

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

RENILCE MIRANDA CEBALHO BARBOSA

**O DISCURSO DO ENEM DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: REPETIÇÃO OU DESLOCAMENTOS?**

**Cáceres – MT
2013**

RENILCE MIRANDA CEBALHO BARBOSA

**O DISCURSO DO ENEM DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: REPETIÇÃO OU DESLOCAMENTOS?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Di Renzo.

Cáceres – MT

2013

Barbosa, Renilce Miranda Cebalho.

O Discurso do ENEM de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?/Renilce Miranda Cebalho Barbosa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

108 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

Orientadora: Ana Maria Di Renzo.

1. Discurso. 2. Acesso ao ensino superior. 3. ENEM. 4. Políticas públicas. 5. Língua – ensino. I. Título.

CDU: 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

RENILCE CEBALHO BARBOSA

**O DISCURSO DO ENEM DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: REPETIÇÃO OU DESLOCAMENTOS?**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Maria Di Renzo (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (Membro – PPG/IEL/UNICAMP)

Dra. Neuza Benedita da Silva Zattar (Membro – PPGL/UNEMAT)

À memória de meu pai Benedito da Silva Cebalho,
luz que ilumina meu caminho.

A Odete Pinto de Miranda Cebalho, minha mãe,
pelo cuidado e amor sempre presente.

A Ademir pelo respeito, cumplicidade e ao amor
que nos une e me fortalece.

A Nicolle, Guilherme e Sofia
amores incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus pelo seu cuidado, pelo seu amor que me sustenta sempre, em especial nos momentos que mais preciso.

À Ana Maria Di Renzo, minha orientadora, pela compreensão, amizade, pelas conversas e reflexões, por me instigar sempre a novas questões, mais acima de tudo pela relação construída pautada no respeito e na confiança. Ainda, pelas ações que têm contribuído para fortalecimento da produção do ensino e Ciência na Unemat.

À professora Claudia Pfeiffer, pela fundamental colaboração durante a qualificação do meu trabalho, pelos questionamentos teóricos, apontamentos e sugestões que direcionaram nossa pesquisa. Ainda, em especial, pela aceitação em compor a banca de defesa desta dissertação, em caráter excepcional, via *on line*. Que com suas palavras aceitou *com prazer o convite e a entrada na era das defesas a distância*.

A professora Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta, pelas contribuições teóricas, apontamentos e sugestões de leituras, durante a qualificação, sobretudo pela atenção e interlocuções sobre a Análise de Discurso. Ainda, pelo compromisso com Programa de Mestrado Institucional em Linguística tanto na função de coordenadora como de professora no programa.

À professora Neuza Benedita Zattar pelos primeiros apontamentos em meu projeto de dissertação e, por aceitar de forma carinhosa o convite para compor a banca de defesa. Pela amizade, respeito, e principalmente, pela história de luta, trabalho, compromisso, pois fez parte do grupo de educadores que juntamente com representantes da classe religiosa e empresarial, tomou a iniciativa de apresentar um projeto para a criação de uma instituição de ensino superior em Cáceres, e que hoje se constitui como a Universidade do Estado de Mato grosso.

Aos professores Luiz Francisco Dias da UFMG, Sheila Elias de Oliveira e Emilio Pagotto da Unicamp, pelas disciplinas ministradas no programa contribuindo com o nosso processo de formação.

Aos professores do Programa em Linguística da Unemat: Profa. Leila Salomão Jacob Bizinoto, Judite Albuquerque, Eliana Almeida, Vera Regina Martins e Silva, Edileuza, Fabíola pelas aulas ministradas pelas interlocuções e orientações na escrita dos

textos, em especial a Profa. Olimpia Maluf, pois o que nos instigou a trabalhar com o Discurso do ENEM, foi um trabalho da disciplina de análise de discurso ministrada pela professora em uma Especialização *Lato Sensu* em Linguística.

A Cristiane Santana, secretária do Programa, pelo compromisso com a instituição, pela atenção, respeito e carinho dispensado a todos os mestrandos.

A minha amiga Sandra Raquel Almeida Cabral Hayashida, pela amizade pelo carinho, respeito e pelas interlocuções. Principalmente pela disponibilidade em me ouvir me ajudar em vários momentos do mestrado com a leitura e reflexão do meu texto com apontamentos que foram fundamentais.

Aos colegas do mestrado: Alexandra, Aguinaldo, Roseli, Cristiane, Vânia, Jaqueline, Valdineia, Evelin pelo convívio acadêmico e interlocuções.

