

DE QUE FORMA AS AVALIAÇÕES
ESCOLARES E OS EXAMES DE LARGA
ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA SÃO
INSTRUMENTOS PARA EDUCAR E FORMAR
PESSOAS COM PENSAMENTO REIFICADO E
ALIENADO?

5

HOW ARE SCHOOL EVALUATIONS
AND LARGE-SCALE EXAMINATIONS
OF PORTUGUESE LANGUAGE THE
INSTRUMENTS FOR EDUCATING AND
FORMING PEOPLE WITH REIFIED AND
ALIENED THINKING OR THOUGHT?

BARON, Roberto

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina
E-mails: r.baron@posgrad.ufsc.br ou rorobato@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2784-1518>

BALTAR, Marcos Antonio Rocha

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Docente do PPG Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: marcos.baltar@ufsc.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4320-5842>

RESUMO:

O artigo descreve os efeitos da padronização social, étnica, cultural, histórica e geográfica a que são submetidos estudantes brasileiros que participam das provas de língua portuguesa nas escolas e de exames de larga escala como o vestibular, o ENEM e PISA. Problematisa-se, através da Linguística Aplicada, da teoria crítica de gêneros e da teoria crítica de Adorno, Letramentos, e Análise do Discurso de linha francesa, as avaliações escolares e exames de larga escala que medem e diagnosticam problemas de aprendizagem no ensino da língua portuguesa ao questionar de como as avaliações e exames se transformaram em instrumentos de submissão, dominação,

reificação e alienação por meio da educação e não num instrumento de libertação e formação de cidadãos com autonomia de decisão.

Palavras-chave: Reificação. Alienação. Avaliação escolar. Exames de larga escala. Aprendizagem da escrita na língua portuguesa.

ABSTRACT:

The article describes the effects of social, ethnic, cultural, historical and geographical standardization to which Brazilian students who participate in Portuguese language tests in schools and large-scale exams such as the university entrance exam, ENEM and PISA. Through applied linguistics, critical gender theory, literacy, analysis of speech of the french line and Adorno's critical theory, we problematize the school assessments and large-scale exams that measure and diagnose learning problems in the teaching of the Portuguese language by questioning how the assessments and exams are they became instruments of submission, domination, reification and alienation through education and not an instrument of liberation and formation of citizens with decision autonomy.

Keywords: Reification. Alienation. School evaluation. Large scale examinations. Learning to write in Portuguese.

INTRODUÇÃO

Os efeitos de padronização das diferenças sociais, étnicas, culturais, históricas, econômicas a que os estudantes brasileiros são submetidos nas provas e avaliações escolares de língua portuguesa e nas provas de larga escala como a prova de redação de vestibulares, do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, e do PISA¹, Programme for International Student Assessment, são exigências históricas, assim divulgadas, dogmatizadas e proclamadas, como se fossem necessárias e imprescindíveis para o sucesso na vida pessoal e profissional dos alunos e alunas. A indústria das avaliações e exames de língua portuguesa se assemelha à indústria cultural e seus métodos de controles, discutida por Adorno na Dialética do Esclarecimento. Segundo Adorno (1985, p. 105)

1 PISA. Programme for International Student Assessment. Visitado em 13 de Agosto de 2017 no link <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

A capacidade rara de satisfazer minuciosamente as exigências do idioma da naturalidade em todos os setores da indústria cultural torna-se o padrão de competência. O que e como o dizem deve ser controlável pela linguagem cotidiana. [...] Na indústria cultural, porém, os menores elementos do tema têm origem na mesma aparelhagem que o jargão no qual é acolhido. As brigas em que os especialistas em arte se envolvem com o *sponsor* e o *sensor* sobre uma mentira óbvia demais atestam menos tensão intrinsecamente estética do que uma divergência de interesses. O renome dos especialistas, onde às vezes ainda vem se refugiar um último resquício de autonomia temática, entra em conflito com a política comercial da igreja ou da corporação que produz a mercadoria cultural. Mas o tema já está, em virtude de sua própria essência, reificado como aceitável antes mesmo que as instâncias competentes comecem a disputar.

Durante minha vida pessoal como estudante, pai e professor de língua portuguesa, constatei de que a condição de sucesso na vida pessoal e profissional por meio dos estudos é tão óbvia e natural para pais e estudantes, que o sentido do verbo estudar é poucas vezes questionado. Apenas exigem que filhos e filhas, alunos e alunas e crianças estudem, e estudem muito. Quando questionados sobre o porquê estudar tanto, poucos pais e professores conseguem oferecer uma resposta que possa ampliar o diálogo e enriquecer a discussão proporcionando motivação e entusiasmo aos estudantes.

Como aluno, minha vida de estudante sempre foi de superação. Entre outros percalços estava a situação econômica da família dos meus pais, a rejeição linguística por causa da origem germânica, localização geográfica de residência, condição social e idade. Tive momentos de superação tanto como aluno da escola pública regular obrigatória, como aluno do ensino médio, no antigo científico, cursado em escola particular confessional, como aluno de cursos independentes, como aluno do curso graduação em Letras e de licenciatura, que iniciei aos 40 anos de idade, como aluno de especialização e curso de tecnólogo a distância, como aluno de mestrado em universidade privada e agora como pesquisador e aluno de doutorado do programa de Linguística de universidade pública federal.

Como pai imaginava eu que, após conquistar uma situação economicamente confortável, pudesse oferecer a meus filhos uma escola de qualidade. Mas os problemas que eu e minha esposa enfrentamos, foram mais intensos para meus filhos. Não imaginava de que os meus filhos sofreriam processos de rejeição por causa da classe social, por causa da origem, por causa da situação econômica, classe média baixa e empregado, enquanto a maioria dos colegas eram filhos e filhas de empresários e que residiam em áreas nobres na cidade. Morávamos no interior, ainda residimos no mesmo local, zona rural, e por isso éramos considerados como “colonos”, resquícios preconceituosos para forçar a migração para centros urbanos, transformação social que estava em curso nas décadas de 1960 a 1990 em Santa Catarina e em grande parte do Brasil.

O que me trouxe até aqui, a escrever estas linhas, a fazer este estudo, elaborar e expor a minha preocupação com a avaliação escolar, com a cultura da nota, em particular com a avaliação de linguagem, da avaliação de ensino e aprendizagem da escrita em língua portuguesa, em particular a avaliação de redação, durante a educação básica e ensino médio, em particular nos exames de vestibular e do ENEM, foi a vida profissional como professor de língua portuguesa e literatura do ensino médio, para jovens e adultos, em escola pública estadual de Santa Catarina, e no ensino profissionalizante em instituto federal de educação.

Minha inquietação principal: o sofrimento de quem participa das avaliações escolares, os efeitos a que estes estudantes são submetidos, especialmente nos exames de larga escala, como nas provas de redação do ENEM, nos vestibulares para cursos de universidades públicas e privadas e no exame do PISA. O sofrimento maior é sentir, como professor e educador, de que estou colaborando, apesar de todo o esforço em contrário, para perpetuar o sistema de educação que forma pessoas e trabalhadores sem autonomia de decisão e sem perspectivas de transformação social.

