

ESTRATÉGIA DA DISTINÇÃO CULTURAL DO ENSINO MÉDIO PRIVADO EM GOIÁS-BRASIL: O RANKING DO ENEM COMO MENÇÃO DA QUALIDADE

Ronaldo Rosa dos Santos Junior¹

José Maria Baldino²

Elaine Nicolodi³

RESUMO

Este trabalho busca compreender o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para além de seu caráter regulador e hoje quase hegemonicamente política de ingresso oficialmente concebida como estratégia de democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Federais. Pretende-se indagar suas significações e consequências no bojo de seu objetivo avaliador em tempos de disputas pelos padrões de qualidade. Todos os anos, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) coordena este exame nacional e ao divulgar os seus resultados possibilita a construção mercadológica de *rankings* das melhores escolas do país e por região. Ao fazê-lo isso, o exame extrapola sua finalidade avaliativa ao classificar e hierarquizar os estados da federação, instituições escolares, certificação cultural do padrão privado de excelência escolar, ainda que os dados oficiais do MEC confirmem que a rede pública no ano de 2013 era responsável por 85,32% das matrículas neste nível de ensino. Estas reflexões orientadas pela perspectiva bourdieusiana permitem considerar que os *rankings* do ENEM, em sua dimensão propagandística e midiática, constitui uma forma simbólica de classificação e hierarquização das instituições escolares de ensino médio submetida ao propósito da distinção como parâmetro de reconhecimento da qualidade do ensino médio privado pela lógica orientada por políticas neoliberais as quais insistem negar que a educação escolar obrigatória é um direito público subjetivo e não um serviço público, portanto mercadoria. O estado de Goiás, neste estudo, está sendo tomado como exemplo.

Palavras-chave: ENEM, Ensino Médio, Classificação, Hierarquização, Distinção Cultural.

STRATEGY OF THE CULTURAL DISTINCTION OF PRIVATE MEDIUM EDUCATION IN GOIÁS-BRAZIL: THE RANKING OF ENEM AS A QUALITY MENTION

ABSTRACT

This paper seeks to understand the National Examination of Secondary Education (ENEM) beyond its regulatory character and today almost hegemonic policy of entry officially conceived as a strategy of democratization of access to Higher Education Institutions (IES). It is intended to investigate its meanings and consequences in the bosom of its objective evaluator in times of disputes by the standards of quality. Every year, in Brazil, the Ministry of Education (MEC) coordinates this national exam and, by disseminating its results, allows the construction of market rankings of the best schools in the country and by region. In doing so, the exam extrapolates its evaluative purpose by classifying and ranking federation states, school institutions, cultural certification of the private standard of school excellence, although official MEC data confirm that the public network in the year 2013 was responsible for 85.32% of enrollments at this level of education. These reflections, guided by the Bourdieusian perspective, allow us to consider that the ENEM rankings, in their propagandistic and mediatic dimension, constitute a symbolic form of classification and hierarchization of the institutions of secondary education submitted to the purpose of the distinction as a parameter of recognition of the quality of private secondary education by the logic guided by neoliberal policies which insist to deny that compulsory school education is a subjective public right and not a public service, therefore a commodity. The state of Goiás, in this study, is being taken as an example.

Key words: ENEM, High School, Classification, Hierarchy, Cultural Distinction.

¹ Coordenador do Curso de Administração da Faculdade Araguaia. Pesquisador do DP CNPq PUC Goiás Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. E-mail: ronaldorsjunior@gmail.com

² Professor Titular de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades – Área de Sociologia – e Professor credenciado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Integra a Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Pesquisa. Vice-líder do Grupo de Pesquisa registrado no CNPQ, Educação, História, Memórias e Culturas em diferentes espaços sociais. E-mail: jmbaldino@uol.com.br

³ Professora na Faculdade Araguaia (Goiânia-Goiás) e na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Pesquisadora do DP CNPq PUC Goiás Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais. E-mail: elainenicolodi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os princípios inconscientes da definição social da excelência escolar-definição que não é menos arbitrária (embora sociologicamente necessária) quando recebe os nomes de ‘inteligência’, ‘brilhantismo’ ou ‘talento’ – têm muito mais possibilidades de se expressarem ou de se revelarem através das operações de cooptação pelas quais o corpo de professores seleciona aqueles que considera dignos de perpetuá-lo, como por exemplo os concursos das grandes escolas, a ‘agregação’ e, sobretudo, o concurso geral cuja função exclusiva é estabelecer uma classificação puramente honorífica, operando, destarte, e em função de critérios puramente universitários, a pré-seleção dos novinhos mais aptos a integrar-se na instituição justamente por serem os mais ajustados ao ideal da excelência universitária e os mais convictos do valor universal dos valores universitários (PIERRE BOURDIEU).