Aos amigos de todas as horas, especialmente as difíceis: Jucineia, Estela, Geysa, Bernadete, Elis, Rose, D. Maria, Gleide.

Aos meus familiares: meus irmãos Regina, Renilda, Renata e Renival pelo amor fraternal que nos une e nos fortalece; a minha cunhada Adriana; aos meus sobrinhos Emanuele, Arthur, Barbara, Rui, Carolina, Gabriela, Gabriel, e Laura agradeço ao carinho e respeito. A tia Imera e tio Moacir meus segundo pais sempre presentes, ao Wellington meu irmão de coração.

As minhas amigas queridas e colegas do programa: Leila pela amizade fortalecida e Aline pela amizade construída.

À Universidade do Estado de Mato Grosso pela formação acadêmica em nível de graduação, especialização *lato sensu* e neste momento em nível de mestrado.

A CAPES pela bolsa que recebi pelo incentivo à pesquisa e investimento no Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT.

À UNICAMP instituição que tem uma história de contribuição e fortalecimento para o desenvolvimento do ensino e pesquisa na Unemat.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta e indireta para que esse trabalho se materializasse.

É no espaço de formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (se esconde). Pois “formular é dar corpo aos sentidos.

ORLANDI, 2005.

RESUMO

O trabalho, inscrito na linha de pesquisa Estudos e Análises dos Processos Discursivos e Semânticos, do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT e vinculado ao grupo de pesquisa *Ciência, Língua e Ensino/CNPq/UNEMAT*, propõe-se à analisar o discurso de democracia de acesso do Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio-ENEM, tomando a Análise de Discurso de linha materialista em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL) como domínio teórico. Interessa-nos compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior em condições tão desiguais do processo de formação dos alunos nos anos finais da educação básica. Nessa direção, observamos que o ENEM se apresenta como uma política capaz de intervir no currículo no ensino médio, um discurso que, pelo trabalho da ideologia, resultou em ações que compreendem este tempo de formação como lugar de preparação dos alunos para o exame. São representações imaginárias de que pela política de avaliação se impõe direções a serem tomadas nas práticas de ensino nas escolas, em especial, nas políticas linguísticas de ensino de língua portuguesa. Assim, objetivamos compreender as filiações que sustentam as concepções de língua e de ensino que estão na base desta política e seus efeitos de sentido sobre as condições de acesso ao ensino superior. Para isso, buscamos observar as contradições discursivas e as relações de forças postas em funcionamento nesse movimento discursivo, pelas diferentes Formações Discursivas (FDs) que funcionam como pré-construído na formulação do exame, constituindo uma representação imaginária de política pública de *acesso eficiente*. Pelas regularidades no/do processo que institucionaliza o ENEM significada pelo Estado como uma política pública de ensino de língua portuguesa, damos visibilidade ao trabalho do equívoco e da ideologia que expõe a opacidade do texto ao olhar do analista que compreende como o texto se organizou para construir imaginariamente os sentidos de democracia de acesso ao ensino superior. Constituí o *corpus* recortes de documentos disponíveis no site oficial do MEC/INEP: a Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o ENEM; a proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; Termo de referência do Novo ENEM; Redação no Enem 2012 - Guia do Participante, matérias jornalísticas sobre ENEM, entre outros. Em nosso “gesto de interpretação” sobre o processo de institucionalização do ENEM, o cerne que se apresenta como mudança das relações no ensino médio, se constitui na falta de condições reais para o exercício democrático, de tal modo que democratização do acesso se constitui como um efeito imaginário que, pelo efeito de evidência, o acesso é para todos, em que o mérito da conquista é resultado do esforço de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Língua. Políticas Públicas. Acesso ao Ensino Superior.
ENEM