No caminho que delimito para, durante esta análise, expor, ou desapagar os efeitos de padronização a que estudantes, professores e professoras somos submetidos ao participar, preparar e aplicar provas escolares de redação e língua portuguesa, ao participar dos exames de larga escala, apresento um roteiro iniciado com esta introdução, seguida de reflexão sobre “as práticas de avaliação escolar como

sofrimento reificado”; com uma discussão sobre como atuam “Os efeitos da padronização das diferenças sociais na prova ENEM”; de como estes efeitos são ideologicamente apagados, ou escondidos por detrás dos “Benefícios” do ENEM e dos discursos de financiamento da educação”; por conta dos efeitos constatados anteriormente, questiona-se “Por que letrar o estudante? Uma contextualização inicial”; e finalizo com uma análise sobre a relação e os efeitos causados pelas provas de larga escala nas avaliações e provas escolares em “O ENEM e seu efeito discursivo nas práticas pedagógicas de avaliação no cotidiano da vida escolar.” Expor e desaparecer efeitos para formar e educar pessoas para a liberdade, para a autonomia com consciência política e histórica. É como tento responder à pergunta do título: avaliação escolar de linguagem: sofrimento reificado ou acontecimento de aprendizagem necessário?

AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO SOFRIMENTO REIFICADO.

Os efeitos de padronização dos resultados obtidos por estudantes nas práticas de avaliação escolar, nos exames de larga escala como o ENEM e PISA, alcançam muito além das propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem da escola. Atingem professores, professoras, alunos e alunas nas esferas das atividades humanas nas quais terão acesso e participação ainda durante a vida escolar e após obter o certificado de conclusão de curso. Para tanto percebo na Linguística Aplicada transdisciplinar uma proposta que deveria ser incorporada nas práticas de ensino da escrita da língua materna, especialmente nos processos de avaliação escolar. A linguística aplicada nos leva a situações de relações que podem fazer interagir entre si conhecimentos em diferentes áreas, ouvir e dar voz a quem parece que foi esquecido na história das tecnologias, nos tempos de neoliberalismo e na padronização de saberes. A transdisciplinaridade, conforme a Linguística Aplicada, poderia mitigar os efeitos da padronização. Segundo (MOITA LOPES, 2016), existe esse lugar:

A possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro da atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar

alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la.

As práticas de ensino e aprendizagem da escrita da língua materna, especialmente os processos de avaliação escolar, teriam a opção metodológica de transdisciplinaridade da Linguística Aplicada para incluir as práticas sociais do cotidiano da vida de estudantes. “A linguística crítica ... nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social”. (RAJAGOPALAN, 2016, p.126/127)

A ausência da transdisciplinaridade nos processos de ensino da língua portuguesa provavelmente provoca o sofrimento causado pela educação e particularmente nas avaliações escolares. O ensino da escrita da língua materna pode estar vinculado ao processo de resistência, inclusive na forma de manifestação do autoritarismo nas escolas, por o ensino com a abordagem de gêneros discursivos e textuais que circulam na escola serem diversos aos dos gêneros que circulam nas esferas das atividades humanas inerentes à vida cotidiana de estudantes. Os gêneros de avaliação escolar se caracterizam, segundo Bonini (2014, p. 53), como “unidades materializáveis na forma de texto e são reconhecidas e praticadas na comunidade discursiva de origem como uma unidade textual”. Os efeitos de sofrimento produzidos pelas “unidades materializáveis na forma de texto”, além de “texto que ocorre como enunciado pleno ou recorte” (BONINI, 2014, p.54), é a “relação discursiva inserida na linguagem do gênero textual” “avaliação escolar”. (BONINI, 2014, p.70). Os gêneros exames de larga escala e avaliação escolar, eram regidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e agora pela BNCC. Segundo Bonini² (2012, p.21),

PCN – ponto central de análise neste artigo, as reflexões tecidas permitem pensar, primeiramente, que haja uma incompletude no conceito de gênero adotado que, muito embora bastante plausível, é vago quanto à explicitação das condições sociais de construção e de prática deste elemento da linguagem. Esta deficiência conduz a uma

2 BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: A questão das escolhas teórica e metodológicas. Publicado no link <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639323>. Acessado em 15/05/2019. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 37, 11 jun. 2012.

metodologia de ensino que não leva em consideração as habilidades que o aluno deva desenvolver no decorrer da apropriação dos gêneros e, por sua vez, leva a um critério quase aleatório de seleção dos gêneros a serem ensinados.

A discussão sobre os gêneros textuais é ampliada na BNCC, Base Nacional Comum Curricular, para o ensino fundamental³ e para o ensino médio⁴, quando em “5.1.2 Língua Portuguesa” (2018, p. 490) são contemplados os discursos multissemióticos, as redes sociais e os gêneros digitais. Segundo a BNCC

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, [...]. Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), [...].

Mas permanece a dúvida: será que ensinando os gêneros textuais e digitais conforme previsto e descrito na BNCC, contemplando conceitos textuais multissemióticos, com multiletramentos, gêneros construídos com processos interativos e colaborativos, comuns nas redes sociais utilizadas no cotidiano por estudantes do ensino médio, será atendida a formação para a escrita exigida nos gêneros textuais “exames de larga escala e de avaliação escolar”, como na redação escolar, e redação dos exames vestibulares e do ENEM, ou avaliação de leitura da prova do PISA? E, como fica a situação de estudantes quando ousar considerar as avaliações escolares como um gênero secundário, segundo Bakhtin (2011, p.262), “tipos relativamente estáveis de enunciados”, como parte de um contexto maior, um contexto econômico e social em que

3 BNCC – Link para a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf acessado em 16/10/2019.

4 BNCC – Link para a BNCC do Ensino Médio: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_ambaixa_site_110518.pdf acessado em 16/10/2019

predomina a competição? Será que os gêneros textuais secundários “avaliação escolar” e “exames de larga escala” que são aplicadas como uma prova escrita, não deveriam ter enunciados que possam medir ou diagnosticar o letramento de estudantes nos gêneros textuais exigidos nas esferas das atividades humanas em que poderão atuar?

Afinal, os exames de larga escala e as avaliações escolares são parte do método de treinamento, até de adestramento e preparação dos alunos para a vida econômica, para “servir” ao mercado de trabalho, para “servir” ao capitalismo. Neste sentido, com a tendência política e econômica em curso historicamente no Brasil, as avaliações, tanto as curriculares como as de larga escala, deveriam preparar o indivíduo para, segundo Dardot e Laval (2016, p.135) “a dimensão antropológica do homem-empresa”. Mas por outro lado: quais os conhecimentos que são avaliados/cobrados nos exames de larga escala para medir o potencial dos estudantes para atuar como e ou /formar homens-empresas, governos empresariais e a fábrica do sujeito neoliberal? (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 271 – 376)

E no contexto escolar, como e quais seriam os conteúdos, os métodos de ensino e aprendizagem, e as avaliações necessárias para estimular “o comum” de acordo com “as nove proposições do comum e a sua Praxis instituinte” (DARDOT e LAVAL, 2017, p. 479 e 429) , para fazer contrapartida e oposição ao neoliberalismo?

