios discursos são produzidos e reforçados em elementos não discursivos que compõe a rede do dispositivo, como leis, instituições, entre outros.

O (DES)COMPASSO ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: O CASO DA DISCIPLINA DE QUÍMICA

Vimos, na seção anterior, que as políticas curriculares vêm sendo recorrentemente editadas desde o final dos anos de 1990, estando entre essas, as políticas de currículo para o Ensino Médio. Nesta seção, procurei articular as mudanças curriculares para o Ensino Médio com as mudanças de finalidades e de organização do Enem.

Entre os documentos oficiais que orientam essa política de avaliação [e de currículo] está a Fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005), a qual apresenta o Enem como

uma referência para autoavaliação dos estudantes a partir das competências e habilidades previstas para avaliação; e a Matriz de Referência (BRASIL, 2009), na qual são encontrados os três eixos organizadores para a elaboração da prova: a contextualização, a situação-problema e a interdisciplinaridade.

Procurando entender a relação da organização curricular no Ensino Médio com a avaliação pelo Enem, foi realizado um estudo sobre como, ao longo do tempo, os conhecimentos foram sendo tratados. Em um estudo anterior, Rocha e Ferreira (2011) apontaram que a avaliação do Enem, na área de Química, entre 2000 a 2002, esteve centrada em conteúdos específicos de Química, não havendo associação a temas mais gerais ou com enfoque interdisciplinar, contrariando um dos princípios do Enem, o que levou as autoras a afirmarem que, nessas primeiras avaliações, a lógica das provas era semelhante à lógica dos vestibulares. Já, a partir de 2003, as questões passaram a tratar conceitos químicos como equilíbrio químico, termoquímica, soluções e recursos energéticos, entre outros, relacionados a temas mais gerais, como *meio ambiente* e *saúde*, com questões mais contextualizadas e conteúdos incluídos em temas estruturadores, associados às orientações contidas nos PCNs (BRASIL, 2002), já que ambos tiveram alguns elaboradores em comum e, portanto, eram intencionais e construídas as convergências entre os objetivos de avaliação do Enem e os objetivos formativos dos Parâmetros (BRASIL, 2006).

A partir de 2009, o Enem parece retornar às primeiras avaliações, com a retomada de questões com conteúdos específicos de Química, provavelmente em função do caráter classificatório para o ingresso dos estudantes em universidades brasileiras. Embora a Matriz de Referência do Enem em 2019 (BRASIL, 2009) recomendasse que os conhecimentos de Física, Química e Biologia, expressassem a integração entre as três áreas, adequando-se à perspectiva interdisciplinar das competências e habilidades adotadas na matriz de referência correspondente, não foi possível perceber isso na análise das provas a partir de 2010, pois, ainda que a avaliação mantivesse a organização por áreas do conhecimento, no caso da área de Ciências da Natureza, as questões se referem, notadamente, a conhecimentos específicos de Química, Física e Biologia, sem a integração indicada no documento. As questões, nesse período, são curtas, objetivas, sem contextualização e com exigência de conhecimento científico específico disciplinar, como nas edições do início dos anos de 2000.

Com relação à orientação da Matriz de Referência do Enem para a contextualização, Santos (2017), em sua pesquisa de mestrado sobre o Enem, analisou o enfoque da contextualização nas questões e percebeu que na primeira metade dos anos de 2010, apenas de 30% a 40% das questões poderiam ser consideradas contextualizadas. A autora refere,

também, que as questões apresentavam níveis de especificidade que não “combinavam” com a ideia de contextualização ou interdisciplinaridade, preconizadas na própria matriz de referência do Enem ou das DCNEM, mas com especificidade disciplinar. Esta pesquisa mostrou que a organização da prova em áreas do conhecimento ocorre apenas para reunir as disciplinas em um espaço comum, sendo possível identificar as especificidades do conhecimento disciplinar em cada questão, e mesmo quando, no cabeçalho da questão, aparecem temas estruturadores, esses não são necessários para a resolução.

Assim, tem-se um Enem distante do antigo Exame que anunciava avaliar o acompanhamento de aprendizagem dos alunos em um processo de ensino contextualizado e interdisciplinar, pois, com a abordagem de conteúdos específicos e aprofundados de cada disciplina está indo, também, em direção contrária à das orientações postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com evidente afastamento dos conhecimentos tratados nas provas à bagagem cultural dos estudantes.

Já, ao procurar vislumbrar a relação do Enem com a proposta do Novo Ensino Médio e com a BNCC-EM aprovada, é provável que esse distanciamento pareça diminuir, pois, considerando que os conhecimentos básicos em nível médio serão reduzidos pela oferta dos itinerários formativos, acredita-se que os alunos terão formação diferenciada, fazendo sentido os assuntos a serem apresentados de forma ampla na BNCC-EM, por meio da indicação de competências. Assim, o que for possível ser ensinado no Ensino Médio, nas diferentes áreas, estará atendendo à Base, o que não significa que os estudantes terão estudado o detalhamento dos grandes temas indicados na BNCC-EM. No caso da área das Ciências da Natureza, as competências específicas indicadas são:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 553)

Embora seja possível pensar nas relações da Química com as três competências, os conhecimentos químicos são apresentados apenas na primeira competência específica e a título de sugestão de estudos, não como conhecimentos obrigatórios ao final da escolaridade:

estrutura da matéria; transformações químicas; leis ponderais; cálculo estequiométrico; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; processos produtivos como o da obtenção do etanol, da cal virgem, da soda cáustica, do hipoclorito de sódio, do ferro-gusa, do alumínio, do cobre, entre outros (BRASIL, 2018, p. 554)

Quanto ao Enem, como constam tópicos gerais de conhecimentos de Química na BNCC, as especificidades abordadas e exigidas nas questões do Enem estão dentro de um espectro amplo de conhecimentos previstos pela BNCC. Como será dada formação diferenciada aos alunos que, no caso do Enem, serão submetidos a uma mesma avaliação, pode-se dizer que as desigualdades de oportunidades tenderão a aumentar, já que a escolha de apenas um itinerário formativo, certamente, levará a lacunas em conhecimentos básicos de outras áreas do conhecimento e da própria área de Química, e que, sem dúvida, seriam importantes e necessárias, não só para a formação dos estudantes, como para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante no caminho formativo escolhido.

Diante disso, problematizamos o pretense caráter homogeneizante da BNCC e do Enem, em prol da igualdade de condições para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos e, com isso, tenham igualdade de oportunidades, considerando, tal como Lopes (2015), que a pretensa “distribuição” de conhecimentos iguais [apenas na base comum] para todos trata o conhecimento escolar como um objeto, um dado, uma coisa a ser captada, registrada e depois distribuída. Para essa autora,

o propósito de construir um currículo comum é articulado à ideia de que o conhecimento é neutro e pode ser reduzido a um conjunto de índices passíveis de serem medidos em uma prova internacional (além das muitas provas nacionais, igualmente naturalizadas) (LOPES, 2015, p. 459)

A autora cita, em seu texto, o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), mas poderia estar falando da BNCC ou do Enem, quando aponta a avaliação como um guia para os exames em larga escala, pois no momento em que prevê um elenco de conhecimentos necessários para todos os alunos, “projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos” (LOPES, 2015, p. 459), e assim, desconsiderando muitas outras questões envolvidas no processo educativo. Popkewitz (2011) argumenta que o PISA não é uma avaliação apenas sobre conhecimentos, mas que, ao incorporar princípios que não se limitam à aprendizagem de Ciência ou Alfabetização, encaminha os modos de vida, medidos a partir do desempenho dos alunos no

exame, desconsiderando, novamente, tudo que está envolvido no processo educativo e na vida dos alunos.

A busca por proximidade entre o Enem e a BNCC-EM e o Novo Ensino Médio pode ser reconhecida com a oferta de diferentes materialidades, entre essas, estão os sites e aplicativos que possibilitam a preparação dos alunos para o Exame. Um desses espaços é a Plataforma *Geekie Games* Enem, uma ferramenta virtual cadastrada pelo MEC, na qual é desenvolvido o Programa Hora do Enem, nele, será apresentado e discutido no segundo artigo deste caderno. Nesse sentido, a plataforma surge como uma alternativa de estudo para oportunizar às pessoas as mesmas chances, as quais, talvez não sejam contempladas ao mesmo tempo pelos diferentes itinerários formativos.

Vimos, até aqui, a rede discursiva formada em relação às políticas educacionais brasileiras como linhas de um dispositivo educacional. Para Foucault (2000), o dispositivo contempla elementos em rede, em linhas que, emaranhadas, dão forma ao dispositivo, sendo os discursos parte desta rede e que se antes o exemplo de elementos eram de instituições, aqui percebemos uma edição das unidades arquitetônicas, ou seja, os espaços para estudar. Com a plataforma, temos as mudanças dos espaços para estudar. Neste estudo, foi possível perceber a reedição de discursos que invocam a inovação e as oportunidades que reforçam o enunciado do Enem como um caminho de oportunidades. Esta produção de significados se dá em meio a disputas de poder em que diferentes discursos são postos em tensão: a disputa entre discursos político-governamentais que, ora se aproximam do discurso social, com a promessa de uma vida melhor a partir da educação, ora se aproximam do discurso econômico, por considerar que essa oportunidade de vida se dará com o ingresso no mercado de trabalho, ou, ainda do discurso pedagógico, que reedita as organizações curriculares e as metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram analisados documentos que instituem políticas e proposições curriculares para o Ensino Médio associando-as ao movimento de possível aproximação/distanciamento com o Enem.

Os anos 2000 foram precursores de uma série de reformas para a Educação Básica, em especial, para o Ensino Médio, com o anúncio de melhorias da qualidade da educação e de preparação para a vida, que era reeditada e articulada a diferentes discursos. Vimos que a preparação para vida relacionada ao mundo do trabalho era retomada em governos que

acolhiam o discurso econômico, buscando a preparação para o mercado do trabalho, ou o discurso político-social, ganhando espaço com a democratização do ensino, ampliação do acesso e permanência dos alunos, retomando a ideia de preparação para um vida futura que seria de sucesso com a continuação dos estudos.

A análise do movimento nos documentos oficiais curriculares para o Ensino Médio brasileiro mostra, em diferentes documentos e épocas, a manutenção de discursos e formas de organização curricular que recomendam o ensino por áreas do conhecimento e com dimensão interdisciplinar e, talvez, por ser uma recomendação que não dá voz aos principais envolvidos no processo educativo, não se torne presente nas escolas. Mas, também, porque essa mudança passa pela tentativa de implementação de uma lógica de organização de conhecimentos que não atende as características necessárias para a avaliação em exames classificatórios, como é o caso do Enem, que, ao se tornar um vestibular nacional, requer avaliações de conhecimentos específicos pertinentes aos campos disciplinares.

Ao analisarmos a BNCC, reconhecemos os discursos de busca pela melhoria da educação, mediante a igualdade de condições para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos, de modo semelhante ao que temos visto com relação à representação do Enem como forma de garantir o acesso de todos os alunos no ensino superior. Assim, as reformas curriculares e de avaliação definem unidades de conhecimentos consideradas necessárias para a aprendizagem de todos os alunos de um país continental como o Brasil, com regiões muito diferentes.

Finalizando, reforço o questionamento a título de reflexão sobre a escolha do itinerário formativo pelos estudantes, pois acredito que nem todos poderão fazer a escolha que gostariam, se contarmos que os sistemas de ensino decidam as ofertas e, dessa forma, não se sabe quais ofertas serão feitas pelas escolas, assim, o pretense projeto de vida terá que se adequar ao que estiver disponível. Outro questionamento se refere a como os estudantes se prepararão para estudos futuros ou buscar por uma vaga na Universidade, será que terão igualdade de oportunidades os alunos que tenham a “barreira” da oferta do itinerário em relação aos que não tenham essa barreira, caso não precisem se restringir à escolha de um itinerário?

No caso da Química, se por um momento percebia-se um descompasso ao observar as organizações curriculares propostas para o Ensino Médio pelas DCNEM, que orientavam um ensino por áreas, enquanto o Exame fazia um movimento de retorno a dimensão disciplinar, com a avaliação de conceitos químicos com um nível de especificidade que não contemplado pelos currículos das escolas, ou não considerava as recomendações dos documentos legais

com relação à dimensão interdisciplinar e à contextualização. Com relação à BNCC, parece que esse descompasso poderá não ser evidenciado, considerando que, ao apresentar uma base de conhecimentos de forma bastante ampla, os conhecimentos tratados nas questões do Enem estarão entre os assuntos elencados, mesmo que em função da oferta/escolha dos itinerários formativos, e mesmo que fiquem lacunas em áreas do conhecimento e/ou em especificidades que não serão, o que poderá abrir um distanciamento enorme entre o que os alunos aprenderão na escola e o que será avaliado nas provas do Enem.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal Of Curriculum Studies**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.97-115, mar. 1992. Informa UK Limited. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>> Acesso em: 15 out. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. N.W, Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out.2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB n.º 15**, de 01 de junho de 1998. Publicado no D.O.U de 26 de junho de 1998, Seção I, p. 21.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Lei n. 10.172, de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 144 p.