As garantias constitucionais e a conseqüente efetivação dos direitos públicos subjetivos da escolarização obrigatória no Brasil constituem uma questão lenta e relativamente nova ao se considerar as quatro últimas décadas de uma realidade marcada pela dependência histórica e recuperando-se, democraticamente, de vinte anos de regime de militar.

A título de ilustração, a educação primária de quatro anos perdurou dos séculos XIII (Brasil Imperial) até a segunda metade do XX (1972), quando por força da Lei n. 5.692 foram acrescentadas mais quatro séries na sequência, demarcando o que se denominou como a educação fundamental de oito anos.

Ressalta-se que até após o ano de 2009, decorrente dos novos ordenamentos preconizados pela Constituição Democrática (1988), da LDB (1996), dos Planos Nacionais de Educação (2011-2010 e 2014-2024) das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014), o quadro da educação escolar obrigatória como dever do Estado em prover e ofertar publicamente ganha novas dimensões tendo em vista os desafios políticos em efetivá-las.

Neste horizonte, inserem-se a educação infantil incluindo creches e pré-escola; a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, gratuito na escola pública (Lei de n. 11.277/02-02-2006, art.32) e a universalização do ensino médio gratuito (Lei n. 12.061/27-10-2009). O Ensino Superior, não sendo de responsabilidade obrigatória do Estado, continua ofertado em sua grande maioria por instituições de ensino superior privadas, segundo dados do MEC/INEP, já em 2013, 73,54% de matrículas de graduação eram privadas.

Essas determinações legais na reconfiguração da educação escolar brasileira são decorrentes de um feixe de influências e condicionamentos políticos e sociais, por um lado, pelas ações dos movimentos sociais (reivindicatórios e os de natureza pelos reconhecimentos dos direitos às diferenças contra as desigualdades e os preconceitos), pelas associações científicas e profissionais do campo da educação, bem como decorrentes dos ajustes impostos pelos organismos financeiros internacionais.

As reflexões desenvolvidas neste artigo gravitam objetivamente no Ensino Médio do estado de Goiás/Brasil, com foco no exame nacional de avaliação aplicado no final do último ano do Ensino Médio (ENEM), concebido e executado pelo Ministério da Educação (MEC), cujos resultados possibilitam classificar e hierarquizar as instituições escolares pelas notas obtidas por seus alunos, classificando e hierarquizando-as como as consideradas de excelência até as de resultados sofríveis.

Diante do quadro sobre recorrentes teórico-conceituais de Pierre Bourdieu a propósito da educação, é possível pensar uma realidade social contraditória, de classes antagônicas, portanto da existência de instituições escolares de Ensino Médio para ricos e outras para pobres? Por que se constituiu a demanda seletiva para a existência de um Ensino Médio

oferecido pela rede privada para conquistar as vagas nos cursos mais concorridos nas instituições públicas de educação superior? A que se deve esta inversão de valores das classes sociais com os denominados círculos vicioso e virtuoso em que um jovem faz todo o seu *cursus* escolar na rede privada e ingressa em instituição pública de educação superior (círculo virtuoso)? Do outro lado, os jovens pobres fazem toda a sua escolarização obrigatória na rede pública e em decorrência de seu déficit instrucional com as suas poucas chances de continuidade de estudos, quando possível, ingressam nas IES privadas (círculo vicioso)?

Com o intuito de procurar responder a estas indagações incluindo o surgimento do ENEM como forma de regulação, hierarquização e distinção, ao ser reconhecido como passaporte para o ingresso na educação superior pública, quando seus resultados são reconhecidos como critério de seleção; na sequência, busca-se uma apresentação e os objetivos normativos desta política pública expressa pelo exame nacional denominado ENEM.