A incompatibilidade entre os processos de avaliação escolar, para com as exigências de desempenho profissional na vida econômica e a aprendizagem da escrita da língua materna podem ser atribuídas à linguagem autoritária ou às intenções colonizadoras implícitas nos processos de avaliação escolar. Segundo Freire (2011, p. 91)

A reinvenção da produção, sem a qual não haveria reinvenção de poder, estimularia a reinvenção da cultura e, com a desta, necessariamente a da linguagem. Por que a maioria do povo está, atualmente, reduzida ao silêncio? Por que tem que abafar o próprio discurso? Quando são chamados a ler, por que leem apenas o discurso dominante? Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da nova sociedade com a qual eu sonho.

O reflexo desse autoritarismo pode ser entendido no resultado contraditório das avaliações e exames de larga escala, em vez de provocar aprendizagem e mais conhecimento, para grande parte dos estudantes provoca sofrimento, ansiedade, dúvidas e insatisfação pessoal, e, no futuro, fracasso e insatisfação profissional, pois mesmo que tenha tirado ótimas notas, estas não ajudam no processo profissional, ou até denotam uma sensação de que estas notas das avaliações escolares acabam como que criando falsa sensação acomodação, da sensação de fracassado, de seleção e ou até de segregação.

Para entender melhor os efeitos do autoritarismo e as privações sofridas pelos sujeitos, estudantes, nas avaliações escolares, seria necessário extrapolar as ciências da linguagem, a ciência das letras e, percebo aqui a necessidade de novamente buscar na Linguística Aplicada (LA) estudos de áreas do conhecimento que pudessem colaborar neste processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua materna. Inicialmente, a transdisciplinaridade, que rompe com a disciplina de conhecimentos hierarquizada e já cristalizada. Nesta hierarquia, e que é considerada como verdade absoluta, estão os resultados de avaliações escolares e dos exames de larga escala como o ENEM. Segundo Granetto-Moreira (2015, p. 462)

A pesquisa sob o aspecto transdisciplinar deve ultrapassar os muros da escola e ocorrer em todos os espaços, respeitando a diversidade, a multiplicidade. Para trabalharmos com LA de modo transdisciplinar, torna-se necessário desterritorizar posturas e visões estreitas, já cristalizadas, buscando trabalhar de forma integrada para que o olhar do todo e o sentido do estudante como um ser complexo e pleno não seja perdido.

A interação entre conhecimentos e ciências não pode ser estanque, padrão, universal, como se fosse uma análise fixa, mas as áreas de conhecimento necessárias serão incorporadas de acordo com o objeto a ser discutido e as soluções necessárias para o problema investigado. Nesta perspectiva, segundo Rojo (2016, p. 273/274)

No caso da pesquisa sócio-histórica, a maneira do fazer transdisciplinar em LA não tem dispensado um diálogo intenso com conceitos da filosofia, da sociologia e da política, da antropologia, das análises de discurso – em especial, teoria da comunicação bakhtiniana -, mas como

vimos, ressignificados como facetas de interpretação do objeto de estudo e não como níveis estanques de análises.

Na interação com os gêneros “avaliação escolar” e “exames de larga escala”, em particular nos processos de avaliação da redação escolar, nas provas de redação e de língua portuguesa de vestibulares, do ENEM, e da prova de leitura e interpretação do PISA, a transdisciplinaridade é provavelmente impedida de acontecer nos processos de ensino e aprendizagem da escrita por conta do fracionamento autoritário dos conteúdos escolares. As provas são em separado por área ou disciplina do conhecimento científico.

As relações e interações pedagógicas poderiam provocar relações entre as diversas áreas dos conhecimentos ensinadas nas escolas, por meio da transdisciplinaridade, com conhecimentos na área de educação, com conhecimentos sobre cognição, sobre psicologia, sobre patologias neurológicas e da aprendizagem, não apenas entre as áreas de conhecimento curriculares presentes nas escolas. A ausência da interação entre conhecimentos que não fazem parte da grade curricular, mas que estudam o comportamento humano, aumentam a pressão das provas com a tentativa de padronizar os conhecimentos de avaliação escolar.

Antes de tudo, é preciso entender de que o efeito de autoritarismo, acima descrito e que em grande parte impede a interação entre conhecimentos de áreas distintas é proveniente da determinação de quem é o mantenedor (dono) das instituições escolares. Entre estes “proprietários” das escolas está o poder político das esferas municipal, estadual e federal, se as escolas forem públicas, ou “a empresa, a instituição religiosa ou social, ou dono” se a escola for particular ou de iniciativa privada, confessional ou de alguma instituição não governamental (ONG). Afinal as escolas existem para atender a uma demanda ideológica, econômica, cultural, social ou religiosa e cada estudante e seus pais deveriam conhecer estas demandas antes de se matricular ou de nela matricular seus filhos e filhas.

O efeito deste autoritarismo ideológico, política e socialmente organizado, é talvez o mais notável sofrimento reificado a que são submetidos os protagonistas que participam das práticas escolares de avaliação, não só estudantes, mas também professores e professoras. Refiro-me às práticas de avaliação, neste parágrafo em particular, às práticas de avaliação de todas as disciplinas previstas no currículo escolar, às avaliações que acontecem nas escolas para passar de ano. Para esta

disputa de poder e pelo estudante, atuam as avaliações institucionais que tem um alcance mais amplo, pois é necessário atender aos índices de classificação das escolas. Está relacionado com a competição para atrair alunos e alunas. Surge então a necessidade de ensinar para participar das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Programme for International Student Assessment (PISA), por exemplo, mas não ensinar para formar pessoas para a vida. Só que isso não pode ser dito aos pais e aos estudantes. Bassani (2008, p.56) escreveu que

As divergências entre Adorno e Lukás parecem encontrar ressonância também no conceito de *Verdinglichung* (reificação/coisificação), ..., embora Adorno utilize essa categoria em diversas passagens de sua obra num sentido muito próximo daquele empregado por Lukás, enquanto objetivação alienada da subjetividade, transformação de um processo vivo em coisa morta, ...

Acompanhando Adorno e Lukás, sofrimento reificado é quando não há questionamentos, existe uma aceitação passiva, ou existe uma aceitação antecipada. Segundo Snyder (2017, p. 2) “A obediência por antecipação é uma tragédia política.” Na minha vida como professor e aluno observo e observei muito esta aceitação nas avaliações escolares. Percebi e percebo que o discurso de estudantes que se manifestam esporadicamente contra as mesmas, já se manifestam na condição de se considerar submissos ao autoritarismo escolar, que fala mais alto: quem não se submete às avaliações acaba sendo reprovado, acaba sendo excluído, e não terá acesso às “benesses ou prêmios” da aprovação escolar transcrita por um número, a nota no boletim. O discurso escolar transmite a ideia de que cabe a professores e professoras a aplicação das provas, das avaliações escolares, sendo que tanto professor como estudantes são vítimas do processo de submissão ao discurso autoritário que impregna as avaliações escolares, e que são determinados pelo sistema político, pelo sistema econômico, dominantes na sociedade em que a escola está inserida.