_____. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

_____. **PCN Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 2)

_____. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do ENEM**. Brasília: O Instituto, 2007.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução n.º 2**, de 30 de Janeiro 2012. Publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011.

_____. **Enem é um caminho de oportunidades**, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/11/enem-e-um-caminho-de-oportunidades-afirma-dilma-rousseff>>. Acesso: 02 mar. 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm >. Acesso: 20 Out 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro 2018. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução. Brasília – DF: MEC, SEB, 2018.

DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Revista Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** - 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”**. Anais Eletrônicos. ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso: 30 out 2018.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 nov. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso: 01 mar 2016.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.386-400, set. 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. v.32, n.02, p. 45-67. Belo Horizonte, 2015.

_____. Apresentação: políticas de currículo ou base nacional comum: Debates e tensões **Educação em Revista**, v.32, n.02, p. 13-17. Belo Horizonte, 2016.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, p.47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MARTINS, Alves Eliezer. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza. Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

PEREIRA, Talita Vidal. OLIVEIRA, Veronica Borges. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v. 15, n. 39 24-42. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1761/1310>> Acesso: 01 mar 2016.

POPKEWITZ, T. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: **PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools** (pp. 31–46). Rotterdam: SensePublishers, 2011

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROCHA, P. P., FERREIRA, M., Processos de Legitimação de Conteúdos de Ensino de Química: um Estudo sobre Currículo. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** Campinas: VIII ENPEC, 2011.

SANTOS, Bárbara Cristina Dias dos. **O ensino de química em um curso de educação popular preparatório para o Enem**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação

em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 140 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como prática de significação. In: _____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. (M. J. Morais, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

QUALQUER HORA É A ‘HORA DO ENEM’: UM ESTUDO DA PLATAFORMA EDUCACIONAL COMO ESPAÇO E TEMPO PARA O ESTUDO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA⁵⁰

RESUMO

Este trabalho se refere a uma análise do Programa Hora do Enem, em especial sobre a Plataforma *Geekie Games* Enem, buscando compreender como se dá a produção dos materiais educacionais por este Programa, em que temos uma parceria público-privada e que produz artefatos que vão sendo comercializados, divulgados e validados, a título de preparação dos alunos para o Exame. Operou-se com o conceito de cultura (HALL, 1998), considerando sua centralidade na constituição de modos de vida, e com a compreensão de discurso em Foucault, para analisar o papel das parcerias público-privadas na produção de um discurso salvacionista da educação ao propor um espaço educativo inclusivo, que proveria igualdade de oportunidades a todas as pessoas, mas tornando os sujeitos responsáveis pelo seu sucesso/fracasso educacional. A análise de duas campanhas publicitárias produzidas pelo governo federal sobre a Plataforma possibilita reconhecer os discursos político, pedagógico, científico e tecnológico na constituição de um ambiente educativo online para a democratização de acesso à preparação para o Enem, reforçando a questão do esforço e do mérito dos sujeitos para a conquista do sucesso, uma “verdade” que vem se instituindo na educação brasileira e que pode mobilizar (e paralisar) as instituições e os sujeitos.

Palavras-chave: Parceria Público-privada, Produção de Materiais Didáticos, Meritocracia.

INTRODUÇÃO

E, antes que um contemporâneo chegue a abrir um livro, caiu sobre os seus olhos um tão denso turbilhão de letras cambiantes, coloridas, conflitantes, que as chances de sua penetração na arcaica quietude do livro se tornaram mínimas. (BENJAMIN, 1987 *apud* JOBIM e SOUZA & GAMBA JR, 2002, p. 105)

Embora o “contemporâneo” na epígrafe escrita por Benjamin seja de 1930, na segunda década dos anos 2000, a citação segue atual, pois as letras cambiantes e coloridas ganharam muitos outros espaços em diferentes formas de comunicação e de escrita. A quietude dos livros, das crônicas e das reportagens das páginas de um jornal se mesclam às imagens e cores

⁵⁰ Um recorte deste texto foi publicado como trabalho completo intitulado: Plataforma educacional “Hora do Enem” como espaço e tempo para o estudo de Ciências/Química, nos anais do XI ENPEC, em 2017. Posteriormente, foi atualizado e ampliado.

da telemática que possibilitam o acesso fácil à ponta dos dedos, de leituras rápidas, distantes apenas alguns cliques do leitor.

Sabemos que as mudanças na sociedade contemporânea não se referem somente à materialidade para a leitura, mas aos modos de ler e de interagir com as informações e com os conhecimentos. Ainda, no final dos anos de 1990, Hall (1997) anunciava a revolução no acesso à informação, com a expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural, propiciada pelas tecnologias de comunicação, já que elas encurtariam distâncias e aproximariam as relações globais e locais, possibilitando maior acesso aos conhecimentos. Nesse sentido, também Jobim e Souza & Gamba Jr (2002) apontam que os modos de produção no mundo globalizado têm efeitos em todos os setores da cultura e demandam o surgimento de novas narrativas no processo de produção do conhecimento.

Embora a escola seja reconhecida como instituição de ensino, tem sido comum o questionamento sobre qual é o seu papel e função social, no presente e no futuro. Para Costa (2009, p. 521), “a escola ter ou não futuro é algo que depende do que acontecerá com questões mais amplas na sociedade, como os movimentos sociais, as transformações da democracia, a própria democratização do poder e das políticas e recursos públicos”, parecendo antever o atual cenário político-educacional, 10 anos antes.

Presenciamos, a partir de 2016, movimentos e protestos em defesa da escola pública com participação da sociedade. Entre as manifestações, houve ocupações de escolas pelos estudantes para protestar contra a reforma do Ensino Médio ou contra a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016a), que limitou o teto dos gastos públicos, afetando os investimentos em educação no país. Também no ano de 2016, houve manifestações de estudantes, professores e de parte da sociedade, contrários ao projeto Escola sem Partido, que tentava esvaziar as discussões políticas e sociais na formação dos estudantes.

Sobre o projeto Escola sem Partido, Peroni (2018) considera-o como parte do neoconservadorismo brasileiro que expressa a censura e a correlação de forças da direita, no sentido de barrar os poucos passos dados em relação aos direitos sociais nas políticas educacionais. Na manutenção desse neoconservadorismo, em 2018, com as eleições presidenciais, foi acentuada a desconfiança com relação ao papel da educação e do trabalho docente para a sociedade brasileira, com críticas acirradas do governo aos professores⁵¹,

⁵¹ Em abril de 2019, após o presidente Jair Bolsonaro publicar em sua rede social um vídeo com a frase: “Professor tem que ensinar e não doutrinar”, uma aluna filmou uma professora que criticava um apoiador do governo. A frase dita pelo Presidente fazia alusão ao projeto Escola sem Partido, no qual os professores eram acusados de difundir determinadas ideologias. No mesmo ano, o então Ministro da Educação fez uma

culminando com o uso de estratégias de descrédito aos professores, uma vez que a comunidade escolar (pais e alunos) foi orientada a filmar e denunciar aulas que tratassem conteúdos que tivessem alguma conotação política, incitando os alunos a desafiar e desautorizar o trabalho de seus professores.

Para Foucault (2000), cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Neste momento, o Brasil vive uma crise política, em nome do conservadorismo representado por valores nacionalistas e religiosos, que estão na ordem do discurso. Tal rede discursiva é reconhecida por alguns segmentos da sociedade, tornando possível a disseminação de velhas práticas e antigas ideias associadas à discriminação e ao preconceito. O que não implica desconsiderar, nesta rede discursiva, a circulação de outros discursos que contrapõem os discursos que vão na contramão de direitos sociais importantes, estando entre esses um sistema de educação laico e democrático.

Embora reconheça-se a existência de retrocesso e de tentativas de desacreditar a educação brasileira, desde a educação infantil até a pós graduação, vê-se, tal como Dayrell (2007), que, em diferentes momentos históricos, uma visão apocalíptica sobre o fracasso das instituições escolares é apresentada, com professores e jovens se perguntando a que a escola se propõe e “cobrando” da instituição escolar que atenda às necessidades dos estudantes. Para esse autor, as tensões e os desafios existentes na relação da juventude com a escola são expressões de mudanças na sociedade e que afetam a produção social dos indivíduos, em seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007).

Os tempos e espaços juvenis, na maior parte das vezes, estão intimamente associados ao mundo virtual, o que nos leva a pensar sobre como as tecnologias de informação e comunicação podem produzir espaços educativos diferentes da sala de aula, sem deixar de chamar a atenção para os efeitos desses novos espaços educativos para a produção de sujeitos. No caso deste estudo, analisamos a Plataforma *Geekie Games*, uma plataforma de estudos online para preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como parte do Programa Hora do Enem.

Se desde a sua criação, em 1998, o Enem foi divulgado nas mídias, em matérias jornalísticas que explicavam para a sociedade as finalidades e a importância da avaliação como instrumento de acompanhamento de desempenho dos estudantes, com a mudança de finalidade do Exame, como processo classificatório para o Programa Universidade para Todos

manifestação incentivando os alunos a filmarem os professores em sala de aula e denunciá-los se estivessem tratando ou ensinando assuntos ou temas considerados pelo governo como ideológicos.

(ProUni) e para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2005 e 2009, respectivamente, e como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 2015, (BRASIL, 2015), o destaque nas mídias aumentou, tanto em função de problemas encontrados na organização e realização das provas, quanto em relação aos resultados e ao ranqueamento das instituições de ensino.

Mas, além de reportagens e notícias produzidas pelos meios de comunicação, nas suas mais diversas formas (canais de TV, jornais, sites), o Governo Federal passou a produzir uma vasta publicidade em torno do Enem, dando maior visibilidade e legitimando a política de avaliação implementada. Tudo isso acompanhado da produção de materiais por editoras, como livros, guias e apostilas. Em estudos anteriores, Rocha e Ferreira (2012; 2010) realizaram pesquisa sobre os materiais impressos produzidos para o Enem, sendo encontrados materiais didáticos, livros, revistas e guias, como, por exemplo, a *Revista Guia do Estudante*, o livro *Como se dar bem no novo Enem*, a *Revista do Exame Nacional do Ensino Médio* e a revista de palavras cruzadas *Conhecer Enem mais Vestibular*. Nesses materiais, foram encontradas representações do Enem e analisadas as questões do Exame em relação aos conhecimentos tratados na educação escolar. Atualmente, esse tipo de material continua sendo produzido, não apenas como meio impresso, sendo agora disponibilizados ou comercializados no meio virtual, na forma de cursos, livros e apostilas, bem como aplicativos e *podcasts*, visando à preparação para o Enem.

Neste universo de materiais produzidos, neste estudo, a análise se voltou para uma produção credenciada pelo Ministério da Educação, o Programa Hora do Enem, do qual faz parte a Plataforma *Geekie Games Enem*, criada em 2013, reconhecida e credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2016.

O Programa Hora do Enem⁵² disponibiliza programas de TV, simulados online e plano de estudos para os estudantes (BRASIL, 2016), como forma de oportunizar a preparação para o Exame fora dos espaços formais de educação. Como parte do Programa, houve o lançamento do *MecFlix* (em alusão ao Netflix, sucesso entre jovens e adultos no Brasil pela exibição de filmes e séries de televisão) e da plataforma *Geekie Games Enem*, contendo videoaulas de diferentes áreas do conhecimento, visando otimizar o estudo e auxiliar o aprendizado dos alunos.

Assim, este artigo apresenta e analisa o Programa Hora do Enem, considerando as parcerias público-privadas para a produção de materiais relacionados ao Enem, bem como

⁵² “Hora do Enem”. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/hora-do-enem/conheca.jsessionid=251CD0A80D3D73E0BB922C7A44C424DA>>. Acesso: 02 jan. 2017.

apresenta e analisa campanhas publicitárias produzidas pelo Governo Federal sobre a constituição da Plataforma como um ambiente educativo online para a democratização de acesso à preparação para o Enem. A análise da plataforma educacional se deu com um olhar especial para a área de Ciências da Natureza/Química, buscando ver os discursos produzidos em torno do campo de conhecimentos das Ciências da Natureza e a organização de assuntos, conceitos e temas tratados na disciplina de Química, a título de preparação dos alunos para o Exame.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O olhar investigativo para a produção do Programa Hora do Enem e da Plataforma *Geekie Games* Enem se dá em uma perspectiva cultural, considerando a cultura como um conjunto de práticas que organizam, regulam práticas sociais e têm efeitos práticos (HALL, 1997). Cevasco (2003) considera a cultura como um elemento fundamental na organização da sociedade e, por isso, se faz importante olhar para a materialidade que institui as práticas sociais, com um olhar analítico cultural. Considerando a cultura como central e constitutiva de modos de vida (HALL, 1997), procurei atentar para a materialidade que institui a plataforma educacional e sua publicidade governamental, bem como para os efeitos sobre sujeitos que a utilizam e participam de ações preparatórias para o Exame na constituição de novos modos de ser estudante.