Ensino Médio, ENEM e Qualidade na Educação

Não se pode ignorar que o nível médio de ensino, historicamente fracionado entre propedêutico-profissional, tem sido objeto de preocupações e estudos por parte de diversos pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento providas com suas ferramentas analíticas, arcabouços teóricos e distintas percepções político-educativas acerca de sua identidade.

Essas reflexões acabam se concentrando das indagações sobre as suas finalidades na rede pública, já que a rede privada de Ensino Médio se transformou em anos de preparação para garantir sucesso nos vestibulares, acesso às carreiras profissionais marcadamente mais valorizadas, porquanto com maiores demandas e menos vagas oferecidas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei n.13.005/de 25-06-2014), entre as suas metas e várias estratégias operacionais, a Meta de número 3 e a estratégia de n. 3.6 referem-se ao Ensino Médio nos seguintes termos:

META 3 – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

ESTRATÉGIA 3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior [...] (BRASIL, 2014).

Não é equivoco afirmar que o cultivo de um saber sistematizado sobre o Ensino Médio brasileiro nos dias atuais remete à histórica dicotomia de oferta e qualidade entre o público *versus* privado, propedêutico *versus* profissional, políticas neoliberais, ensino como direito de cidadania-serviço público (mercadoria), o sucateamento das escolas públicas promovido pelo desinteresse governamental expresso pela falta de destinação dos recursos financeiros, até mesmo nos índices de obrigatoriedade constitucional somados com os desvios na aplicação dos

recursos no que seja, efetivamente, o campo da educação escolar, bem como a prática comum de improvisação administrativa.

Sendo assim, optou-se por pensar o ENEM com base num horizonte teórico advindo dos estudos sobre educação formulados por um pensador da sociologia contemporânea francesa – Pierre Bourdieu –, especialmente por intermédio dos conceitos de capital cultural⁴, econômico⁵ e social⁶ como elementos indispensáveis para a compreensão de outro conceito, distinção, entendendo-a como a expressão da qualidade-excelência hegemônica pelas disputas simbólicas entre o público e privado, sendo estes responsáveis pela esteticidade sobre a qual se nomear como uma escola de qualidade. A distinção remete a interrogações e reflexões sobre quais critérios e ritos de julgamentos residem as classificações e hierarquizações culturais e políticas.

Nesta perspectiva está descartada qualquer tentativa ideológica de naturalizar as diferenças, as distinções, bem como reconhecer como verdadeira certa finalidade avaliativa natural do MEC. A propósito das razões veladas que o MEC não diz sobre o ENEM, recorre-se a J.J. Rousseau quando ele assim se manifesta: “Poder-se-ia, para evitar um pouco os rodeios e os discursos sem pé nem cabeça, obrigar todo arengador a enunciar no começo de seu discurso a proposição que ele quer fazer” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 15).

O ENEM foi criado pelo MEC com o intuito de promover a democratização do ensino superior brasileiro por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e também avaliar a performance do estudante ao fim do Ensino Médio.

A primeira edição do ENEM aconteceu no ano de 1998 e sua popularização ocorreu no ano de 2004 com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que prevê bolsas de estudos e financiamento estudantil, na rede privada, pelo Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES).

As avaliações do ENEM são efetivadas de forma anual e têm caráter classificatório tanto para os estudantes de Ensino Médio, para contemplação de vagas nas universidades públicas, como para o oferecimento de bolsas e meia bolsa de estudos para acesso às instituições privadas de ensino Superior.

No entanto, as finalidades não param por aí. Uma outra forma de classificação construída ideologicamente pelo ENEM é a criação de um *ranking*⁷ hierarquizado das melhores instituições escolares de Ensino Médio do país, segundo os patamares dimensionados pelas notas conquistadas pelos estudantes. As melhores do *ranking* são consideradas, assim como de excelência, de ensino de qualidade.

Para discorrer sobre qualidade do Ensino Médio em Goiás/Brasil, pode-se recorrer ao conceito de capital econômico utilizado por Bourdieu (2001), o qual é reconhecido, por um lado, na sua não posse, como causa da segregação social, mas, por outro lado, como meio possível de obtenção do capital cultural, isto é, entende-se como sinônimo de possibilidades e apresenta papel importante na distinção das classes sociais.