As avaliações escolares têm, como “mote” ou no senso comum, a necessidade de identificar quais estudantes de fato estudam, quem aprende, para atribuir uma nota que vai no boletim escolar ou para passar de ano, (para os estudantes); ou para avaliar as instituições escolares, para avaliar se as escolas aplicam a grade curricular nacional comum (avaliações institucionais) ou para classificar a educação de um país no

ranking internacional (PISA) ou ainda para avaliar o desempenho dos professores, ou ainda para avaliar o desempenho das universidades que oferecem cursos de licenciatura e de pedagogia, ou as instituições do ensino superior (MEC/ENADE), entre outros exemplos. Mas o efeito de competição entre as instituições escolares, qual é melhor escola, ou a melhor universidade, precisa estar publicado como uma conquista da escola e ou instituição, nunca uma conquista do estudante.

Como professor considero que as provas são determinações políticas e a sua aplicação é obrigatória. Nas escolas em que trabalhei, até a escritura deste artigo, a primeira orientação que recebia é a de que tenho que entregar um número determinado de notas para formar a nota final do bimestre ou trimestre. Não perguntavam de como seria o método de avaliação. No regulamento e ou no contrato dizia que tinha que ter provas objetivas e dissertativas. Dispensava-se a concordância de professores ou professoras e estudantes, que apenas devem aplicá-las ou a elas se submeter, respectivamente. Não faço aqui a diferenciação entre exame e avaliação, como a crítica que faz Luckesi (2011, p.180) ao sistema escolar.

..., hoje, na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior-, praticamos predominantemente exames escolares, em vez de avaliação: todavia, de forma inadequada, usamos o termo “avaliação” para denominar essa prática.

A distinção entre avaliação e exame, segundo Luckesi (2011, p.181 a 204) está em nove características a saber:

- 1) Quanto à temporalidade, os exames estão voltados para o passado e a avaliação para o futuro;
- 2) Quanto à busca de solução, os exames permanecem aprisionados no problema e a avaliação volta-se para a solução;
- 3) Quanto à expectativa de resultados, os exames estão centrados com exclusividade no produto final e a avaliação, no processo e no produto, ao mesmo tempo;
- 4) Quanto à abrangência das variáveis consideradas, os exames simplificam a realidade, enquanto a avaliação tem presente a complexidade;
- 5) Quanto à abrangência do tempo em que o educando pode manifestar o seu desempenho, os exames são pontuais e a avaliação é não pontual;
- 6) Quanto à função, os exames são classificatórios e a avaliação é diagnóstica;
- 7) Quanto

às consequências das funções de classificar e diagnosticar, os exames são seletivos e a avaliação é inclusiva; 8) Quanto à participação na aprendizagem, politicamente, os exames nas salas de aulas são antidemocráticos e a avaliação é democrática; 9) Quanto ao ato pedagógico, os exames são autoritários e a avaliação dialógica.

Professores, professoras, estudantes, muitas vezes, não conseguem perceber se estão participando de forma consciente ou de forma automática, se estão aplicando ou participando de provas ou exames ou se estão aplicando ou participando de avaliações.

No entanto, tanto exames como avaliações estão previstas nos métodos de medição dos conhecimentos e da evolução da aprendizagem de estudantes. Tanto exames como avaliações apresentam suas marcas na linguagem e é através dela que são aplicadas. Retomo aqui a questão da transdisciplinaridade e a complexidade da linguagem nos exames e avaliações quanto às finalidades sociais de sua aplicação. E surge nova pergunta: professores, professoras e estudantes estão apenas para cumprir exigências curriculares ou para buscar na história e nas experiências anteriores um suporte para ampliar as possibilidades que estas práticas de avaliação possam oferecer, ou até, ter argumentos e suporte para modificar, não fazer, ou fazer com outra metodologia ou até fazer as mesmas práticas, mas identificando na vida os motivos por participar? Segundo Volóchinov, (2013, p.144)

Incomparavelmente mais complexo é o problema da influência da linguagem em fenômenos da vida social que levam o nome de “consciência de classe”, “psicologia social”, “sociologia social”, etc. E com esse problema se enfrenta inevitavelmente outro, estreitamente a ele ligado: que significado tem a linguagem para a consciência individual, pessoal, do homem, para a formação de sua vida “interior”, de suas “experiências”, para a expressão dessa vida, dessas experiências?

O efeito sofrimento de estudantes, professores e professoras quando participam das práticas de avaliação escolar, depende em conhecer os agentes que interferem e as determinam, conhecer a história dos agentes e a história das práticas, das ideologias que são defendidas por estes agentes bem como identificar de forma clara para que e para quem são feitas estas práticas avaliativas.

Discutiu-se até aqui os efeitos dos sofrimentos causados pelas avaliações escolares e de larga escala. Levantou-se questões de como o autoritarismo e a padronização, presentes nas provas dos exames do ENEM e PISA, colaboram para a possibilidade de reificação/coisificação do ato de estudar, na mecanização do pensamento de estudantes. Como são provas de alcance nacional, provocam um sofrimento social e cultural quando da sua aplicação padronizada, na mesma data em todo o país, com questões padronizadas a milhões de estudantes, de origens, culturas, raças, situação econômica e posição social bem diferentes, questões que admitem apenas uma única resposta correta. Submetem-se à prova com a esperança de obter como prêmios, vagas e recursos para frequentar cursos nas universidades públicas de todo o Brasil, nos Institutos Federais de Educação e Tecnologia, bem como obter financiamento e bolsas de estudo para cursar cursos em universidades privadas.

OS EFEITOS DA PADRONIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS SOCIAIS NA PROVA ENEM:

Para entender os efeitos que os estudantes sofrem ao fazer a prova do ENEM apresento, além dos processos de reificação acima descritos também a análise das formações discursivas ou forças que agem no entorno do evento. Os efeitos do sofrimento causado não estão presentes apenas na prova do ENEM em particular, ou no período de preparação para ela, e sim interferem em todas as etapas da vida do estudante desde a educação infantil aos cursos universitários. Entre os motivos para participar da prova do ENEM e que interferem na vida dos estudantes, classificados ou não, estão tecnologias como o SISU, PROUNI, FIES, sistemas de cotas, e programa de certificação no ensino médio.