Assim, a pesquisa e a análise dos materiais e artefatos culturais se deram a partir da noção de cultura em Hall e de dispositivo, em Foucault, por tratarmos também de elementos não discursivos. O conceito de dispositivo pode ser associado a estudos anteriores do filósofo sobre a noção de *episteme*, podendo ser entendida como um dispositivo discursivo para olhar o conjunto das relações entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas (FOUCAULT, 2015).

A análise de discurso em Foucault considera os discursos como “práticas que sistematicamente dão forma aos objetos sobre os quais falam” (FOUCAULT, 2015, p. 55), em uma análise de discurso que consiste em compreender as posições ocupadas pelos sujeitos no que eles fazem ou dizem, em função dos discursos que os interpelam. Considera-se que os discursos operam em rede, em meio a relações de poder que produzem saberes, sendo nessas relações de saber-poder que nos tornamos sujeitos, acolhendo tais discursos como verdadeiros.

Seguindo essa perspectiva teórica, percebemos que: o que nos subjetiva não se encontra fixo em um único lugar, mas em rede, sendo repetido de diferentes formas. Para Foucault (2015), a possibilidade de repetição caracteriza a função enunciativa, na qual o enunciado aparece como um objeto específico, e também como um objeto produzido, manipulado e transformado pelos homens, que surge em sua materialidade e entra na ordem das contestações e das lutas por imposição de significados. Assim, busquei perceber, na materialidade analisada, os enunciados que compõem os discursos e o modo como esses se integram às formações discursivas, entendidas como um conjunto de enunciados que se apoiam em um mesmo sistema de formação (FOUCAULT, 2015, p. 131).

Ao realizar a análise do Programa Hora do Enem e da plataforma educacional, procurei ver como se dá a relação da iniciativa privada na política de avaliação em larga escala do Enem, pesquisando a história das duas empresas que produzem o Programa Hora do Enem, em seus *sites*.

Para a análise da plataforma educacional, inicialmente, acessei o *site*⁵³ e criei duas contas de acesso: uma para acesso ao Plano Gratuito e outra para acesso ao Plano Pro, mediante assinatura. Ao acessar as duas contas, buscava conhecer as ferramentas dos dois tipos de planos, o gratuito e o de assinantes. Também foi feito *download* do aplicativo *Geekie Games – Enem e vestibular* na loja de aplicativos do smartphone, buscando conhecer as funcionalidades dos dois planos, também no aplicativo. O aplicativo *Geekie Games* possibilita a comunicação com os estudantes através de notificações do celular com alertas de promoção para assinatura e lembretes para voltar aos estudos, caso o estudante fique muito tempo sem utilizar a plataforma. Após a análise comparativa dos planos, foi feita análise dos materiais na área de Ciências da Natureza/Química em relação à organização dos conteúdos, videoaulas e simulados.

Nesse sentido, o conceito de dispositivo para analisar a plataforma educacional se mostra produtivo, pois juntamos os elementos discursivos (já analisados com a noção de episteme) aos não discursivos, daí a composição da rede com o dito e o não dito, em meio a relações de poder. Para Foucault (2000, p. 138), o dispositivo é considerado como:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos

⁵³ <<https://geekiegames.geekie.com.br/login>>

No estudo empreendido, a plataforma pôde ser considerada como elemento do dispositivo educacional Enem, sendo o dispositivo visto como uma rede tecida entre elementos heterogêneos, que se dá em um campo de lutas e desequilíbrios, em três dimensões: saber, poder e subjetividade, que se relacionam umas com as outras (FOUCAULT, 2000; DELEUZE, 1990).

Nesse sentido, busquei compreender como se constitui o sujeito em meio a essas relações de saber e poder, que passa a ver a avaliação como “o” caminho para um futuro promissor, o que implica pensar a classificação e a rotulação de instituições e de sujeitos, em função dos resultados das provas, entendendo que a relação da subjetividade é de uma experiência de si, não de um objeto independente, fixo, imutável, mas sim daquilo que constitui o sujeito. Assim, a subjetivação é vista como um processo, uma relação de força consigo, num jogo em que seja “capaz de resistir ao poder bem como se furta ao saber, mesmo se o saber tenta penetra-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 1992, p. 116), de modo a ser possível considerar os modos de subjetivação como práticas de constituição do sujeito.

A investigação acerca dos discursos na publicidade sobre a Plataforma *Geekie Games* Enem contou com a análise de duas campanhas publicitárias produzidas pelo Governo Federal no ano de 2016 e veiculadas em canais de TV de ampla circulação (duas propagandas anunciando a plataforma educacional e uma sobre as orientações para a realização do Exame), considerando os discursos pedagógico, científico, midiático, tecnológico e político, entre outros, que dão legitimidade à Plataforma como espaço educativo, bem como aos materiais produzidos, como forma de dar condições a todos os sujeitos prepararem-se para o Enem.

Além disso, procurei mostrar o modo como os discursos científico e pedagógico validam a “supremacia” de alguns conteúdos, notadamente da área de Ciências da Natureza, como estratégia discursiva para a validação da plataforma educacional como espaço “escolar” alternativo. Complementar à análise dos discursos, foram analisados, a partir de operadores de análise usados pela área da comunicação (ROCHA et al, 2010), os *ambientes de cena* (espaço social/lócus de interações sociais), a *temática* (roteiro ou texto “escrito” da publicidade) e os *elementos gráficos* (textos e imagens explicativas ou ilustrativas) das peças publicitárias.

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO NA PRODUÇÃO DO PROGRAMA HORA DO ENEM

Nessas duas primeiras décadas dos anos de 2000, encontramos diferentes iniciativas do setor privado – como financiamento da produção de materiais por empresas, especialmente organizações financeiras, Organizações Não Governamentais (ONG) e/ou de Fundações – no fomento das políticas curriculares e de avaliação brasileiras, em diferentes níveis de ensino.

São organizações com ou sem fins lucrativos que formam parcerias público-privadas, anunciando investimentos em prol da melhoria da educação, se dispondo a preencher lacunas deixadas pela administração pública. Para Peroni (2018, p. 18), as instituições privadas se valem do discurso de que “a educação pública vai mal e sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas”.

Além de parcerias que se ocupam da educação escolar, atuando na gestão e na proposição de currículos, entre outros, há instituições e empresas atuando na produção de conteúdos e materiais educativos, como é o caso das instituições envolvidas no Programa Hora do Enem: a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto⁵⁴ e o Grupo Geekie⁵⁵. Como dito anteriormente, o Programa disponibiliza programas de TV (desenvolvidos pela Roquette-Pinto) e uma plataforma de estudos, com simulados online, videoaulas e plano de estudos (desenvolvida pelo Grupo Geekie).

A Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto é uma organização social, tendo sido inaugurada por Edgard Roquette-Pinto, na década de 1920, como a primeira rádio educativa do Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. De acordo com o site oficial <http://roquettepinto.org.br>, por meio desta rádio, o público teve acesso, pela primeira vez, à programação infantil, aulas de Inglês, Francês, Química e Ginástica, sendo a interação com o público realizada por meio das cartas dos ouvintes.

Ao longo dos mais de 90 anos de história, a Roquette-Pinto produziu filmes educativos utilizados como material didático de apoio escolar, sendo também responsável pela TVE. Em 1995, em parceria com o Ministério da Educação, foi criada a TV Escola, visando a melhoria

⁵⁴ Desde 1997, recebe o nome de Associação de comunicação educativa Roquette-Pinto (ACERP). Neste artigo, consideramos apenas o nome Roquette-Pinto, pois é o anunciado no site da TV Escola e em seu próprio site (ACERP, 2019). Todas as referências da empresa que não apresentam ano foram extraídas do site oficial <http://roquettepinto.org.br>. A parte do histórico encontra-se em: História: Roquette-Pinto. Comunicar para Educar! Disponível em: <<http://roquettepinto.org.br/institucional/historia/>>. Acesso: 05 out 2019.

⁵⁵ Da mesma forma, as referências da *Geekie* que não apresentam ano foram extraídas do site da empresa. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/sobre-a-geekie/>>. Acesso: 05 out 2019.

das práticas pedagógicas por meio da atualização de professores e da ampliação dos recursos para a aprendizagem de alunos dentro e fora da sala de aula. Nesta parceria público-privada, a Roquette-Pinto passou a ser responsável pela produção de conteúdos audiovisuais para a TV Escola, cuja programação inclui a exibição de séries, animações e documentários nacionais e estrangeiros, disponíveis na TV aberta, internet ou aplicativo para celular. Dentre as produções de conteúdos audiovisuais da TV Escola, está o Programa Hora do Enem, que contou com uma rede de profissionais: “professores, pedagogos, especialistas nas áreas do conhecimento, jornalistas especializados e equipe técnica, que dialogam com as diretrizes curriculares da educação básica e com seus principais programas de aperfeiçoamento (ROQUETTE-PINTO⁵⁶, s/a).

Com relação ao Grupo Geekie, de acordo com o site <https://www.geekie.com.br/sobre-a-geekie/>, trata-se de um “time” de educadores e profissionais inovadores que trabalham para contribuir com a transformação da educação. A Geekie foi fundada em 2011, por Claudio Sasaki e Eduardo Bontempo, dois administradores que “abandonaram a estabilidade de suas carreiras no mercado financeiro e passaram a contribuir com a transformação de que a educação tanto precisa, conectando a escola com as necessidades dos estudantes de seu tempo” (GEEKIE⁵⁷, s/a). Atualmente, a *startup*⁵⁸ é composta por 150 colaboradores entre educadores, especialistas em tecnologia, designers, administradores e engenheiros. No vídeo de apresentação da empresa⁵⁹, um dos fundadores informa que alguns profissionais do grupo já tinham feito parte do Ministério da Educação ou de Secretarias de Educação, ou que eram professores das melhores escolas do Brasil, além de engenheiros, designers e outros profissionais “que poderiam estar na Microsoft, Google, Facebook, mas escolheram estar na

⁵⁶ <<http://roquettepinto.org.br>>.

⁵⁷ <<https://www.geekie.com.br/sobre-a-geekie/>>.

⁵⁸ *Startup* é como chama-se uma empresa jovem com um modelo de negócios repetível e escalável, em um cenário de incertezas e soluções a serem desenvolvidas. Embora não se limite apenas a negócios digitais, uma *startup* necessita de inovação para não ser considerada uma empresa de modelo tradicional (BICUDO, 2016).

⁵⁹ <<https://www.geekie.com.br/sobre-a-geekie/>>. No site, há a informação de que, além da *Geekie Games*, a empresa atua em outros espaços educacionais brasileiros. Em 2013, o Grupo Geekie lançou o projeto piloto, o *Geekie Lab*, para apoiar práticas docentes inovadoras, anunciando que traria ganhos de aprendizado, dando visibilidade ao desempenho de estudantes e professores para embasar o planejamento escolar. Em 2018, a *Geekie One* compôs novos projetos educacionais da Geekie, com consultoria pedagógica, workshops e acompanhamento do desenvolvimento profissional de membros da equipe docente, direção e coordenação, para a autorreflexão e experimentação de metodologias ativas. Lançou, também, o e-book “Práticas ativas para não esquecer mais”, voltado para educadores e gestores, com “o passo a passo de práticas educacionais contemporâneas: é o caso das rotinas de pensamento do Project Zero, organização educacional da Harvard Graduate School of Education e das metodologias ativas” (ZOZZOLI, 2018a). Para a implementação da solução *Geekie One* nas escolas, a empresa criou o Projeto Professores Multiplicadores *Geekie*, com o propósito de fornecer apoio constante e personalizado para a equipe docente, com auxílio e suporte para o uso da ferramenta, estando entre essas, a disciplina de Educação Digital, a qual aborda temas relevantes para a formação de cidadãos digitais (ZOZZOLI, 2018b).

Geekie para contribuir com a melhoria da educação” (GEEKIE, s/a).

Yúdice (2013) refere que as novas formas de organização social mediada e deslocada pela cultura transformaram as formas com que produzimos, consumimos, administramos, vivemos e percebemos o conhecimento. Nesse sentido, podemos ver nas parcerias público-privadas uma rede discursiva que contempla os discursos político social, político pedagógico e político tecnológico que parece buscar afastamento do discurso político econômico, característico das empresas tradicionais, na busca da inovação não apenas no meio produtivo, mas procura “novos caminhos para a inovação, com uma abordagem focada no ser humano que vê na multidisciplinaridade, colaboração e tangibilização de pensamentos e processos, caminhos que levam a soluções inovadoras para negócios” (VIANA, 2012, p. 12).