ABSTRACT

ABSTRACT: This work, which is within the research line Studies and Analysis of Discursive and Semantics Processes, of Master's Degree Program in Linguistics at UNEMAT and linked to the research group of *Science, Language and Teaching/CNPq/UNEMAT*, aims at analyzing the discourse of democracy of access of the National Assessment High School Exam - ENEM, considering the materialist perspective of Discourse Analysis articulating the History of Linguistic Ideas (HLI) as theoretical framework. Then, we intend to understand the effects of meanings produced by the discourse about the democratization of access to higher education in such so unequal conditions of the process of training students in the final years of the basic education. Carrying on, we have observed that the ENEM seems to present itself as a policy that is able to intervene in the high school curriculum, a discourse which, working by the ideology, resulted in actions that comprise this time of education such as place training for students doing the exam. They are imaginary representations in which by its policy of assessment it imposes directions to be considered on teaching practices in schools, in special, on language policies of teaching Portuguese language. Thus, we aim to understand the filiations that support the concepts of language and teaching which are underlying of this policy and its effects of meaning about the conditions of access to Higher Education. For this, we seek to observe the discursive contradictions and the power relations put into working on this discursive movement, from the different Discursive Formations (DFs), working such as pre-built in the formulation of the exam, setting an imaginary representation of the public policy of *efficient access*. Considering the regularities in/of the process that establishes the ENEM it means by the State as a public policy of teaching Portuguese language, in this way we give visibility to the work of misunderstanding and of the ideology which sets the opacity of the text from the point of view of the analyst-researcher who understands as the text has been organized and so on to construct imaginatively the meanings of the democracy of access to Higher Education. The *corpus* is constituted of excerpts from documents available on the official website MEC/INEP: the Ordinance-n°438, May, 28, 1998- (*Portaria do MEC*), which established the ENEM; the proposal of the National Association of Directors of Federal Institution of Higher Education; Reference Terms of the new ENEM; Writing Composition –ENEM, 2012; Test Taker Guide, as well as other newspaper articles about ENEM. In our “gesture of interpretation” on the process of establishing ENEM, the core presenting such as changing of the relationships in High School, is constituted by the lack of the real conditions in terms of the democratic practice, in a way that the democratization of access constitutes as an imaginary effect which, by the effect of the evidence, the access is for all, in which the worth of the achievement is the result of the effort of each one.

KEYWORDS: Discourse. Language. Public Policies. Accessing to Higher Education. ENEM.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
CF – Constituição Federal
COVEST- Coordenadoria de Concursos e Vestibulares
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DAEB- Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo Financiamento Estudantil
HIL – História das Ideias Linguísticas
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IESALC – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
ProUni – Programa Universidade para todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificado
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1: INEP	80
TABELA 1: MEC/INEP	70
TABELA 2: MEC/INEP	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E REFORMULAÇÃO DO ENEM	19
Breve histórico da Institucionalização do ENEM	20
1.2 Breves considerações	26
CAPÍTULO II	
ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA HISTORICIDADE CLIVADA	29
2.1 A constituição do ensino superior no Brasil	32
2.2 A reforma universitária: continuidade ou ruptura do seu modelo?	41
2.3 Os discursos de institucionalização da LDB/96	43
2.4 O Ensino superior na Atualidade	47
CAPÍTULO III	
O ‘DISCURSO SOBRE’ A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	50
3.1 O ‘discurso sobre’ a <i>democratização</i> do acesso	67
CAPÍTULO IV	
O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA NA TEXTUALIDADE DA REDAÇÃO DO ENEM	83
4.1 A prova de redação e os critérios de correção	83
4.2 O processo de correção do ENEM	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	99
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa tem por objetivo refletir sobre as discursividades constitutivas do processo de institucionalização do Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e sua reformulação como condição de democratização do acesso ao ensino superior. Entendemos ser constitutivo, do percurso desta pesquisa, a nossa reflexão sobre a questão do *acesso ao ensino superior* e a escolha da Análise de Discurso e interface com a História das Ideias Linguística como domínio teórico, para produzirmos a historicidade na constituição desta política pública de acesso ao ensino superior.

Assim, essa trajetória tem início com algumas inquietações que foram se constituindo à época em que trabalhamos na Coordenadoria de Concursos e Vestibulares da UNEMAT - COVEST, cujo período foi de 2003 a 2009. Dentre as atribuições da nossa função, havia a responsabilidade de acompanhar a elaboração, revisão e a correção das provas discursivas, o que nos exigia também o acompanhamento do processamento das notas e resultados. Com uma estrutura *multi-campi*, a UNEMAT, à época, era composta por 11 campi e 15 núcleos pedagógicos, e, o vestibular era unificado, ou seja, a mesma prova para todos os cursos de todos os Campi (com exceção dos vestibulares específicos para o terceiro grau indígena e de alguns convênios específicos).

Desse modo, a cada processo seletivo pudemos perceber que, em cada um dos *campi*, consecutivamente, a concorrência apresentava uma regularidade, ou seja, determinados cursos sempre apresentavam maior concorrência como, por exemplo, o curso de Direito que, no Campus de Cáceres, era o mais concorrido.