⁴ Conjunto de qualificações intelectuais transmitidas pela família ou reproduzidas pela escola. O Capital Cultural pode existir de três formas: em estado incorporado, ou seja, o domínio da linguagem, a facilidade de falar em público, em estado objetivo, isto é, como bem cultural na forma de posses de livros, quadros, e institucionalizado cuja expressão ocorre na sanção social por instituições na forma de diplomas e títulos (REVISTA CULT, 2012, p. 33).

⁵ Entende-se por Capital Econômico o conjunto de recursos patrimoniais, posses, honorários de profissões liberais, aluguéis, indústrias e comércio (REVISTA CULT, 2012, p. 33).

⁶ Por capital social pode-se identificar o conjunto de relações, amizades, contatos, redes relacionamento, contatos profissionais (REVISTA CULT, 2012, p. 34).

⁷ Vale a pena salientar que no Ensino Superior o ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes funciona como um ranking que oferece de forma classificatória as instituições de ensino superior.

Grosso modo, está sendo falado de poder aquisitivo, ou seja, a capacidade que as famílias têm ou não para investir financeiramente em uma escola de ensino médio de qualidade aos seus filhos, condição fundamental para conquistar o almejado sucesso escolar.

Se a população goiana, segundo dados divulgados pelas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2015 possuísse uma renda domiciliar *per capita* mensal média de R\$ 1.031,00, seria ingênuo imaginar uma força econômica que pudesse contribuir para que os filhos de trabalhadores de baixa renda tivessem acesso ao Ensino Médio de qualidade⁸ ranqueado pelo ENEM.

Se, por um lado, falta o apoio ou condição financeira; por outro, pode-se, também, observar em algumas famílias a boa vontade cultural, relacionada ao anseio de vencer pelo caminho da educação, ou seja, as estratégias das camadas médias analisadas por Bourdieu. Segundo o autor, as famílias das camadas médias constroem estratégias para serem capazes de fazer investimentos financeiros na educação dos filhos, sendo uma delas o controle de natalidade.

Neste aspecto, e por pensar nos limites do capital econômico, é que elas constroem suas estratégias de ascensão social por intermédio da escolarização dos filhos. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu identifica três estratégias como esforço de ascensão social:

A) O ascetismo se caracteriza pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios de (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos com passeio etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização da prole.

B) O malthusianismo seria a propensão ao controle de fecundidade. As famílias de classe média, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos tenderiam, mais do que as classes populares e mesmo do que as elites, a reduzir o número de filhos.

C) A boa vontade cultural se caracteriza pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. As famílias das classes médias, particularmente aquelas originárias das camadas populares e que detém, portanto um limitado capital cultural empreenderia uma série de ações (compra de livros premiados, frequência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Mas pensar a educação como forma de ascensão social e cultural pode parecer uma experiência frustrante e moderada, pois o êxito escolar é de difícil obtenção para as classes desprovidas de capital econômico e cultural. Para Bourdieu (2001), a escola de forma “inconsciente ou consciente” tem um papel fundamental na reprodução das desigualdades culturais e sociais.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), para formular este conhecimento, Bourdieu vai trabalhar a concepção do “Arbitrário Cultural”, “inspirando-se nas concepções antropológicas de cultura [...] postula que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 36). A partir deste momento o que está em jogo para Bourdieu é a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima.

Quando a escola é identificada e reconhecida como detentora de autoridade pedagógica e o seu poder legitimado e não questionado, pode-se recorrer ao conceito de violência simbólica, definido como:

⁸ Qualidade aqui refere-se a dicotomia público e privado, escola pública não possui qualidade e a privada possui (Revista Cult, 2012, p. 37).

Violência não percebida fundada sobre o reconhecimento, obtida por um trabalho de inculcação da legitimidade dos dominantes sobre os dominados e que assegura a permanência da dominação e a reprodução social. Por exemplo, a transmissão da cultura escolar, que vincula as normas das classes dominantes é uma violência simbólica exercida sobre as classes populares (REVISTA CULT, 2012, p. 37).

Quanto menos a violência é percebida, mais ela está presente e é eficaz. A naturalidade como questões relacionadas ao êxito é imposta às pessoas, a cobrança pelo mérito, por competência, chega a atingir o *status* de desafio ou até mesmo de aptidão, vocação, reforçando a existência do eleito do dom, aquele que de tão bem-sucedido nasceu para ocupar os espaços mais seletos. Neste contexto em relação à violência simbólica, no caso da escola, é importante salientar que

a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Esse processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal é denominado [...] violência simbólica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 37).