Hall (1997) considera as mudanças e transformações na vida local e no cotidiano pela cultura, possibilitando entendermos a organização das *startups*, empresas jovens que incorporam características como: ambientes modernos, espaço físico aconchegante, formas de trabalho coletivas, funcionários sendo chamados de colaboradores e não de empregados, etc. Nesse tipo de empresa, os colaboradores são jovens promissores que poderiam ter outros empregos, mas escolheram fazer parte de um determinado “time”.

Embora a Roquette-Pinto e a Geekie sejam instituições com origens diferentes e criadas em épocas distintas, ambas anunciam ter o objetivo em comum que é o de melhorar a educação brasileira, tal como outras instituições privadas que se inserem no cenário educacional.

A noção de dispositivo, aqui, atua, quando consideramos a rede discursiva que citamos anteriormente e, também, elementos não discursivos, tal como as instituições públicas e privadas que produzem significados para a educação. Para Peroni (2018), as parcerias entre sistemas públicos e as instituições privadas implicam, normalmente, na interferência do privado na seleção e organização da organização curricular e na gestão escolar da educação pública, o que, de certa forma, leva à mercadificação da educação pública via sujeitos e processos de organizações privadas. Esses sujeitos, individuais e coletivos, organizam-se em redes, do local ao global, cujas visões e falas são de lugares diferentes, tal como apontado por um dos administradores da Geekie, quando refere que esses sujeitos [os colaboradores] estão (ou já estiveram) no setor financeiro, organizações internacionais, setor governamental.

No caso das empresas que financiam e organizam o Programa Hora do Enem, vemos

essas diferentes configurações: A Roquette-Pinto é uma associação privada⁶⁰, sem fins lucrativos, de natureza educativa, cultural e de pesquisa, capacitação e consultoria na sua área de atuação. Já, a Geekie é uma empresa privada, com fins lucrativos, com capital fechado⁶¹ e com poucos acionistas, também atua na produção de materiais didáticos, programas educacionais e consultoria de escolas.

Observamos aqui, como em outros momentos da pesquisa realizada para esta Tese de Doutorado, um recorrente discurso salvacionista para a educação, pois mostra a “disponibilidade” e “boa vontade” de sujeitos que poderiam estar em outros lugares, mas que abdicaram de escolhas “melhores” para transformar a educação brasileira, uma vez que o setor público não estaria conseguindo fazer isso. Em nome desse desejo de resolver os problemas da educação, se dispõem a colaborar por meio da parceria público-privada, que pode estar relacionada com a prestação de serviços, organizações filantrópicas privadas e governo (PERONI, 2018). Como uma dessas iniciativas tem-se o Programa Hora do Enem, do qual faz parte a Plataforma *Geekie Games*, os quais serão discutidos na próxima seção.

PROGRAMA HORA DO ENEM E A CRIAÇÃO DA PLATAFORMA GEEKIE GAMES

A educação transforma, abre caminhos, muda o mundo. O conhecimento vai te levar longe, mas até chegar lá, você tem um baita trabalho pela frente. Muito estudo, muito do que se informar e muitas escolhas a fazer (...). Ter em mãos o diploma universitário vai ser uma conquista e tanto e você pode dar o primeiro passo nessa direção, ao mandar bem na prova do Enem (...). Mas calma aí, futuro calouro! Antes de ver o seu nome na lista de aprovados, precisamos nos concentrar nos estudos. (BRASIL, 2016b)

É assim que o Ministério da Educação (MEC) anuncia o Programa “Hora do Enem”, desenvolvido para auxiliar a preparação dos alunos para Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na cerimônia de lançamento do Programa, em abril de 2016, a então Presidenta, Dilma Rouseff, relacionou a saída dos brasileiros da miséria com a educação e com a busca de igualdade de oportunidades, citando o Enem como política de acesso democrático ao ensino superior (BRASIL, 2016c).

⁶⁰ Associação privada é o nome que se dá a uma instituição de direito privado que executa atividades sociais, culturais, esportivas de inclusão e qualidade de vida. Ela pode, e deve, vender produtos e serviços para que possa manter a sua sustentabilidade, não sendo permitido ter lucro nessas operações, pois os valores que eventualmente sobrem são integralmente reinvestidos na instituição. Como organização social, ela pode receber determinados benefícios do poder público (dotações orçamentárias, isenções fiscais etc.) para a realização de seus fins, que devem ser necessariamente de interesse da comunidade.

⁶¹ Empresas privadas de capital fechado costumam ser menores em termos de estrutura, assim como possuem um quadro societário reduzido, ou seja, o controle das ações está distribuído entre poucas pessoas.

A investigação realizada nesta Tese de Doutorado problematiza a ideia de igualdade de oportunidades anunciada por meio do Enem para o acesso à universidade, que estaria ao alcance de todos, pela escolha de cursos e instituições num sistema virtual em qualquer lugar do Brasil, desconsiderando que as diferentes trajetórias dos alunos, desde o início da escolarização, podem ser determinantes para o alcance do sucesso no Enem.

Em sua manifestação, a Presidenta comparou o Enem a um portal com portas de acesso à universidade pelo SISU, pelo Prouni, pelo Fies, etc., referindo o lançamento do Programa Hora do Enem como um passo importante neste caminho de oportunidades, pois garantiria aos estudantes “acesso a conteúdos prévios e excepcionais de forma gratuita, de forma a que os jovens, homens e mulheres deste país, tenham, de fato, acesso ao ensino superior” (BRASIL, 2016c). Também, o então Ministro da Educação, Aloisio Mercadante, se pronunciou anunciando a expectativa do alcance de 2,2 milhões de estudantes, que estudando em média 2,5 horas por dia, teriam uma melhora estimada em 30% na sua performance no Exame do Enem, pois poderiam contar com um *plano individualizado* de estudos, e realizar 4 simulados ao ano.

O simulado permite assegurar a todos oportunidades semelhantes, melhorar o desempenho das pessoas que não vão poder pagar um curso específico. E, com isso, vão poder acessar, através da Hora do Enem, um conjunto de programas que ele pode assistir, ter acesso, via nossa rede de TVs (comunitárias, educativas, cultura), garantindo ao estudante uma diversidade de acessos e, portanto, tenha cada vez mais uma melhoria na sua oportunidade. (BRASIL, 2016c)

Em relação ao acesso do *plano individualizado* (adequado às necessidades de cada aluno), este foi disponibilizado de forma gratuita para alunos concluintes do Ensino Médio, só até fevereiro de 2017. Para acessá-lo, o aluno precisava informar o curso almejado, então, o site organizava os estudos, ordenando e distribuindo conteúdos, e lançando metas a serem cumpridas.

Destaco que, embora reconheça a importância do Sisu como forma de democratização do acesso ao Ensino Superior, procurei compreender como se processa a rede discursiva que permeia a produção do Programa Hora do Enem como oportunidade de preparação para o Exame “ao alcance de todos”, o que, de certo modo, justifica as parcerias público-privadas responsáveis pela produção de materiais, de aplicativos e ferramentas para o uso da plataforma educacional.

Desde a sua criação, o Programa Hora do Enem articula diferentes formas de comunicação, como boletim de notícias e na grade da programação televisiva, anteriormente, da TV Nacional do Brasil (NBR) e, atualmente, da TV Escola e do YouTube. Além desses,

em 2018, foi produzido um programa de aulões de revisão, inspirado nos já existentes na TV, transmitido pelo Sistema Nacional de Rádio. Todo o material produzido pode ser acessado no aplicativo da TV Escola, com celulares compatíveis, tablets, computadores (LUIZ, 2016).

De acordo com o site⁶², em um levantamento da Roquette-Pinto sobre a distribuição do Programa, desde a sua criação até o momento, a transmissão televisiva teria alcançado: 12 milhões de TVs via Satélite, 22 milhões via parabólica, 7,7 milhões via TV a cabo. Já, os serviços de transmissão por *streaming* teriam chegado a 7 milhões de usuários por computadores, com mais de 20 mil *downloads* por TVs conectadas, mais de 307 mil seguidores em redes sociais e mais de 198 mil *downloads* para dispositivos móveis, indicando as inúmeras possibilidades de acesso ao Programa Hora do Enem.

Em relação ao alcance da plataforma educacional, segundo o site Geekie⁶³, em 2016 teria alcançado 5 milhões de estudantes de 99% dos municípios do Brasil, de escolas públicas e privadas de Ensino Médio, em capitais e no interior, e também alunos que continuaram tentando entrar no curso dos sonhos após anos de tentativas (LORENZONI, 2016). Mais da metade (57%) dos candidatos, sendo 82% da rede pública ou bolsistas da rede privada, teriam utilizado a plataforma naquele ano, acessando videoaulas, exercícios e simulados que contemplaram 83% dos conteúdos abordados nas provas do Enem.

Os textos com retrospectivas anuais publicados pela Geekie mostram o espaço conquistado pela empresa, articulando em suas reportagens o discurso econômico, de um empreendedorismo inovador; o político, de uma ação social pela educação; e o tecnológico e midiático, dando visibilidade à empresa, com destaque em revistas e jornais nacionais de ampla circulação, como a *Folha de São Paulo*, o *Estado de São Paulo*, a *BBC Brasil*, revistas sobre investimentos e empreendedorismo, como a *Pequenas Empresa*, *Grandes Negócios* e os internacionais, como *The Economist*, além da revista reconhecida no mundo dos negócios, a *Forbes*. Assim, ao ser apontada como exemplo de empreendedorismo, de tecnologia parceira do professor na personalização do ensino para mudar as salas de aula, o espaço conquistado pela empresa torna-se reconhecido e legitimado.

As produções da Geekie não se limitam apenas à plataforma educacional Hora do Enem. No ano de 2015, a empresa foi incluída na plataforma InnoveEdu, após o mapeamento feito em mais de 30 países com experiências inovadoras em educação (ROCHA, 2015). Assim, tão importante quanto os retornos financeiros de parcerias com o setor público, no

⁶² Informações sobre a distribuição do Programa Hora do Enem tanto em televisão como pela internet. Disponível em: <<http://roquettepinto.org.br/projetos/horadoenem/>>. Acesso: 03 out 2019.

⁶³ O poder de aprender: Por que 2016 foi o ano da Geekie. <<https://www.geekie.com.br/blog/por-que-2016-foi-o-ano-da-geekie/>>.

caso, o credenciamento da Plataforma pelo MEC, é a visibilidade que a empresa adquire, associando a sua a marca à noção de qualidade, de aprimoramento tecnológico e de atualidade de seus produtos educacionais.

Para Hall (1997), os meios de produção, circulação e troca cultural têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação, fazendo com que os jovens nascidos em meio a essa revolução da comunicação, sejam subjetivados pelas práticas discursivas que associam a distribuição de informação pelos diferentes meios de comunicação à velocidade, à rapidez e à simultaneidade. Nesse sentido, a produção de materiais didáticos que possam ser consumidos com o uso das mídias: TV, celular, computadores, tablets, etc., aproxima os jovens desses produtos, lhes dando legitimidade.

Em relação à utilização de produtos como a Plataforma *Geekie Games Enem*, uma pesquisa com estudantes em preparação para o Enem ou que ingressaram na universidade por meio do Enem (LORENZONI, 2016) traz relatos de estudantes que, utilizando a Plataforma, teriam criado grupos de estudos e monitoria para alunos de escola pública, ou que teriam se tornado os primeiros de suas famílias a ingressar no Ensino Superior, referindo o esforço pela busca e alcance de sucesso e de sonhos alcançados. Nesse sentido, a Plataforma Hora do Enem retoma anúncios de sucesso pelo Enem, desta vez, com o uso de um ambiente educativo que parece ser mais dinâmico, mas objetivo e com maior competência para preparar a formação dos estudantes (dispostos e esforçados para aprender), do que a escola. Disso, depreende-se que aquilo que a escola pública não consegue dar conta, o setor privado consegue.

Sobre a oportunidade de acesso às plataformas digitais de aprendizagem, percebemos que mesmo se tratando de instituições diferentes, tanto a Roquette-Pinto como a Geekie produzem ferramentas que anunciam a democratização e o acesso a todas as pessoas aos seus produtos educacionais. No entanto, será que todos os estudantes conseguem aprender sozinhos? Além disso, será que os estudantes que já conhecem o sistema da Geekie (rede privada) não terão maior familiaridade com as ferramentas do que aqueles que não tiveram essa oportunidade? Trago essas questões, procurando mostrar que a plataforma, por si só, não garante o acesso ao conhecimento para todos da mesma forma.

Sobre essa diferença de acesso, à Plataforma *Geekie Games Enem* oferece dois planos: o Plano Gratuito e o Plano Pro. No primeiro, mediante cadastro no site, é disponibilizado o acesso a três seções da plataforma: a seção *Outras aulas*, apontado como “um diretório com mais de 600 videoaulas, matérias e assuntos, que você pode filtrar e assistir a qualquer momento (...) e escolher qual assunto deseja estudar” (GEEKIE, 2016); a seção *Simulados*,

com indicações de que “fazendo os simulados você conseguirá entender melhor o ritmo da prova e se acostumar com o modelo de questões”; e ao *Simulador*, área em que, após o Enem, o estudante preenche suas notas em cada área do conhecimento e a Plataforma calcula uma aproximação da nota necessária para o curso desejado, com base nas notas dos alunos aprovados no ano anterior.