A análise das forças e efeitos que o Enem provoca na sociedade brasileira tem como produção de sentido as condições amplas, já que alcança estudantes brasileiros residentes de Norte a Sul e do Leste ao Oeste do país. E como efeito discursivo, o ENEM tenta criar as condições para que estudantes que dele participam, aceitem e se engajem na manutenção do atual de sistema de dominação neoliberal. Diante da amplitude do evento Exame Nacional do Ensino Médio e da complexidade e diversidade das forças que atuam na vida dos estudantes, escrevo a contextualização do evento ENEM a partir das ações sociais de inclusão dos estudantes, da repercussão do ENEM na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e a partir da repercussão deste megaevento nas práticas escolares, da educação infantil até a universidade.

As ações sociais de inclusão que utilizam o resultado do Enem como classificação e seleção são amparadas num efeito, que me intriga muito, que é uma prova igual, com a mesma proposta de redação, com as mesmas questões objetivas que devem ser respondidas por estudantes que cursaram escolas públicas, que cursaram escolas particulares/privadas, que frequentaram escolas em período integral, que vivem em regiões com culturas sociais, religiosas e economias totalmente diferenciadas, que vivem no litoral, que vivem no interior, com vivências e origens étnicas totalmente distintas. Ou seja: que tipo de seleção/classificação pode ser considerada como válida eticamente quando estudantes tão diferentes são submetidos a um mesmo sistema de exames, quando são solicitados a apresentar soluções socialmente e eticamente corretas para um mesmo tema de redação, que interpretem um mesmo poema, que entendam um mesmo texto para ilustrar questões de uma prova objetiva? Será que esta tentativa de medir a aprendizagem não é também uma tentativa de padronização cultural? O teólogo Celito Meier⁵, em texto publicado na revista Dom Total alerta para o uso da educação como instrumento de padronização cultural e apagamento das raízes culturais dos alunos participantes, quando escreveu que:

Na construção dessa identidade única, a educação foi usada como instrumento através do qual se buscou implantar uma padronização cultural e reproduzi-la de geração em geração. Uma das formas usadas para fazer isso foi a maneira de ensinar a língua oficial. Nesse ensino, muitas vezes, as diferenças regionais eram ridicularizadas e concebidas como formas inferiores e deterioradas de expressão. Outra forma de desprezo pelo diferente aconteceu no olhar reducionista sobre formas culturais regionais, folclorizadas. Nasce uma ideia de folclore como algo não sério, engraçado, divertido. Essa atitude etnocêntrica, de matriz eurocêntrica, gerou minorias étnicas, grupos que sofreram histórica exclusão de seus direitos, especialmente sociais.(MEIER, 2012)

O sofrimento gerado pela “maneira de ensinar a língua oficial”, como única língua válida, é a forma mais “eficiente” de apagar a cultura, de apagar os valores sociais. É por meio da padronização linguística,

5 Celito Meier. Link para a Revista domtotal. que em 31/07/2012 publicou o texto “Desvio educacional: homogeneização cultural”: <http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artId=2955> acessado em 24 de maio de 2019.

uma mesma língua oficial, que a reificação se torna necessária, é até um dos instrumentos ou uma necessidade de medir o desempenho de estudantes, professores e escolas, evitando o desenvolvimento da diversidade cultural e a oficialização e a continuidade de uso de línguas nativas, de imigração, de acolhimento, de diáspora ou de fronteira. E o principal efeito está no fato de que o estudante se sente “autoconvocado” a participar, pois do contrário não terá acesso ou poderá ficar de fora dos cursos universitários e dos financiamentos para se manter e pagar os cursos, impedindo-o ao sucesso profissional, políticos, econômico e social.

A expressão, “impedindo-o”, é proposital para mostrar que a impessoalidade transfere a responsabilidade do fracasso ao próprio estudante, ao estudante que não participa do processo dos exames de larga escala, como a prova do ENEM. Este efeito de individualização da responsabilidade do fracasso escolar também é objeto de análise sob o olhar da análise do discurso, com a qual é possível desvendar questões internas, políticas e ideológicas com comparações e reflexões para tentar identificar os objetivos e os interesses de quem “produz” e processa os resultados da prova e a quem interessam os efeitos discursivos da padronização do conhecimento no Brasil.

Estes efeitos interferem e conduzem a vida escolar no Brasil, determinam que tipo de profissionais são formados nas escolas e universidades, determinam se o estudante domina os conhecimentos, se será ou não capaz de interferir criticamente nos discursos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos ou se vai apenas lutar pela manutenção do ambiente que lhe é dado, culpando-se e responsabilizando-se por tudo de errado que acontece. Mas é o resultado do ENEM que seleciona quem tem acesso aos financiamentos da educação.

“BENEFÍCIOS” DO ENEM E DOS DISCURSOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.

O ENEM⁶ é o principal processo seletivo para que o estudante possa ter acesso a financiamentos para pagar mensalidades das universidades privadas e também ter acesso aos principais cursos das universidades públicas brasileiras. Os efeitos da origem e destino do dinheiro que financia a educação no Brasil, a educação pública em especial, estão diluídos nas decisões políticas, econômicas e de inclusão social. São

6

Link para a página do ENEM 2019: <https://enem.inep.gov.br> acessada em 24/05/2019.

minimizados ou ficam em segundo plano os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como forma de apagamento da parte pedagógica, cognitiva, de produção de conhecimento estão os benefícios de inclusão social como a possibilidade de acesso dos estudantes a cursos em universidades públicas e institutos federais de educação; o acesso aos cursos de universidades pagas através do Programa Universidade para Todos, PROUNI⁷, o acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil, FIES⁸, à Certificação no Ensino Médio⁹ e ao edital nº 43, de 24 de julho de 2017 exame nacional para certificação de competência de jovens e adultos - ENCEJA¹⁰ nacional de 2017.

O ENEM pode ser considerado um evento de inclusão social que possibilita acesso dos estudantes aos cursos de Universidades Públicas e Privadas de todo o país. Por oferecer a possibilidade de fazer o exame na cidade em que reside ou na cidade mais próxima, por si só já representaria uma transformação social significativa, pois além de possibilitar que estudantes de baixa renda possam fazer as provas na cidade onde moram ou em cidades próximas, estes mesmos estudantes se deslocariam para morar numa cidade com a universidade escolhida somente após conhecer a classificação no SISU.

Ao possibilitar com que estudantes possam fazer a prova na cidade de residência, o ENEM contribui para diminuir o “turismo” dos estudantes para fazer vestibular em cada cidade sede de universidades. O turismo estudantil era possível apenas para estudantes de classe média ou com patrocínio de famílias de alto poder aquisitivo. O efeito de inclusão social e acesso igualitário aos cursos universitários estaria se fortalecendo se, junto com a democratização do acesso aos cursos houvesse um aumento significativo do número de vagas de qualidade em universidades e cursos universitários nestas mesmas cidades de residência de estudantes mais carentes econômica e socialmente.