Quando uma escola aborda com igualdade os diferentes, ou seja, “tratando fortemente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente a escola privilegiaria de maneira dissimulada, quem por sua bagagem familiar já é privilegiado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 38). Assim, a cultura difundida nas escolas é a cultura das classes dominantes, nesse sentido, as instituições escolares reproduzem esta cultura elitista privilegiando as crianças das classes dominantes em detrimento das crianças pobres. Quanto mais despercebido ocorre este processo, mais eficiente é a violência simbólica.

Por meio destes conceitos bourdieusianos ficam explicitados os fatores que envolvem o sucesso escolar, como processo construído e decorrente de um investimento. Portanto, para Bourdieu, absolutamente está decretado o fim da noção ideologizante do dom ou do mérito. Os alunos oriundos das classes dominantes teriam os códigos culturais e sociais exigidos pela escola e pela cultura escolar, que por sinal seriam os seus de origem.

Ao contrário, o fracasso escolar também poderia ser explicado pelo fato de que os alunos de origem pobre não dominam a cultura escolar legítima (entendida nestes termos como hegemônica, dominante) e como fato agravador eles precisam negar a sua própria cultura para internalizar como *habitus* o arbitrário cultural da escola, segundo Bourdieu, por meio da violência simbólica, imposta, exterior, mas aceita como legítima.

O modo como estes dois tipos de agentes sociais adquire a cultura escolar também é um fator a ser considerado, pois os primeiros “pertencentes as elites dominantes” recebem esta iniciação cultural em casa de modo precoce, ou seja, as boas maneiras, os bons costumes, a postura para falar, o acesso às artes, ao cinema e teatro são facilitadores do aprendizado da cultura escolar. Para os agentes sociais oriundos das classes menos favorecidos, esse modelo de conhecimento apresenta-se de forma tardia na escola.

Nesta perspectiva é desvelada a ideologia do dom que identifica a aptidão, reconhecida como uma graça divina “o eleito”, que é naturalizada no contexto das relações com conhecimento, de um modo capaz de mascarar as diferenças culturais de acesso ao conhecimento, demudando tais “diferenças”, em distinções sociais, numa construção ideológica de exclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de visualizar as melhores instituições escolares de Ensino Médio do estado de Goiás como expressão da estratégia de classificação e hierarquização, será apresentada, a seguir, a Tabela I, com o *ranking* das dez melhores instituições escolares goianas no anos de 2015, pois, a partir de 2016, o MEC decidiu não mais divulgar o *ranking* por escola.

TABELA I – *Ranking* das 10 melhores Instituições Escolares de Ensino Médio no Estado de Goiás, com base no ENEM 2015.

<i>Ranking</i> Goiás	<i>Ranking</i> nacional	Nome da escola	Município	Rede	Indicador de permanência na escola	Indicador de nível socioeconômico	Média da escola (provas objetivas)	Média da escola (redação)
1	19	Colégio Olimpo Integral	Goiânia	Privada	Menos de 20%	Sem informação	704,03	820,00
2	38	Colégio WR	Goiânia	Privada	80% ou mais	Muito alto	688,20	824,89
3	75	Colégio Protágoras - Bueno	Goiânia	Privada	Menos de 20%	Sem informação	671,92	797,20
4	103	Colégio Jaó Ltda	Goiânia	Privada	De 60 a 80%	Muito alto	660,96	766,86
5	110	Colégio Delta - Anápolis	Anápolis	Privada	80% ou mais	Muito alto	658,89	847,72
6	111	Colégio Visão	Goiânia	Privada	De 60 a 80%	Muito alto	658,36	785,45
7	222	Colégio Olimpo	Goiânia	Privada	De 60 a 80%	Muito alto	643,71	798,40
8	250	Colégio Simbios	Goiânia	Privada	Menos de 20%	Muito alto	640,56	788,10
9	289	Colégio Agostiniano NS de Fátima	Goiânia	Privada	De 60 a 80%	Muito alto	637,26	809,84
10	389	Centro Educacional Quasar	Rio Verde	Privada	De 60 a 80%	Muito alto	628,72	752,17

Fonte: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/enem/2015/enem-2015-medias-por-escola/>>.

Na Tabela I, foi apresentado o *ranking* de classificação das escolas que obtiveram as melhores médias no ENEM 2015, todas elas da rede privada de ensino. Também foi indicado em qual classificação elas aparecem no *ranking* nacional.