No segundo plano, o Plano Pro, disponibilizado apenas para assinantes⁶⁴, são oferecidas outras ferramentas, visando à formação para os estudantes que buscam “uma preparação completa para o Enem com todo o poder do Geekie Games” (GEEKIE, 2016). A primeira ferramenta é o *Plano de estudos* que define um cronograma de estudos. O estudante pode escolher um curso e/ou universidade ou selecionar as opções “ainda não sei o curso” e/ou “ainda não sei a universidade”. A Plataforma prepara um plano de estudos adequado para cada curso, indicando o que seria mais importante estudar. O *Plano de estudos* apresenta as disciplinas separadas por “fases”, como em um jogo de videogame, no qual, ao avançar de fase o estudante ganha pontos definidos pelo grau de proficiência no assunto (nível de 1 a 5, com 10 pontos para cada, por exemplo: se o estudante concluir a fase com grau 3, ganha 30 pontos). Cada fase é composta por: Raio-X, Aulas⁶⁵ e *Check*. O Raio-X é um conjunto de perguntas que avalia o conhecimento prévio do estudante e o classifica de 1 a 4. Alcançando o nível 4, o estudante é liberado dessa aula e poderá estudar outro assunto, caso não alcance o nível 4, deve assistir à aula para poder passar de fase e assistir outros conteúdos. Ao término de cada aula, o estudante preenche o *check*, um conjunto de perguntas sobre o tema estudado, e recebe um resumo sobre o que aprendeu.

Assim, no plano Pro, além das seções disponíveis no plano gratuito, a seção *Plano de estudos* personaliza um roteiro de estudos de acordo com o ritmo, objetivo e conhecimentos do aluno, e a seção *Desempenho* dá indicação de desempenho dos alunos por conteúdos, indo do Nível 1 – domínio insuficiente, ao Nível 4 – domínio avançado, sendo possível ver quais conteúdos faltam ser estudados (GEEKIE, 2016). Como já dito anteriormente, o Plano Pro foi disponibilizado de forma gratuita para alunos do terceiro ano do Ensino Médio⁶⁶, até fevereiro de 2017, mediante parceria com o SESI:

⁶⁴ Planos disponíveis para assinatura (valores reajustados no final de 2016)- Assinatura Mensal: R\$24,90 (vinte e quatro reais e noventa centavos); Bimestral: R\$ 40,00 (quarenta reais); Anual: R\$ 82,80 (oitenta e dois reais e oitenta centavos), parcelado em até 12x de 6,90 (seis reais e noventa centavos). Valores em 2019: Assinatura mensal: R\$ 30,99 (trinta reais e noventa e nove centavos); Bimestral: R\$ 41, 98 (quarenta e um reais com noventa e oito centavos, parcelados em duas vezes no cartão de crédito ou boleto).

⁶⁵ Aqui, é importante diferenciar aula de videoaula. As aulas são o conjunto de exercícios, textos de revisão e videoaulas. A videoaula é o vídeo com o professor no quadro virtual.

⁶⁶ O Plano Pro não foi disponibilizado para alunos egressos de escolas públicas, mesmo para os egressos no ano anterior.

O programa Hora do Enem foi pensado para ajudar os alunos do último ano do Ensino Médio na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Para isso o Serviço Nacional da Indústria (SESI), parceiro do projeto, está oferecendo assinaturas do Plano Pro do Geekie Games para todos que estão no último ano do Ensino Médio (GEEKIE, 2016)

Aqui, mesmo com o anúncio de igualdade de oportunidades para “a preparação de qualidade para o Exame”, pode-se perceber a diferença quanto ao tipo de materiais disponíveis para quem pode pagar e para quem não pode. O Plano Pro que propõe auxiliar os estudantes na organização do seu tempo de estudos, disponibilizando planos de acordo com o curso almejado, não está disponível a todos os estudantes, provavelmente aos que mais precisariam de auxílio. Embora os conteúdos disponíveis nos dois planos sejam os mesmos, a não possibilidade de um caminho de estudos organizado enfatiza uma maior responsabilização dos sujeitos na sua preparação para o Exame e na busca pelo “sucesso”.

Com relação aos simulados, observa-se que o nível de exigência das questões, encontra-se próximo ao que é exigido no Exame, pois é elaborado com questões de diferentes anos do Enem ou com algumas questões disponíveis no Plano Pro, mas é distante do nível de exigência das questões presentes no Plano Gratuito, o que pode nos levar a questionar a preparação para quem não tenha condições de pagar a assinatura.

O estudo sobre a plataforma educacional virtual permitiu compreender como se instituem novas formas de organização dos tempos e espaços educativos (pode-se estudar em qualquer tempo e lugar). Em nome da inovação, é proposta uma nova forma de ensinar, na figura de um professor virtual, no entanto, é possível reconhecer que o modelo de aula e de ensino reproduz o tão criticado modelo da escola. Nesse sentido, vê-se que as transformações culturais no modo de vida cotidiana, discutidas por Hall (1997), incluem o hibridismo do ensino presencial nas escolas e do ensino “inovador” em um ambiente educativo virtual.

A PUBLICIDADE SOBRE A PLATAFORMA GEEKIE GAMES ENEM E A POSSIBILIDADE DE APRENDER CIÊNCIAS EM QUALQUER LUGAR

A propaganda é uma ferramenta utilizada para apresentar um produto por meio de um veículo de comunicação, visando endereçar uma mercadoria, um serviço, uma marca ou uma corporação a um dado público. O consumidor é aquele a quem a comunicação deverá provocar alguma reação e uma vontade de adquirir o produto, seja material ou imaterial (GOMES, 2011). No caso das propagandas produzidas pelo Governo Federal sobre o Enem,

essas não têm a intenção de vender um produto, mas de “vender” uma oportunidade de futuro melhor, como já indicado ao longo desta tese.

Em estudo sobre as propagandas do Enem, no período de 2009 e 2018, foi possível perceber o tratamento midiático do Exame, com o objetivo de incentivar os jovens a realizar o Exame para a construção de um futuro melhor. No caso da plataforma educacional Hora do Enem, as peças publicitárias sobre a “inovação” da plataforma para a preparação das pessoas, em qualquer tempo e lugar, também fazem alusão à perspectiva de um futuro melhor, agora para todos, independente de onde estejam, tal como referido a seguir.

Figura 4 – Imagens da publicidade do Enem 2016⁶⁷.



Fonte: Adaptada de: <<https://www.youtube.com/watch?v=ePWRkMe-8C4&index=47&list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H>>

*Aqui [em um trem] aprendi tudo sobre a Lei de Kepler.
Aqui [em uma praia] eu tirei uma dúvida sobre tabela periódica.
Aqui do meu quarto [em uma favela] eu fiz um simulado que antes só dava pra fazer em um cursinho.
Aqui [em uma tribo indígena] eu descobri a diferença entre mitose e meiose.
O Enem 2016 é agora, acesse o portal do MEC e veja como se preparar para as provas todos os dias e no lugar que você estiver. Baixe o aplicativo Enem para ficar por dentro de todas as etapas e atualizações do Exame. (BRASIL, 2016)⁶⁸*

Conforme os operadores de análise (ROCHA *et al*, 2010), a propaganda (Figura 1) compõe os *ambientes de cena* criados com elementos gráficos: um trem, uma tribo indígena, uma favela e uma praia, representando locais diversos que poderiam ser espaços para o estudo, mediante o uso da plataforma que estaria acessível em todos esses lugares. Assim, a

⁶⁷ Propaganda “Enem 2016”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ePWRkMe-8C4&index=47&list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H>>. Acesso: 02 jan. 2017.

⁶⁸ Transcrição da narrativa enquanto a propaganda era exibida.

temática da publicidade é informar sobre o Programa⁶⁹ e os múltiplos espaços em que a plataforma pode ser acessada, desconsiderando dificuldades como, por exemplo, com relação à conexão à internet. Como *elementos gráficos*, além dos inerentes a produção em si, sinais de “check” aparecem na tela conforme o narrador fala do lugar onde é possível estudar.

Semelhante a essa, uma segunda propaganda foi veiculada sobre o Programa. Nela, também, são narradas e apresentadas imagens de locais (Figura 2) onde os estudantes podem aprender conteúdos da área de Ciências Humanas, Matemática e de Ciências da Natureza.

Figura 2 – Imagens da segunda propaganda do Enem



Fonte: Adaptada pela autora

<<https://www.youtube.com/watch?v=8FdsTwQfLtw&list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H&index=38>⁷⁰>.

Aqui [numa tribo indígena] eu aprendi tudo sobre a vegetação do Centro-Oeste.

Aqui [em um ônibus] eu aprendi que a área de um triângulo equilátero é a base vezes a altura dividida por dois.

Aqui [em um corredor] eu entendi como funciona a força centrípeta.

O Enem 2016 é agora! Acesse o portal do MEC e veja como se preparar para as provas todos os dias e no lugar que você estiver. E baixe o aplicativo Enem para ficar por dentro de todas as etapas e atualizações do Exame. Ministério da Educação. Governo Federal. Ordem e Progresso.

Nesta peça, os *ambientes de cena* são uma habitação indígena, um ônibus e espaços ao ar livre, com estudantes utilizando aparelhos eletrônicos para acessar o aplicativo e/ou a plataforma. A *temática* da publicidade é a plataforma educacional e as possibilidades de acesso a ela. Como *elementos gráficos*, além dos sinais de “check”, podemos ver na última

⁶⁹ Quando for tratado como Programa entende-se que a publicidade não menciona especificamente a plataforma, mas as funcionalidades da Hora do Enem como um todo.

⁷⁰ Propaganda “Enem 2016 – Provas: 5 e 6 de novembro”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8FdsTwQfLtw&list=PL9nJ11ynWg3fYxpcUYDXEgn1J7szGZV6H&index=38>>. Acesso: 02 jan. 2017

imagem da série, elementos gráficos com a data das provas, funcionalidades da plataforma (videoaulas, planos de estudos e dicas de especialistas) e a ampliação dos locais de acesso, com jovens estudando em calçadas, escadas, campos, etc.

Destacamos, nas duas propagandas, a preponderância de referência a conceitos/conteúdos da área de Ciências da Natureza, como “Leis de Kepler, tabela periódica, processos de divisão celular (mitose e meiose), e força centrípeta”. A menção a esses conteúdos mostra o *status* de conteúdos considerados “difíceis”, que também poderiam ser aprendidos por meio da plataforma. Nessas propagandas, é possível reconhecer a supremacia do discurso científico, ao referir conhecimentos da área de Ciências e Matemática como necessários a serem estudados e aprendidos, em detrimento ao de outras áreas. Para Goodson (2006), a aliança entre prescrição curricular e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício que reproduzisse as relações de poder existentes na sociedade.

Para Foucault (2000), cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. O mesmo autor considera que a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem, estando submetida a questões políticas e econômicas, e circulando em diferentes espaços, tais como a educação e a comunicação, sendo amplamente difundida no campo social através dessas instâncias.

Com relação aos discursos tecnológico e midiático produzidos com relação à plataforma do Enem, esses constituem um novo lugar para compreender os meios de comunicação, não como sendo neutros, mas como produtores de ideias, interesses, objetivos, o que, de acordo com Souza (1997), atenderia as demandas sociais, ao afirmar que o jovem que está no centro da ação educacional é o mesmo que está no espectro da ação midiática. Nessa perspectiva, analisando as produções do Governo Federal sobre o Enem, percebemos que os estudantes são interpelados pelo discurso político que anuncia a plataforma como dando igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento e para estudos, pois estando o conhecimento na “palma da mão” em qualquer espaço, todos teriam condições de aprender, de ter um bom resultado na prova e de garantir um “futuro melhor”.

Com isso, reforça-se o discurso político educacional que leva a responsabilização do sucesso escolar e de um futuro melhor aos estudantes. Segundo Castro (2009), para Foucault, o discurso se ocupa da função de formador de subjetividade, tornando-se assim sujeito do discurso. Nesse sentido, somos o tempo todo interpelados por diferentes discursos e não por um único, assim, os estudantes, subjetivados a esses discursos, acolhem essa

responsabilização como verdadeira, podendo não reconhecer outras formas de sucesso na vida que não seja ter mérito para “se dar bem” no Enem.

No caso da área de Química, reconhecida culturalmente como uma área de difícil compreensão, vê-se essa “verdade” reforçada nas propagandas oficiais sobre o Programa Hora do Enem, apontada na ideia de que se os conhecimentos da área de Ciências podem ser aprendidos de forma online, outros conhecimentos poderiam também. Neste caso, o discurso científico tecnológico se materializa em um ambiente virtual que potencializa seu ensino.