Já a transformação nos processos de acesso aos cursos universitários não foi acompanhada por uma transformação nas práticas escolares de Ensino e Aprendizagem. O sistema de letramento ainda é confundido com a aprendizagem do código de uma língua, por exemplo. A preocupação com as práticas de ensino no Ensino Médio e da transição para os cursos superiores está expressa nas notas emitidas pelo Comitê

7 Link para o PROUNI: <http://siteprouni.mec.gov.br> acessado em 24/05/2019.

8 Link para a página do FIES: <http://sisfiesportal.mec.gov.br> acessada em 24/05/2019

9 Link para página que orienta sobre certificação do ensino médio <http://portal.inep.gov.br/certificacao-ensino-medio> acessada em 24/05/2019.

10 Link para a página do Enceja: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> acessada em 24/05/2019.

de Governança, em reunião de 13 de Maio com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e MEC¹¹ e no dia 14 de Maio de 2009 com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e MEC¹².

A situação atual de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação pública e também no ensino privado, deixa a desejar em relação ao nível mínimo necessário e as preocupações expressadas nas notas do Conselho de Governança são confirmadas pelos resultados das provas do ENEM. Apresento aqui os resultados do ENEM de 2013, em que o país vivia uma situação econômica de pleno emprego, cuja prova foi aplicada ainda sem os efeitos da crise que está assolando o país.

dos 784.830 participantes que indicaram, na inscrição ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013, que fariam as provas para obter o certificado de conclusão do ensino médio, 60.320 atingiram os requisitos mínimos. O dado foi divulgado nesta segunda-feira, 17, pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, durante entrevista coletiva, em Brasília (DF).¹³

Estas informações transparecem um efeito de que as pessoas que fazem a prova do Enem estariam, antes de tudo, somente à procura de benefícios. A necessidade de certificação indica que estes estudantes pararam de estudar em algum momento do Ensino Médio e representam aproximadamente 10% do total de estudantes inscritos na prova do ENEM de 2013. Reforçam também que destes 784.830 apenas 60.320 atingiram a pontuação necessária, 450 pontos, o que indica que o nível de exigências da Prova do Novo Enem não é atendido pelo Ensino Médio e pela Educação Básica, provocando a evasão escolar.

A realidade acima descrita é uma das estatísticas que é indicada como motivo para a busca por mudanças e soluções urgentes e que são exigidas pela sociedade. O Projeto de Lei (PL) 6840/2013¹⁴, a lei

11 Link para o documento mec/Andifes: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf acessado em 24/05/2019.

12 Link para documento do mec/consed: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf Acessado em 24/05/2019.

13 Dados do ENEM sobre as inscrições com vistas a obter exclusivamente a certificação para ensino médio em 2013: <https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/noticias/penas-76-dos-candidatos-atendem-requisitos-para-certificacao.htm> Link acessado em 24 de Maio de 2019.

14 Link para tramitação do PL 6840/2013: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570> Link acessado em 24/05/2019

Nº 12351 de 22 de dezembro de 2010¹⁵, a destinação dos recursos do Pré-sal para a educação¹⁶, a discussão sobre a quem se destina o dinheiro da educação, conforme abordagem da publicação do Jornal Correio da Cidadania de 21 de Janeiro de 2014, “Novo plano de governo visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento da educação¹⁷” e a aprovação do Plano Nacional de educação, decênio 2014 a 2024, conforme publicação no G1 do dia 17 de dezembro de 2013, “Senado aprova Plano Nacional de Educação; texto vai à Câmara¹⁸”, Lei 13005 de 25 de junho de 2014¹⁹, com a regulamentação ainda em andamento, como a (PLP) 25/19²⁰, que tramita na câmara dos deputados em regime de prioridade, são exemplos de que a discussão, barganha dos recursos destinados à educação é acirrada, e a pergunta que fica no ar: afinal: quem é quem e quais os objetivos/interesses que não são ditos ou publicados? Será que esta demora nas regulamentações de um PNE que já deveria estar regulado e regulamentado em 2014 é que são o motivo dos problemas da educação no Brasil, além das mudanças políticas que provavelmente irão alterar os valores destinados à educação?

Os discursos que comandam a origem e a destinação dos recursos para a educação não coincidem com as urgências dos estudantes. Na reportagem “Projeto de lei prevê turno integral e mudança no currículo no ensino médio²¹” publicada na página de Educação do portal de internet Terra Brasil em 23 de Janeiro de 2014 às 08:00, defende-se, entre as medidas previstas neste projeto de lei, que poderiam provocar reformas no currículo do Ensino Médio, o aumento da carga horária e de

15 Lei 12351 de 22 de dezembro de 2010: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12351.htm Link acessado em 24 de maio de 2019.

16 Destinação recursos do Pré-sal para a educação: http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8422:submanchete290513&catid=72:imagens-rolantes Link acessado em 24/05/2019

17 Link para a reportagem publicada no Correio da Cidadania de 21/01/2014 com o título “Novo plano de governo visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento da educação”: http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9254%3Amanchete220114&catid=34%3Amanchete& acessado em 28/05/2019

18 Link para reportagem do G1 “Senado aprova Plano Nacional de Educação; texto vai à Câmara”: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/senado-aprova-plano-nacional-de-educacao-texto-vai-camara.html> acessado em 28/05/2019

19 Lei 13005 de 25 de junho de 2014 – PNE – Plano Nacional de Educação no link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm acessado em 28/05/2019

20 (PLP) 25/2019 publicado na Câmara dos Deputados – Educação e Cultura em 29/04/2019, conforme link <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/575652-PROPOSTA-REGULAMENTA-A-LEI-DO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO.html> acessado em 28/05/2019

21 Link para a reportagem completa publicada em 23/01/2014: <http://noticias.terra.com.br/educacao/projeto-de-lei-preve-turno-integral-e-mudanca-no-curriculo-no-ensino-medio,3abbe2e635eb3410VgnVCM3000009af154d0RCRD.html> acessada em 28/05/2019

que a proposta dos conteúdos a ensinar teria flexibilidade para atender as necessidades específicas de estudantes de uma determinada região. Como a disputa de poder também esconde uma disputa por dinheiro público, e dinheiro que seria destinado para a educação, as publicações tentam dar um destaque especial para a ineficiência da educação pública, justificando os cortes no orçamento.

A reportagem “Temer tira R\$ 4,3 bilhões do orçamento do Ministério da Educação” publicada na página da Organização sindical dos docentes e das docentes da UFMS em 10 de abril de 2017 exemplifica em valores a possível diminuição das verbas destinadas à educação pelo governo federal durante o ano de 2017 e dando sequência às políticas de cortes para a educação. Seguem seis links²², no rodapé, do perfil das publicações na imprensa, em 15 de maio de 2019, sem, contudo, transparecer de que os cortes de verbas para a educação pública atendem a um apelo por verbas públicas para as escolas e universidades privadas, talvez até patrocinadoras destes órgãos de imprensa.