O que se pode observar é que, exceto aquelas em que não foi informado, o nível socioeconômico dos alunos é alto ou muito alto, revelando o que afirma Bourdieu sobre a escola ter um papel fundamental na reprodução das desigualdades culturais e sociais, neste caso em relação às condições econômicas. O que reforça o fato de estas instituições se sobressaírem no *rankiamento*.

Ao analisar os resultados apresentados, observa-se a ausência de instituições escolares públicas de Ensino Médio no estado de Goiás, todas que aparecem no *ranking* entre as melhores são instituições escolares pertencentes à rede privada. Nesse sentido, pergunta-se: como ficam os estudantes das redes públicas de ensino? Pode-se considerar este *ranking* como uma

exposição estatística ou uma estratégia mercadológica de espetacularização midiática ao profetizar qualidade a estas instituições de ensino médio padrão privada?

Retomando as considerações de Bourdieu sobre a educação, verifica-se que a escola, como instituição educativa, não é neutra, nem é para todos, ainda que no plano das formalidades sugiram que sim!

A ideologia psicologizada da genética dom, anteriormente apresentada, disseminada na forma “gênios” eleitos e aqui comprovada por intermédio de números divulgados pelo próprio Ministério da Educação, reforça a noção normativa da educação escolar obrigatória (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como um dever do Estado de acordo com a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu Artigo 3º diz que “o Ensino Médio, é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012). O Estado brasileiro terceirizou parte desta obrigatoriedade constitucional e somente em 2009 assume o dever do Ensino Médio para ser universalizado.

No entanto, pelos dados do ENEM, ainda que hoje tenha hegemonia na oferta deste nível de ensino, comprovadas pelos índices de matrículas, não teve expressão em 2015, pelo *ranking* da qualidade nas dez melhores instituições escolares de Ensino Médio em Goiás. E mais, a maioria localizada na capital (Goiânia).

A privatização do Ensino Médio, em conformidade com a qualidade divulgada no próprio *ranking* do Ministério da Educação (MEC), reforça a ideia da dualidade capitalista de escolas para ricos e escola para pobres. Como o ENEM pode promover a democratização do ensino superior se as melhores notas vêm da iniciativa privada? Assim, recorre-se novamente a Pierre Bourdieu (2001) para entender a escola como segregadora e reprodutora das desigualdades sociais.

Em um estado com forte tradição agrária, com uma renda *per capita* familiar mensal média de R\$ 1.031,00 (IBGE, 2015), como assegurar a garantia ou efetividade do acesso à educação privada? Nesse sentido, pode-se discorrer sobre dois tipos de exclusão: a primeira por questão econômica e monetária subsidiada pelo reconhecimento social de que não tem condições financeiras para investir em um ensino privado por não ver perspectiva de sucesso escolar. A segunda forma, direcionada para a segregação social e a violência simbólica permeada e dissimulada pela escola e seu saber inquestionável.

Aos estudantes que não se adaptarem ao Ensino Médio por serem diferentes⁹, resta a eles a luta para que sua escolaridade não seja sem futuro, pois estes têm a necessidade de saber que a escola e os exames classificam, e esta classificação pode apresentar aspectos positivos e negativos, já que nos dizeres de Bourdieu (2003),

[...] a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada [...] e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (colégio, colegial, professor, secundário, vestibular) esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior só tem o nome; e assim por diante. [...] Eles são

⁹ A palavra diferente aqui empregada faz referência a diferenças culturais.

obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro (BOURDIEU, 2003, p. 485).

Ao que tudo indica, em relação às políticas de democratização do ensino superior brasileiro por parte do Governo Federal via ENEM, SiSU, PROUNI, Cotas Sociais, entre outras, remete-se de forma ‘subjéctiva’ a um processo de legitimação por meio das classificações e dos *rankings*. Os excluídos do interior, conceito bourdieusiano, originalmente referem-se a grupos, pessoas que antes não tinham suporte e acesso aos Liceus Franceses e, portanto, acesso às grandes escolas universitárias. O fato de conquistarem acesso ainda na década dos anos de 1960, per si não lograram automaticamente êxito escolar à medida que os filtros internos de exclusão foram aperfeiçoados em termos de dissimulação.