Diante dessas questões, procurei compreender a organização das atividades de ensino na plataforma, em especial na área de Ciências/Química. As atividades estão disponibilizadas na plataforma nos Planos Gratuito e Pro, na seção *Outras aulas e Simulados*. Para a disciplina de Química, as atividades são organizadas em 47 conteúdos específicos, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 3 – Organização da disciplina de Química na Plataforma

CONTEÚDOS	
1. Propriedades da matéria	25. Equação de estado do gás ideal
2. Estados físicos da matéria	26. Entalpia
3. Conceitos gerais de compostos orgânicos	27. Sais e óxidos
4. Reações - alcoóis: desidratação, oxidação, esterificação	28. Polarização molecular
5. Transformações gasosas	29. Reações - lipídios: saponificação e transesterificação
6. Interações intermoleculares	30. Solubilidade
7. Fórmulas Químicas	31. Ácido e base: Conceitos
8. Reações orgânicas: polimerização	32. Eletrolise
9. Período de meia-vida e radioisótopos	33. Funções orgânicas contendo oxigênio ou nitrogênio
10. Energia térmica	34. Reações químicas: conceitos gerais
11. Cálculos estequiométricos	35. Concentração e diluição
12. Hidrocarbonetos	36. Ametais e ligação covalente
13. Oxirredução	37. Velocidade de reação
14. Ácidos e bases: classificação, nomenclatura e reações	38. Radioatividade e partículas radioativas
15. Reações químicas: Análise; Síntese; Simples Troca e Dupla Troca	39. Átomo: modelos atômicos
16. pH	40. Pilha
17. Equilíbrio Químico	41. Íons e ligação iônica
18. Petróleo e combustão	42. Átomo: conceitos
19. Lei de Hess	43. Metais e ligação metálica
20. Reações químicas: Leis Ponderais e (Lavoisier, Proust e Dalton) e Leis Volumétricas (Gay-Lussac e Avogadro)	44. Classificação de sistemas e separação de misturas
21. Tabela Periódica	45. Reações orgânicas: hidrocarbonetos
22. Misturas gasosas	46. Massa atômica, molecular e mol
23. Fatores que alteram a velocidade de reação	47. Propriedades coligativas
24. Isomeria	

Fonte: Produzido pela autora (2018)

Num primeiro olhar para a organização dos conteúdos, notamos que eles não seguem a organização “tradicional” dos conhecimentos para o Ensino Médio, em Química Geral e Inorgânica, Físico Química e Química Orgânica, normalmente ensinados no primeiro, segundo e terceiro ano, respectivamente. Conforme mostrado no Quadro 1, os conteúdos aparecem misturados, com uma organização que sugere que os estudantes conheçam todos os conteúdos, não sendo necessário apresentá-los em uma ordem crescente de complexidade. O desenvolvimento de cada conteúdo segue a seguinte organização: um texto de introdução; videoaulas; a seção “Pratique”, com uma ou duas questões objetivas referentes a cada aula; e a seção “Você viu nessa aula”, com a revisão do que foi tratado. As videoaulas se passam em um “quadro virtual” em que uma pessoa explica o conteúdo e escreve na tela, simulando a presença de um professor escrevendo em um quadro. Cada tópico pode variar o número de videoaulas, mas a ordem segue sempre a mesma.

A título de ilustração, apresento, na sequência, dois exemplos de assuntos/conteúdos tratados e a forma de organização das atividades. Um primeiro exemplo é sobre o assunto Tabela Periódica, o qual é “ensinado” em duas aulas, em ambas é apresentado um texto curto de introdução, seguido por videoaulas, que, para este assunto, têm cerca de oito minutos. Na videoaula, o professor vai explicando os conceitos, enquanto escreve na tela o que vai sendo explicado: período e família, camadas de valência, distribuição eletrônica, níveis e subníveis de energia (Figura 3). Ao final da videoaula, são apresentadas duas questões objetivas para os alunos responderem.

Figura 3 – Videoaula sobre a tabela periódica

Video 1: Na Tabela Periódica não há casualidades

The image shows a virtual blackboard with a periodic table. Handwritten annotations in blue and white ink are overlaid on the table. On the left side, there are circled letters 'A', 'B', 'L', 'M', 'K', 'J', 'I' and numbers '1', '2', '3', '4', '5', '6', '7', '8', '9', '10', '11', '12' indicating periods and groups. The periodic table is color-coded by groups.

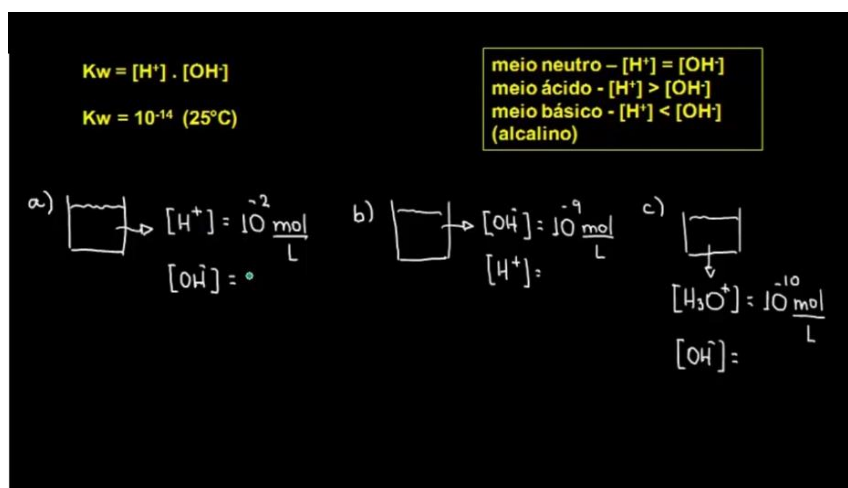
Fonte: Adaptação elaborada pela autora na aula da Plataforma (2016).

Na sequência, é apresentada uma segunda videoaula com o tema “Metais e ametais”, seguida de dois exercícios, finalizando com uma síntese do que foi tratado na seção “Você viu nessa aula”. Entre uma aula e outra, aparece na tela a indicação de “Intervalo” com a seguinte mensagem: “Mandou bem! Você já viu bastante coisa e ainda tem mais pela frente...Está

animado pra continuar?”. A segunda aula sobre o assunto Tabela Periódica segue a mesma dinâmica, sendo exibidas mais duas videoaulas, uma sobre raio atômico e outra sobre energia de ionização, acompanhadas de uma ou duas questões objetivas, finalizando com um texto síntese na seção “Você viu nessa aula”.

Como segundo exemplo, trago o tópico intitulado *pH*, cujas aulas versam sobre conceitos mais amplos do que o referido no título, incluindo equilíbrio iônico e caráter básico e ácido (pOH e pH), cálculos de constantes (K_p e K_a) e hidrólise salina. As aulas seguem a mesma dinâmica de simular a presença de um professor explicando os conceitos em um quadro virtual (Figura 4).

Figura 4 – Videoaula sobre equilíbrio iônico e caráter ácido/básico



Fonte: Adaptação elaborada pela autora na aula da Plataforma (2016).

Com relação à apresentação do assunto, esse foi dividido em duas aulas: a primeira, sobre pH e pOH, com texto de introdução, videoaula 1 (05'22") sobre equilíbrio iônico da água e seu K_w , a seção Pratique com uma questão objetiva, videoaula 2 (8') sobre pH e pOH, uma outra seção Pratique com uma questão objetiva, e videoaula 3 (5'30") com exercícios envolvendo pH. Após “Intervalo”, com a mensagem padrão, é apresentada a segunda aula, intitulada Hidrólise salina, contendo, como no exemplo do assunto anterior, texto de introdução, videoaula 1 (10'14"), sobre a relação entre força dos ácidos e suas respectivas constantes de ionização (K_a), seção Pratique, com uma questão objetiva, videoaula 2 (8'59"), sobre Hidrólise salina, seção Pratique, com duas questões objetivas, finalizando com uma síntese do que foi apresentado, na seção “Você viu na aula”.

O discurso pedagógico, articulado ao tecnológico, possibilita a criação de novas formas de ser professor a distância, sem ter as mesmas demandas do professor presencial, mas que simulam diálogos como momentos de dúvidas em sala de aula. A articulação desses

discursos opera também na constituição de uma sala de aula que simula os tempos escolares, com a divisão de tempo em “períodos” iguais, antes e depois do intervalo, aula escrita no quadro, questões para “praticar”. Tudo isso, associado aos discursos econômico e político social-inclusivo, que instituem a plataforma educacional como espaço educativo preparatório para o Enem, para todos.

A análise das aulas da plataforma, nos dois exemplos apresentados, mostra que o tempo restrito para cada videoaula, provavelmente, permite apenas a revisão rápida de cada assunto, o que indica ser a preparação pensada para alunos que já tenham estudado os conteúdos anteriormente, pois caso tenham tido lacunas no Ensino Médio, seja por falta de professores ou por dificuldades pessoais, terão muita dificuldade em acompanhar as aulas e realizar as atividades, o que pode acontecer com boa parte dos estudantes, especialmente estudantes trabalhadores do Ensino Médio regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, os exercícios de cada aula prezam a memorização dos conteúdos e apresentam um nível de exigência menor do que o das questões do Enem. Normalmente, as questões na plataforma são diretas, com enunciado curto que perguntam exatamente sobre os conceitos vistos na videoaula anterior, não apresentando a mesma estrutura das questões do Enem, as quais trazem enunciados com textos, ilustrações ou situações que exigem interpretação e estabelecimento de relações com outros conteúdos.

Ao analisar os materiais disponíveis no Plano Pro, comparando as “fases” que caracterizam o nível dos alunos no *Plano de Estudos* (visando auxiliar os estudantes no planejamento dos estudos com organização e divisão de disciplinas, maior número de exercícios e resumos para o estudo), com as aulas disponíveis gratuitamente na seção *Outras aulas*, percebi algumas diferenças, pois mesmo que as videoaulas sejam as mesmas nos dois planos, o número de questões e o nível de dificuldades aumentam no Plano Pro, ficando mais próximo do número e nível das questões encontradas nas avaliações anuais do Enem. Além disso, o estudante tem acesso a um número maior de conteúdos explicados em forma de texto, sendo que ao final de cada videoaula é disponibilizado um resumo, enquanto no plano gratuito é disponibilizado um resumo, a cada três videoaulas, em média.

Também, a organização dos estudos no Plano Pro é diferente, se aproximando da organização escolar, ao pensar em um determinado tempo para a disciplina de Química, com o aluno devendo permanecer até concluir as atividades, para, só assim, trocar de período ou de disciplina. No Plano Gratuito, o aluno é responsável pela escolha e organização dos conteúdos que vai estudar, podendo trocar a qualquer momento de conteúdo, sem a vigilância da plataforma de finalizar uma atividade para passar para outra.

O *Plano de estudos* contém, ainda, a seção *O que mais cai no Enem*, seguindo a mesma lógica de um jogo de videogame. O estudante encontra todas as fases bloqueadas, que só serão desbloqueadas com a aprovação no *Raio-X* (acertando pelo menos três das quatro questões sobre o conteúdo) ou então ao concluir a fase, cumprindo todas as etapas explicadas no plano de estudos (*Raio-x*, *Aulas* e *Check*). Vale destacar que no *Raio-X*, se o estudante acertar três das quatro questões ele passa para a próxima fase, mas se acertar três e em uma delas selecionar a opção “não sei a resposta” é encaminhado para a aula, só podendo ir para outra fase após aprovação na atual. Vê-se aqui, novamente, a aproximação com a lógica escolar em que as fases seriam as avaliações, e somente com a aprovação o aluno, ele pode progredir nos seus estudos.

Como última ferramenta disponível apenas no Plano Pro, a seção *Desempenho* apresenta o nível do aluno (de 1 a 4) em cada conteúdo, listando quais ainda faltam estudar e em quais é necessário ter mais atenção, caso tenha ficado com em um nível não satisfatório. Isso dá ao estudante uma percepção melhor de como está sua preparação para o Exame.

Ao olhar para os dois planos e procurando ver as oportunidades em termos de preparação para o Enem, considerando as ferramentas disponíveis, embora a seção *Outras aulas* esteja disponível nos dois planos, no Plano Pro, o estudante tem a possibilidade de conferir a resolução da questão, pois a mesma aparece após a escolha da alternativa correta. Caso o estudante tente marcar mais de uma alternativa, a plataforma pergunta se ele gostaria de visualizar a resolução, opção disponível também no caso de escolher a alternativa “não sei a resposta”. Já, no Plano gratuito, quando o estudante tenta ver a resolução da questão, caso fique com dúvida sobre o que respondeu, é enviada uma mensagem de bloqueio (Figura 5), informando a necessidade de atualização de plano, pois precisaria ser assinante.