A relação entre a qualidade do ensino médio nas escolas públicas e a destinação dos recursos para a educação, surgem como pano de fundo quando a discussão busca mostrar a qualidade de ensino através das notas de corte, nota mínima que indica o último classificado para as vagas de um determinado curso. Destaca-se também a localização das escolas públicas municipais e estaduais, a superlotação das salas de aula, como fatores que influenciam os processos de aprendizagem dos estudantes. Soma-se a distância geográfica das escolas, distantes dos centros de formação de professores, contribuindo para que nas escolas de periferia atuem um menor número de professores formados. Justifica-se com isso o sistema de cotas a partir do resultado alcançado nas provas do ENEM, conforme previsto na Lei 12711 de 29 de agosto de 2012²³.

22 Links para reportagens sobre as manifestações da população contra os cortes de verbas para a educação em 15/05/2019, links visitados em 24/05/2019:

1-) https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/05/15/ensino_ensinosuperior_interna,755045/ao-vivo-estudantes-vaio-as-ruas-contras-cortes-na-educacao.shtml

2-) <https://www.poder360.com.br/brasil/veja-imagens-dos-protestos-contras-cortes-na-educacao/>

3-) <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-05-15/alunos-e-professores-da-usp-protestam-contras-cortes-do-mec-veja-atos-pelo-pais.html>

4-) <http://www.bandnewsfm.com.br/2019/05/15/manifestacoes-contras-cortes-na-educacao-acontecem-por-todo-o-pais/>

5-) <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/15/manifestacao-contras-corte-de-verbas-e-legitima-defende-humberto-costa>

6-) <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contras-bloqueios-na-educacao.ghtml>

23 Link para a página do do MEC que regula o acesso às universidades através do sistema de cotas. http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf e com as alterações/atualizações de 2016 no link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm acessados em 28/05/2019

Além das ações positivas de assistência para pagamento de aluguel, transporte e alimentação, como as previstas no edital publicado pela Universidade de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina – UDESC²⁴, EDITAL PRAFE N° 02/2019 – 1° SEMESTRE – Auxílios alimentação e moradia, 28 de janeiro de 2019, muitos estudantes do ensino médio não conseguem se sentir motivados para frequentar o ensino superior nos grandes centros, revelando os efeitos de se submeter a uma vida descontextualizada de sua origem.

Os discursos do poder econômico, que criam e tentam manter uma classe social vulnerável, valendo-se de exames de larga escala e das avaliações escolares para produzir os efeitos de reificação, padronização e alienação, ao ponto de se tornar necessário oferecer auxílio de toda ordem, auxílios que, muitas vezes, não são utilizados porque as pessoas estão sem confiança e esperança no sistema político, econômico e acadêmico. Os efeitos da desesperança e da falta de confiança na sua própria capacidade de estudar e aprender, são possíveis de perceber quando, abaixo, apresentamos o letramento do estudante em sala de aula. Constata-se a dificuldade e o sofrimento para que possam se auto motivar a estudar e a aprender, valor, requisito e qualidade fundamental também para participar e concluir cursos ministrados a distância, por EAD, por exemplo, oportunidade de estudar para aquelas pessoas que vivem e trabalham em locais muito distantes das universidades, ou que não encontram o curso de seus sonhos perto de suas casas.

POR QUE LETRAR O ESTUDANTE? UMA CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL.

As manifestações dos alunos contra o sofrimento a que são submetidos nas escolas, em especial ao participarem dos exames e avaliações escolares aparecem aos olhos dos professores de várias formas.

Inicialmente imaginava de que essa situação, que Patto(1996) chamou de produção do “Fracasso Escolar”, era particular de minha escola, ou ainda apenas uma deficiência minha. Ao ler e pesquisar sobre o assunto encontrei relatos de pesquisadores como Eni Orlandi, Solange Gallo, João Mattar, Michel Pêcheux, Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti, B. Kleiman, Nely P. Strompquist, Paulo Freire, Henry A. Giroux e Marcos Baltar que refletiram sobre a questão a partir de diferentes áreas do

24 Link na página da UDESC para acessar edital de auxílio transporte, alimentação e moradia para estudantes em estado de vulnerabilidade. https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/8749/Edital_PRAFE_n_02_2019_Primeiro_Semestre_15502455778365_8749.pdf acessado em 29/05/2019.

conhecimento, como a da linguística, a partir da linguística aplicada no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a partir do letramento, da análise do discurso de linha francesa, a partir de áreas que pesquisam o uso de tecnologias na educação, da filosofia ou ainda pesquisadores da área de pedagogia crítica.

Orlandi (2009, p. 15) identificou o problema como uma consequência do discurso autoritário vigente na escola. Orlandi também aborda o problema a partir dos sentidos que estão em discussão na escola e de como esse sentido significa através de uma língua, ou das palavras desta língua. Segundo Orlandi (2008, p.95)

Na minha convivência com o estudo da linguagem – e essa é minha especificidade – eu aprendi que as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam as que as falam. Sendo assim, os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas.

Gallo (2008, p.90) defende que o trabalho de leitura nas escolas se confunde com o trabalho de decodificação e de avaliação, “não é para ler, é para corrigir”.

Mattar compara o sistema de avaliação vigente nas escolas com as atividades que os mesmos alunos realizam fora dela. Mattar denuncia que

As escolas utilizam ferramentas e sistemas de avaliação de ontem procurando formar pessoas para o amanhã. Estamos retornando às provas de múltipla escolha, enquanto nossos filhos jogam games cada vez mais ricos e complexos. Falta não apenas a visão de como deve ser a educação do futuro, mas inclusive quais são as habilidades essenciais para os profissionais e cidadãos de hoje. (MATTAR, 2009, p.xiv).

A inquietação de Michel Pêcheux em relação aos processos de ensino e aprendizagem é manifestada através da problematização da questão de que “estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar textos, (...) responder às questões que diziam respeito ao sentido do texto (o que o autor “quis dizer”) (...) a compreensão do texto.” (Pêcheux apud GADET, 2010, p. 59-60).”

No artigo “Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola” Rizzati (2008)²⁵, manifesta

25

Rizzati (2008). Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na

sua preocupação com “a falta de formação teórica em leitura por parte dos professores”, e em consequência, sua constatação em pesquisa com pedagogos, de que estes leem poucos livros e ainda quase não leem livros sobre a sua área de atuação.

Já na perspectiva do letramento pesquisada por Kleiman (2012, p. 7/8) enquanto o não domínio da escrita representam obstáculos que impedem o acesso aos direitos e necessidades básicas, o domínio da escrita pode ser a possibilidade de acesso ao poder. Segundo Kleiman (2012, p. 8) “Daí os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder do letramento.” Segundo Giroux (Apud Freire e Macedo, 2011, p. 34) “Para Gramsci, a alfabetização era uma faca de dois gumes; poderia ser brandida em favor do empowerment individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e de dominação.”