Nestas políticas contemporâneas de universalização, sem sombra de dúvida, os acessos foram ampliados, os ingressantes também, igualmente, a evasão discente continua desafiando os limites dos discursos políticos de inclusão.

Não é possível deixar passar despercebido que este modelo de classificação promovido pelo ENEM pode ser refinado dentro da racionalidade do mercado privado da educação quando se apresenta por um *ranking* histórico e cronológico das mais bem-sucedidas instituições de Ensino Médio tanto no Brasil quanto em Goiás.

É por meio da distinção que se apresenta o outro lado deste processo, apontando o sistema de Ensino Médio como:

operador institucionalizado de classificações que, por sua vez é um sistema de classificação objetivado ao reproduzir, sob uma forma transformada as hierarquias do mundo social [...] transforma, com toda a neutralidade aparente, classificações sociais em classificações escolares e estabelece hierarquias que não são vivenciadas como puramente técnicas, portanto, parciais e unilaterais, mas como hierarquias totais, baseada na natureza, levando, assim, a identificar o valor social com o valor ‘pessoal’ e as dignidades escolares como dignidade humana (BOURDIEU, 2013, p. 363).

Com o passar dos anos, tem-se pretendido relacionar o ENEM às propostas curriculares implementadas pelo governo federal nas escolas públicas de nível médio. Entretanto, com a divulgação na mídia dos melhores resultados, ainda prevalecia a autopromoção de escolas particulares para aumentarem suas matrículas ao divulgarem a possibilidade de uma chance maior de ingresso em boas instituições de nível superior.

CONCLUSÃO

O *ranking* das instituições escolares de Ensino Médio nada mais é do que a comprovação de que elas promovem, sistemática e culturalmente, a reprodução das desigualdades sociais, disfarçando, descaracterizando os determinantes econômicos, sociais e culturais que em última instância dão conformidade aos processos de classificação e desclassificação, mesmo que os resultados de 2016 e 2017 não tenham sido apresentados com o *rankiamento* das escolas.

Evidencia-se que as instituições escolares com as melhores classificações são, em sua essência, representantes da cultura dominante e seus valores, educando para as melhores oportunidades, os mais almejados cargos, os distintos diplomas, por outro lado, inculcando aos dominados cultural e economicamente “a ideologia carismática que imputa a pessoa, a seus

dons naturais ou a seus méritos, a inteira responsabilidade por seu destino social, exerce seus efeitos para muito além do sistema escolar” (BOURDIEU, 2013, p. 363).

Assim, frequentar instituições escolares não classificadas ou mal classificadas é tornar-se órfão da dignidade, inferior, silenciado pela diferenciação naturalizada, desconhecendo que “não há relação hierárquica que não tenha uma parte da legitimidade, que os próprios dominados me reconhecem, de sua participação, confusamente percebida na oposição entre “instrução” e ignorância” (BOURDIEU, 2013, p. 363).

Constata-se, assim, que a identidade do Ensino Médio brasileiro de universalização do acesso e da permanência do jovem até concluir a educação é básica, mais importante, ainda, o direito a uma educação pública de nível médio de qualidade não foi percebido com os resultados dos *rankings* do ENEM.

No caso do Ensino Médio, os atuais modelos de educação oficialmente inclusiva os mantêm dentro das instituições de Ensino Médio, mas reclusos às de menor expressão e prestígio cultural e social e sem condições objetivas e subjetivas para conseguir uma educação legitimada de excelência, já que seu acesso é garantido ao campo de ofertas públicas estaduais.

O ENEM, como avaliação com resultados amplamente divulgados, deve ser um forma de trazer à reflexão quais alunos, qual escola, para qual sociedade esses números têm apontado, na tentativa de discutir legítimas propostas de uma educação pública (e mesmo privada) de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução Cultural e Reprodução social. In MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=go&tema=censodemog2010_rend>.

Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. **Resolução** n. 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>>. Acesso em: dez. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Claudio Marques. Um arbitrário cultural dominante. Bourdieu pensa a educação. **Revista Educação Especial**: Biblioteca do Professor, n. 5, São Paulo: Segmento, 2002.

REVISTA CULT. **O intelectual total**: Pierre Bourdieu. Dossiê. Ano 15, 2012.

Recebido em 28 de julho de 2018.

Aprovado em 20 de agosto de 2018.