Figura 5 – Resolução da questão bloqueada para não assinantes.

← OUTRAS AULAS

pH

- Questão 1
- Você viu na aula
- Intervalo
- Aula 2: Hidrólise salina
- Vídeo 1: Relação entre força dos ácidos e suas respectivas constantes de ionização (K_a)
- Pratique
- Questão 1
- Vídeo 2: Hidrólise salina
- Pratique

Indique os líquidos que possuem caráter ácido

Origem: Ibmac-RJ

a) leite e lágrima.

b) lágrima.

c) água do mar e leite.

d) café e coca-cola.

e) coca-cola e leite.

Não sei a resposta

RESOLUÇÃO

Podemos resolver a equação multiplicando a equação em cruz:

$$1 \cdot (x + 6) = x \cdot (2x)$$

temos que a soma será:

$$x_1 + x_2 = -\frac{(-1)}{2} = \frac{1}{2}$$

Resolução Bloqueada
Atualize para o Plano Pro e tenha acesso a resolução das questões nas aulas.

DESBLOQUEAR GEEKIE GAMES PRO

Anterior

Próximo

Fonte: Adaptação elaborada pela autora na aula da Plataforma (2016).

Assim, em meio ao discurso pedagógico e tecnológico que possibilita o acesso ao ambiente educacional virtual, anunciado como inclusivo porque oportunizaria a preparação de todos para o Enem, tem-se o discurso econômico, fazendo parte da rede discursiva que institui a plataforma educacional como um espaço educativo não tão inclusivo, ao dar oportunidades diferentes de preparação conforme a condição econômica dos sujeitos.

Assim, percebe-se que: para aqueles que não podem pagar uma assinatura, as possibilidades de acesso e de estudos já não são as mesmas, o que limita o anúncio do discurso social inclusivo de que os alunos teriam oportunidades iguais, e que para “se dar bem no Enem” basta querer e estudar, o que pode levar os estudantes que se preparam pela plataforma a não terem sucesso no Exame. Desse modo, cria-se uma “verdade” de que as oportunidades são as mesmas, e que os mais esforçados e interessados obtêm sucesso, referindo e reforçando o discurso político que responsabiliza os sujeitos pelo seu fracasso/sucesso.

Oliveira (2008) aponta que as formas de seleção das avaliações em larga escala, como Enem, não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, uma vez que elas não modificam o elitismo educacional existente no país, assim quem tem condições financeiras para pagar um curso, nesse caso a assinatura de um plano melhor, tem mais condições de estudos. Desconsiderando isso, os estudantes são interpelados pelos discursos de que instituem o Enem como um caminho de oportunidades, e se deparam com dificuldades, e

assumem a responsabilidade pela sua preparação, em busca da chegada ao sucesso almejado.

Considera-se, então, que o Programa desenvolvido pelo MEC, como parte de sua política de avaliação e de currículo, “interpela indivíduos (...), movimenta uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual” (SILVA, 2010, p. 11). Para esse autor (SILVA, 2010, p. 12), a política curricular sempre efetua “um processo de inclusão de certos saberes e certos indivíduos, excluindo outros”, como pode ser percebido em propagandas da plataforma, que privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, ao mesmo tempo que disponibiliza ferramentas diferentes para aqueles que podem pagar assinatura. O Enem, como política de currículo, mobiliza práticas que envolvem relações de poder que produzem modos de ser aluno e de aprender, em qualquer espaço e lugar, como é o caso da plataforma Hora do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise que realizamos dos artefatos produzidos/credenciados pelo Governo Federal sobre o Enem, Programa Hora do Enem, a Plataforma *Geekie Games* Enem e a publicidade oficial relacionada à Plataforma, discutimos a dimensão cultural dessas produções e seus efeitos para os estudantes e para a educação escolar, bem como consideramos os discursos que se articulam em rede para a produção de verdades acerca do papel de novos tempos e espaços educativos e da produção de sujeitos como os maiores responsáveis em conquistar um futuro de sucesso.

Em relação às parcerias público-privadas, percebemos que as instituições privadas, embora possam ter origens e fins diferentes, são empresas que visam reconhecimento financeiro pela venda dos seus produtos ou de sua marca, o que reverte em *marketing* institucional, cujo discurso salvacionista da educação é o mesmo, ao se colocarem como dispostas a melhorar a qualidade da educação brasileira, uma vez que o setor público não estaria conseguindo fazer isso.

Diante dessas considerações, vemos que as parcerias público-privadas fazem parte do jogo de poder que reforça o descrédito em relação à escola e ao trabalho dos professores, por parte de empresas e organizações não governamentais, quando anunciam a necessidade de um agente externo para solucionar o que dentro da escola não estaria dando certo, sendo esse, um argumento recorrente do discurso político governamental, que parte da comunidade acolhe como verdadeiro

O descrédito na escola e no trabalho dos professores também se constitui no discurso científico e tecnológico que tomam a escola como ultrapassada e, em nome da inovação, justificam o investimento do setor privado em novos materiais, incluindo ambientes educativos virtuais, com aulas, exercícios, explicação do professor virtual e até intervalo. Isso tudo em cerca de 10min, reduzindo os tempos e mostrando que a criação do Programa Hora do Enem, como espaço preparatório para o Enem, poderia ser estendido a outras situações na educação brasileira.

Discursos político, pedagógico, social e científico tecnológico podem ser reconhecidos nas propagandas governamentais sobre o uso da plataforma Hora do Enem, nas quais há a supremacia do discurso científico, uma vez que são utilizados exemplos de conceitos da área das Ciências da Natureza, destacando o *status* de dificuldade de aprender conhecimentos desta área e enfatizando a possibilidade de aprendizagem desses conteúdos via plataforma, mesmo considerando o tempo reduzido de abordagem de cada conteúdo.

Ao analisar os conteúdos de Química, na área de Ciências da Natureza, encontramos uma preparação insuficiente em relação ao grau de dificuldade da exigência na avaliação, o que é esperado, considerando ser o Enem, atualmente, um vestibular nacional. No caso da plataforma educacional, essa se mostra como um espaço de revisão de conteúdos para alunos que já tenham conhecimento sobre os conceitos. Pelo tempo destinado à revisão, diria que seria para estudantes com um bom conhecimento sobre os conteúdos, o que, provavelmente, não é o caso de estudantes das classes populares ou de alunos trabalhadores, cuja formação no Ensino Médio regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ter deixado lacunas e deficiências.

Por fim, embora discutindo as diferenças de oportunidades de acesso as funcionalidades da Plataforma, considera-se a lógica do mercado e entende-se que o auxílio de organizações para a melhoria da educação não ocorre sem visar lucro, seja pela venda de produtos educacionais, seja em prol de um projeto maior de desenvolvimento econômico, a educação é considerada um grande negócio.

Em função disso tudo, destaca-se a importância da reflexão sobre as questões discutidas neste trabalho que, ao apresentar e problematizar a produção do Programa Hora do Enem e o uso da plataforma como espaço educativo preparatório para o Enem, coloca em foco o modo como uma política de avaliação que tem efeitos diretos no currículo escolar se constitui em discursos político, pedagógico, científico, midiático e tecnológico que subjetivam os sujeitos a autoresponsabilizarem-se pelo alcance de um futuro melhor por meio

do Enem, sendo únicos protagonistas do seu sucesso/fracasso, uma vez que os materiais produzidos e as propagandas anunciam estar o Enem ao alcance de todos.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Lucas. **O que é uma startup?** StartSe. 03 mai de 2016. Disponível em: <<https://www.startse.com/noticia/startups/18963/afinal-o-que-e-uma-startup>>. Acesso: 18 nov 2019

BRASIL. Portaria normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2014. Seção 1, p. 7.

_____. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016a. Seção 1, p. 2.

_____. Presidente (2011 – 2016: Dilma Rousseff). Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional Hora do Enem - **Palácio do Planalto**. Brasília, 05 abr 2016b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-hora-do-enem-palacio-do-planalto>. Acesso em: 20 out 2018.

_____. **Conheça a Hora do Enem**. 2016c. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/hora-do-enem/conheca>>. Acesso em: 5 dez 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e Autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CEVASCO, M. E. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003, 188 p.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-533, Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 04 jul 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as Juventudes: Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 04 jul. 2019.

FERREIRA, Maira. **A revista superinteressante, os livros didáticos de química e os parâmetros curriculares nacionais instituindo “novos” conteúdos escolares em ciências/química**. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 05 Jul. 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **A arqueologia do saber** – 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GEEKIE. **Afinal, o Geekie Games é gratuito ou pago?** Disponível em: <<https://geekiegames.geekie.com.br/blog/afinal-o-geekie-games-e-gratuito-ou-pago>>. Acesso: 02 jan. 2016

GOMES, I. O. Mídia e Educação: reflexões sobre a propaganda da propaganda. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11 n. 121, p. 87-98, Junho, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12465>>. Acesso: 10 jul 2016.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. v.22, n.º 2, p. 15, jul/dez. Porto Alegre, 1997.

JOBIM E SOUZA, Solange; GAMBA JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 104-114, Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 04 jul. 2019.

LOPES, Karina. 06 Razões para ter um plano de estudo para o Enem. **Geekie**. São Paulo, 15 jun 2016. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/blog/plano-de-estudo/>. Acesso: 18 jun. 2018.

LORENZONI, Marcela. O poder de aprender: Por que 2016 foi o ano da Geekie? **Geekie**. São Paulo, 20 dez 2016. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/por-que-2016-foi-o-ano-da-geekie/>>. Acesso: 10 jan 2019.

LUIZ, Gabriel. **MEC lança 'Hora do Enem', programa de TV e plataforma de estudos**. G1, Brasília, 05 abr 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/04/mec-lanca-hora-do-enem-programa-de-tv-e-plataforma-de-estudos.html>>. Acesso: 18 nov 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira; et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; MOROSINI, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. v. 1. P. 71-88.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 1-27, 2018.

ROCHA, Lais. Por que 2015 foi um ano inesquecível para a Geekie. **Geekie**. São Paulo, 23 dez 2015. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/por-que-2015-foi-um-ano-inesquecivel-para-a-geekie/>>. Acesso: 10 jan 2019.

ROCHA, S. M.; MATOS, D.; SALVO, F.; SOUTO, M. Os estudos culturais e os entrelaçamentos entre comunicação e cultura: uma análise do filme *Cão sem dono*. **Rev. Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v.10, n.19, sem. 2010, E-ISSN 2175-4977.

SILVA, T. T. O Currículo como prática de significação. In: SILVA, T. T. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 07-30.

SOUZA, M. W. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 47-58, jul-dez, 1997.

VIANNA, Maurício [et al.]. **Design Thinking: Inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. E-book.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 615 p.

ZOZZOLI, Béatrice. E-book: Práticas ativas para não esquecer mais. **Geekie**. São Paulo, 08 nov 2018a. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/ebook-praticas-ativas/>>. Acesso: 10 jan 2019.

_____. Retrospectiva 2018: 10 acontecimentos que tornaram esse ano inesquecível. **Geekie**. São Paulo, 21 dez 2018b. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/retrospectiva-2018/>>. Acesso: 10 jan 2019.