No entanto pesquisadores como Marcos Baltar, através de projetos envolvendo diversas mídias, no caso de Baltar, a rádio escolar, defendem de que

... o trabalho com mídia na escola está sendo considerado como um passo importante para o letramento midiático da comunidade escolar no sentido de forjar **um espaço discursivo midiático na escola**, no qual a comunidade possa participar criticamente de atividades reais e significativas de linguagem. (BALTAR, 2012, p.18)

Então a não aprendizagem da escrita por parte de muitos alunos, é o resultado de um discurso direcionado e proposital? Como podemos entender a prova do ENEM, como um evento capaz de transformar as práticas educativas em ações que potencializam o poder de estudantes, dos cidadãos e cidadãs ou em ações que visam perenizar a repressão e a dominação? O desafio é criar estratégias para, por meio do ensino e aprendizagem da língua escrita, fazer com que estudantes percebam o seu empoderamento como cidadão, como cidadã e percebam de que eles podem ser agentes da transformação desde que entendam os efeitos a que se submetem, ou a que são submetidos, desnaturalizando as avaliações escolares e os exames de larga escala, que causam a reificação e que, ao mesmo tempo, possam também anular o potencial

desenvolvido por estudantes na vida social e acadêmica. Mas surge um outro desafio: educar para a vida, para formar pessoas com autonomia de decisão e poder de identificar os efeitos de reificação, alienação e condicionamento ou ensinar, adestrar e preparar estudantes para obter resultados nas avaliações escolares, nos exames de larga escala ou apenas para que possam se letrar para ter condições de acessar a cursos universitários?

CONCLUSÃO: O ENEM E SEU EFEITO DISCURSIVO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA VIDA ESCOLAR.

No caminho que delimitarei para, durante esta análise, desaparecer os efeitos de padronização a que estudantes são submetidos ao participarem das provas escolares de redação e língua portuguesa, ao participarem dos exames de larga escala, apresentei um roteiro com a introdução, seguido de reflexão sobre “as práticas de avaliação escolar como sofrimento reificado”; com uma discussão sobre como atuam “Os efeitos da padronização das diferenças sociais na prova ENEM”; de como estes efeitos são ideologicamente apagados, ou escondidos por detrás dos “Benefícios” do ENEM e dos discursos de financiamento da educação”; por conta dos efeitos constatados anteriormente, questiona-se “Por que letrar o estudante? Uma contextualização inicial”; e com a conclusão, com a análise sobre a relação e os efeitos causados pelas provas de larga escala como o “O ENEM e seu efeito discursivo nas práticas pedagógicas de avaliação no cotidiano da vida escolar.

Entre os efeitos causados por exames de larga escala, após esta análise, fica e persiste a dúvida que é um desafio para pais, professores e professoras, e até dos próprios estudantes: a motivação para se dedicarem ao estudo.

A motivação para o estudo da escrita da língua materna, a língua portuguesa, poderia se acentuar se professores, professoras, pais e profissionais que atuam nas unidades escolares ampliassem ou abrissem discussões com estudantes sobre os efeitos de padronização, reificação, autoritarismo escolar e alienação que estão implícitos nas práticas de avaliação escolar e nos exames de larga escala.

Estas discussões poderiam proporcionar a estudantes a oportunidade de perceber seu potencial de protagonismo na intervenção social, econômica, histórica e no mundo político, ao dominar os gêneros textuais que possibilitam conhecer sua história e a do lugar em que vivem, aprender e conhecer para mitigar, prevenir ou evitar a repetição

de barbáries. É provável que surja também a necessidade de desenvolver novas formas de estudar, observar, pensar, perceber, intervir, controlar e dominar as ações do presente e planejar, organizar, programar e fazer acontecer situações para o futuro de curto, médio e longo prazo, para a vida. A confiança gerada com o domínio dos gêneros textuais apropriados a cada esfera das atividades humanas diminuiria em muito o sofrimento causado pela ansiedade e medo da reificação, da padronização cultural, da submissão econômica, da alienação intelectual, social, política e econômica, tão presentes no final da segunda década do século XXI.

No entanto refaço as perguntas: como ensinar e aprender sem ser um inocente útil ao sistema capitalista ou outro sistema político que tente homogeneizar e dominar a sociedade através da educação? Como ensinar e aprender a língua materna como instrumento de poder e de transformação social e como ser protagonista nestes processos de transformação, anulando efeitos produzidos por provas, avaliações e exames escolares, de língua portuguesa, das provas de redação, escolares e de larga escala? Foi com estas reflexões que tentei responder à pergunta do título.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W., HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida (Professor de filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ed. Zahar. Rio de Janeiro. 1985.(Livro digital do Google Play)
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 1ª ed. 1992. 6ª ed. 2011. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BALTAR, M. **Rádio Escolar**. Uma experiência de letramento midiático. Coleção trabalhando com... na escola |4. São Paulo: CortezEditora, 2012,
- BASSANI, J. J. **Corpo, Educação e reificação**: Theodor W. Adorno e a crítica da cultura e da técnica. Tese UFSC. Florianópolis, 2008.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?. In: Bonini e outros (Orgs). **Os gêneros do jornal**. Coleção Linguística volume 4. Florianópolis: Editora Insular, 2014. p. 51 - 70
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo** – ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. Publicação original: Editions La Découverte. Paris: 2009/2010. Boitempo: São Paulo, 2016.
- _____. **COMUM** – ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução de Mariana Echalar.

Publicação original: Editions La Découverte. Paris: 2014. Boitempo: São Paulo, 2017.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Paz e terra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro. 2011.

GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso** - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Editora Unicamp. Campinas, SP. 2010.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: Uma Perspectiva Discursiva. Coleção Linguagens. Blumenau: Nova Letra. 2008.

GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.) **Introdução à Gramaticalização**. Princípios teóricos & aplicação. Parábola Editorial. São Paulo. 2007.

GRANETTO-MOREIRA, J. C. Reflexões e implicações da pesquisa em Linguística Aplicada na Perspectiva transdisciplinar. **Revista Travessias** ISSN 1982-5935, Vol 09, n-01, 23^a ed.2015. p.457-464 Acessado no link <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11887/8792> em 22 out. 2019.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento** – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado Letras. 2. ed. Campinas/SP. 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem** – componente do ato pedagógico. Cortez Editora. 1. ed. e 5^a reimpressão. São Paulo: 2011.

MATTAR, J. **Games em Educação** – Como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Ed. Pearson. 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. (2006) 5^a reimpressão (2016). São Paulo: Parábola, 2016.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. 5. ed. Campinas(SP): Pontes, 2009.

PATTO, M H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. 1. ed. 4^a reimpressão. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor. 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica. Linguagem, Identidade e a questão ética**. Edição original: 2003. 1. ed. 5^a reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, jun. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/04.pdf> e <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100004>>. acesso em: 22 out. 2019.

SNYDER, T. Sobre a Tirania. Vinte lições do século XX para o presente. Tradução Donaldson M Garschagen. Editora Cia das Letras. São Paulo. 2017

STROMPQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. Em: **Educação e Pesquisa**. V. 27, nº 2, p. 301-320, Jul/Dez 2001. São Paulo.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

Recebido em: 20/10/2019

Aceite em: 07/02/2020