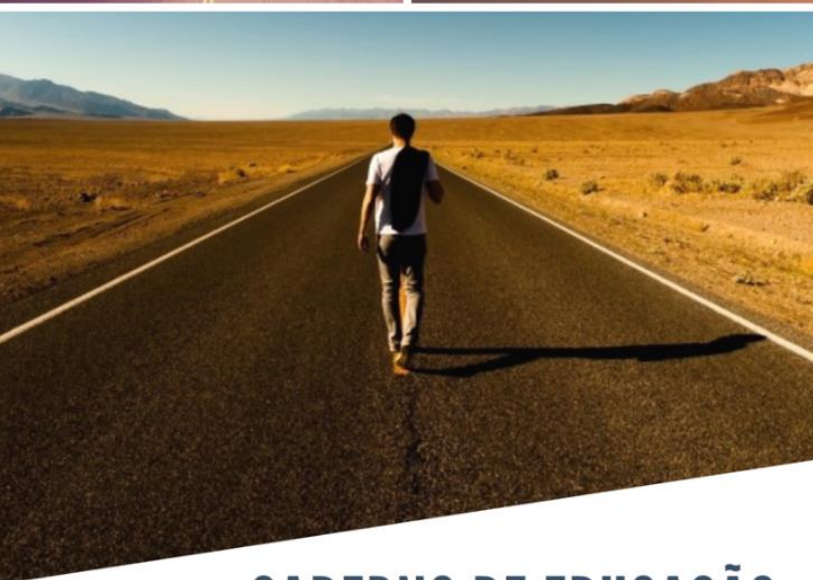
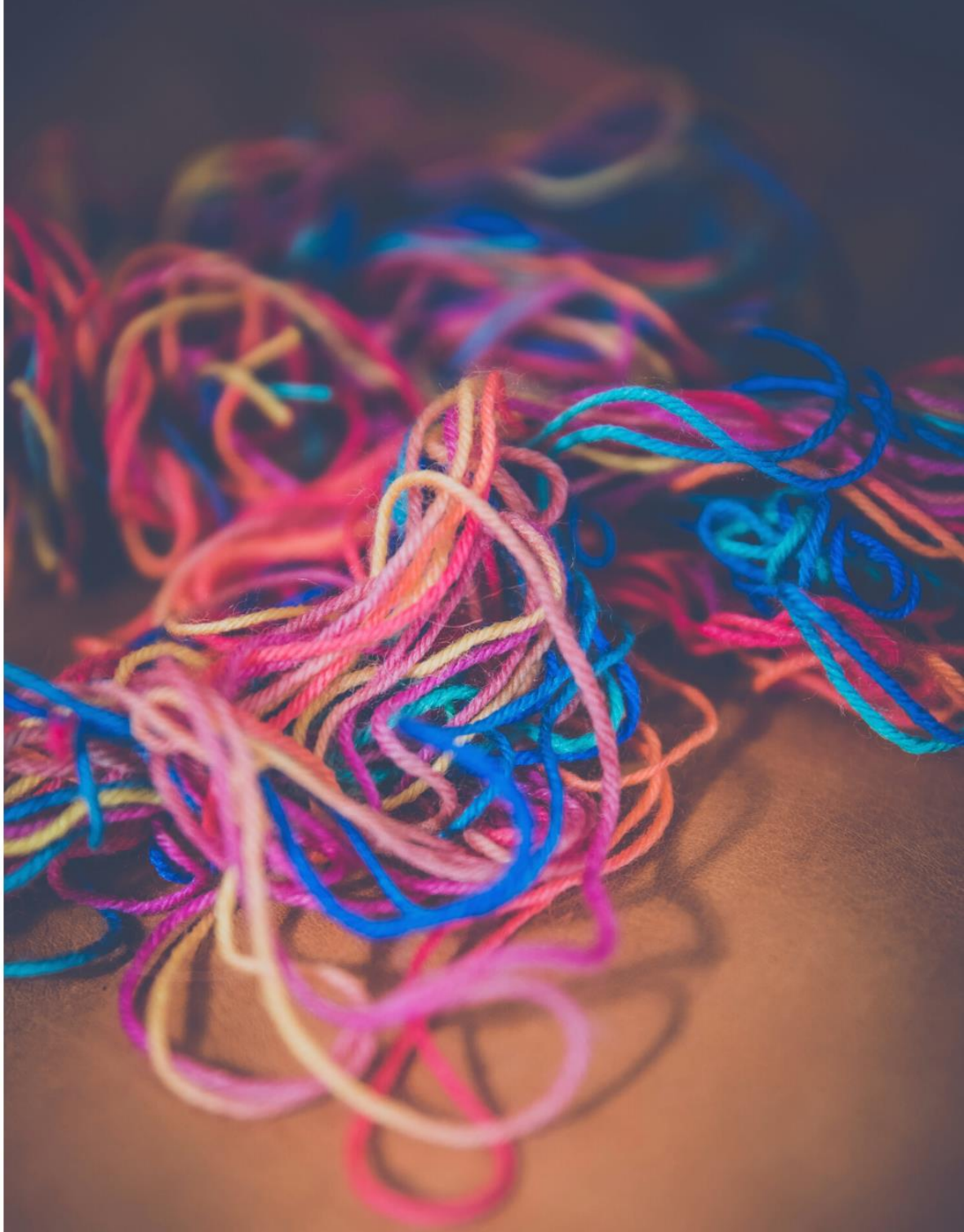
CADERNO DE PESQUISA

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO
PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O ENEM



CADERNO DE ATUALIDADES

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA
NAS MÍDIAS



CADERNO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

CONTRA CAPA

Contracapa

A tese que defendi neste trabalho é que, nessas duas primeiras décadas do ano de 2000, o *Enem*, reconhecido como uma das principais políticas educacionais brasileiras, produz (e é produzido) por diferentes discursos, em uma rede discursiva, que o posiciona como “o” caminho de oportunidades para o alcance de um futuro melhor a todos, produzindo instituições e sujeitos de sucesso e de fracasso, em função dos resultados do Exame. Mesmo que possa ser um sonho de todos, sustentei a ideia da responsabilização de si, pois para perseguir esse “caminho de oportunidades” e ‘chegar lá’, bastaria o aluno querer, se dedicar e estudar, independente das trajetórias de vida e das condições de cada estudante. Para isso, considerei diferentes materialidades e instâncias do social e os diferentes discursos que constituem o Enem como política educacional de avaliação para reunir elementos que dessem sustentação ao meu argumento. Como *corpus* de análise, considerei documentos oficiais, produções acadêmicas, materiais da mídia (tanto publicidade oficial, *marketing* institucional, reportagens) e materiais educativos credenciados pelo MEC para preparação para o Enem.

Ao analisar as produções acadêmicas sobre políticas de avaliação como o Enem, foi possível perceber a necessidade de reflexão sobre o espaço tomado pelo Enem, ao se tornar uma política de ingresso no ensino superior como processo avaliativo que mobiliza a sociedade e os sistemas educacionais em torno de seus resultados, com efeitos sobre a autonomia dos professores e das instituições de ensino. Uma vez que, as escolas, professores e estudantes se mobilizam para ter sucesso nas provas do Enem, essa necessidade os leva a alcançar metas, culminando na responsabilização dos sujeitos. Vale lembrar que, embora o Ministério da Educação tenha interrompido a publicação de notas das escolas no Enem que culminava no ranqueamento das mesmas, esses *ranking* não deixaram de existir, pois, produzidos pelas próprias instituições de ensino, são validados pelas mídias ao noticiar e classificar escolas e sujeitos pelo bom/mau desempenho no Exame Nacional.

Ainda na articulação das produções sobre o tema, é possível entender que o Enem deixou de ser uma preocupação apenas de educadores ou estudantes, sendo produzido também

pelo discurso econômico, pois tornou-se um negócio que movimenta o mercado no qual diferentes organizações e instâncias do social, a exemplo das mídias e de instituições privadas, instituem significados às avaliações em larga escala, às instituições e aos sujeitos que as frequentam.

O papel assumido pelas avaliações em larga escala como indicativo de qualidade na educação colocam escolas e seus professores como responsáveis por essa qualidade, reforçando a descrença na educação escolar. Diante desse cenário, vê-se a recorrência do discurso salvacionista para educação, quando o governo recorre a empresas, por meio de parcerias, para resolver os problemas de “falta” de qualidade na educação, reformando currículos e produzindo ambientes educacionais e materiais didáticos, associando sua marca à educação.

Ao realizar um estudo extenso sobre o Enem, foi possível acompanhar o movimento das políticas e proposições curriculares para o Ensino Médio, associando-as ao movimento de possível aproximação/distanciamento dessas produções com o Enem, em que observa-se, ao longo do tempo, diferentes orientações em relação às propostas curriculares, aos princípios em documentos referência sobre o Exame, e às avaliações do Enem, sendo possível perceber que a imposição da formação para o mercado e para a vida, não era compatível com o papel assumido pelo Enem, um exame classificatório que, como tal, precisa avaliar conhecimentos específicos disciplinares, ao invés de temas e assuntos voltados ao mundo do trabalho ou à vida cotidiana.

Decisões políticas governamentais com relação à educação, ao longo das duas primeiras décadas dos anos de 2000, tornaram-se práticas sociais em meio a redes discursivas, nas quais o discurso econômico legitima a educação voltada à preparação para o mundo do trabalho, enquanto os discursos político-social e pedagógico se voltam para a democratização do ensino, ampliação do acesso e permanência dos alunos, retomando a ideia de preparação para um vida futura que seria de sucesso com a continuação dos estudos.

Recentemente, a reforma anunciada para o Ensino Médio delegou à escola o desenvolvimento do projeto de vida do aluno, a partir da escolha dos itinerários formativos. Nesse sentido, o trabalho realizado propõe uma reflexão sobre o papel da educação básica na formação dos alunos, uma vez que a reforma impõe aos estudantes fazer escolhas entre áreas de conhecimento, implicando na precarização da sua formação neste nível de ensino. Assim, obrigar estudantes da educação básica a fazer uma escolha de itinerários formativos não pode ser vista como oportunidade para o sucesso no futuro.

Considerando o vulto tomado pelo Enem como “caminho de oportunidades” e sendo esperado que, cada vez mais, os estudantes buscassem preparação para o Exame, foi credenciado pelo MEC um ambiente virtual preparatório para o Enem. Como parte da pesquisa, foi realizada a análise da plataforma educacional, sendo possível depreender o como funciona e procurando entender a sua produção e organização de atividades. Embora a estrutura das aulas não seja muito diferente da organização dos espaços escolares e seja anunciada como inclusiva por estar disponível a qualquer pessoa em qualquer condição e local, as oportunidades são desiguais, uma vez que o plano pago por assinaturas oferece maiores possibilidades de interação com as ferramentas do que o plano gratuito. Nesse sentido, o anúncio da plataforma como estratégia de democratização para a preparação para o Exame e para o acesso ao ensino superior não é tão democrática assim, uma vez que há uma formação mais completa, com direito a planos de estudos e acesso à resolução de questões, disponível apenas para assinantes, ou seja, para quem quer e pode pagar. Assim, mesmo um programa credenciado pelo MEC de acesso a todos os sujeitos não atende a todos da mesma forma, deixando novamente evidente a noção de esforço, mérito e superação de dificuldades como responsabilidade individual dos estudantes.

Ao analisar as atividades e conhecimentos de Química disponíveis na plataforma, na área de Ciências da Natureza, pode-se ver uma preparação insuficiente em relação ao grau de dificuldade pela exigência de uma avaliação considerada, atualmente, um vestibular nacional. Mesmo que a plataforma educacional proponha auxílio aos estudantes, se mostra como um espaço de revisão de conteúdos para alunos que já tenham conhecimento, pelo tempo destinado à revisão, diria que seria para estudantes com certo conhecimento sobre os conteúdos, o que, provavelmente, não é o caso de estudantes das classes populares ou de alunos trabalhadores, cuja formação no Ensino Médio regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ter deixado lacunas e deficiências. No caso desses jovens, cujas condições são desfavoráveis, alcançarem bons resultados nas avaliações são vistos como exemplos de superação, exemplos a ser seguido por outros jovens.

Ao anunciar igualdade de acesso ao Ensino Superior por meio do Enem para todos, a publicidade oficial destaca dispor de locais acessíveis a todos os candidatos com necessidades especiais, indicando o papel inclusivo do Enem para os que quiserem superar suas dificuldades. Outras propagandas oficiais, direcionadas ao público jovem, associam a preparação para o Exame com atividades de lazer em parques, praças, etc., sendo em todas elas reforçada a noção de uma vida melhor se o estudante se esforçar para chegar lá!

Assim, considerar a aprovação em Exames classificatórios como *caminho de*

oportunidades para o futuro é um enunciado recorrente que, em diferentes épocas, reforça a ênfase na competitividade e na responsabilização individual para um futuro de sucesso. E as reportagens sobre o Enem legitimam essa responsabilização, que, articulada a diferentes discursos como o político governamental, o pedagógico, o midiático e o religioso, posicionam o Enem como um caminho de oportunidades para o futuro, produzindo instituições e sujeitos de sucesso/fracasso.

Analisar diferentes materialidades que produzem significados sobre o Enem possibilitou entender a abrangência e visibilidade que o Exame tomou desde a sua criação. Ao considerá-lo como um dispositivo educacional, foi possível por perceber as diferentes instâncias envolvidas na produção de significados sobre o Enem, amplamente discutidas ao longo desta pesquisa, e que possibilitaram a ampliação do meu entendimento sobre o referencial que sustenta este estudo.

Pois, se antes minha atenção voltava-se à tentativa de atender os elementos (discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas) que formam esse conjunto heterogêneo, agora, considero a importância em entender que o dispositivo se dá em um campo de lutas e desequilíbrios, em três dimensões: saber, poder e subjetividade e que compreende além dos elementos discursivos (os quais a noção de episteme contempla), os não discursivos, como instituições, diferentes organizações e espaços. Com os estudos sobre a subjetividade, tive a possibilidade de entender as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos nos diferentes discursos que os subjetivam, assim como foi possível perceber aqueles que participam do Enem, nos entremeios da rede tecida pelo dispositivo, produzindo e sendo produzidos por ele.

Abandonar as verdades fixas, dar conta das multiplicidades e não buscar as intenções do governo com as propagandas são outras mudanças no meu entendimento do referencial ao longo desta pesquisa. E, finalmente, seguir acompanhando reportagens mesmo ao final deste estudo e perceber que as histórias de sucesso seguem sendo contadas relacionadas à aprovação no Enem, dão conta da atualidade do estudo realizado.