O processo seletivo compreendia duas fases (realizadas em etapa única), ambas de caráter eliminatório e classificatório. A primeira fase era constituída de questões objetivas de múltipla escolha, e a segunda, uma prova de interpretação de texto (constituída de um texto ou mais de um, envolvendo a mesma temática) com cinco questões discursivas. Eram selecionados, para a segunda fase, somente os candidatos classificados, segundo a ordem decrescente da pontuação obtida na primeira fase, no limite de 03 (três) vezes o número de vagas ofertadas para cada curso. Como em ambas as fases, o caráter eliminatório não era o critério de corte de nota “fixada”, cada um dos cursos apresentava diferentes notas de corte, de tal forma que os mais concorridos apresentavam notas de cortes maiores, enquanto os menos concorridos apresentavam notas de corte muito abaixo dos demais, chegando ao extremo em relação aos de maior concorrência. Esses dados nos inquietavam, pois o

desempenho dos candidatos era muito diferente, de modo que pensando de uma forma lógica o processo de avaliação para muitos corretores não fazia muito sentido ou sentido algum. Considerando essas condições, formulávamos algumas questões como: O que estava sendo avaliado? Qual a relação dos conteúdos cobrados no vestibular com o ensino básico? O que significava o alto índice de candidatos zerando na prova de Interpretação de Texto? E por que aproximadamente 90% dos candidatos tinham notas abaixo de cinco na prova de Interpretação de Texto?

Em relação ao processo de correção da prova de Interpretação, a Covest adotou a metodologia de correção cega, em que dois corretores corrigiam a mesma prova e, caso ocorresse discrepância entre as notas entre os dois corretores, as provas eram devolvidas a eles para, juntos, recorrigirem as provas, e posteriormente, caso não encontrasse uma equidade, a prova passava pelo crivo de um terceiro corretor (membro da banca examinadora que coordenava o processo de correção). É interessante observar que o índice de discrepância apresentado era altíssimo, pois a divergência entre os pares era significativa, e um percentual altíssimo de provas tinha a necessidade de ser submetida à banca examinadora. Essa situação também nos inquietava, pois colocava em evidência a não transparência da linguagem, a incompletude da língua, suspendendo a transparência da avaliação nela mesma.

Passemos, então, às condições de contato com a perspectiva teórica da Análise de Discurso, teoria que possibilitou a formulação discursiva da nossa questão e que, articulada com a História das Ideias Linguísticas (HIL), constituem-se como dispositivos teóricos e analíticos deste trabalho.

Em 2009, cursamos uma especialização *lato sensu* em Linguística oferecida pela Unemat, e fazia parte do quadro de disciplinas a Análise de Discurso. E como avaliação dessa disciplina, cobrou-se a propositura de uma questão que deveria culminar em um pré-projeto inscrito na área. Coincidentemente, o Estado apresentava a proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propagando o discurso de *criar uma oportunidade histórica para resignificação do ensino médio*, e a *democratização do acesso às vagas do ensino superior no país*. Chamou-nos a atenção em uma das publicidades do Novo ENEM (como passou a ser tratado inicialmente), as seguintes formulações: “O Exame Nacional do Ensino Médio **está diferente**. Agora, **ele servirá como processo seletivo** para ingresso nas universidades e nos institutos federais. A prova **está mais abrangente, com**

questões mais próximas da realidade dos estudantes¹[...]. Como já estavámos tomada por várias inquietações, o efeito desses enunciados de imediato provocaram-me outras: De que maneira um processo unificado para o acesso ao ensino superior no país com uma prova única poderia constituir-se de **questões mais próximas da realidade dos estudantes?** Realidade de quais estudantes se constitutivamente somos uma sociedade marcada pela diversidade social/histórico/espacial?

Assim, tomada por essas questões, fomos motivadas a adentrar esse espaço acadêmico, vislumbrando trilhar um percurso de produção do conhecimento. Desse modo, ao ingressarmos no programa de Mestrado em Linguística na UNEMAT, em 2011, tivemos maior compreensão da dimensão da nossa inscrição na Análise de Discurso, uma teoria materialista que necessariamente exigia deslocamento, rupturas, “mudança de terreno, sair do positivismo da estrutura” (ORLANDI, 2012, p.183). Desse modo, “instalar em uma posição materialista é inscrever em uma posição que privilegia a ideia de processo e de articulação entre estrutura e acontecimento num batimento” (*ibidem*).

Buscamos compreender, pelo funcionamento discursivo da linguagem e da produção dos sentidos, se essa política de seleção se inscreve nos discursos que sustentaram formas tradicionais anteriores ou se essa política produz deslocamentos em relação às políticas que a precede. Essas reflexões nos levaram à formulação da questão do nosso trabalho: Que efeitos de sentidos produzem o discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior pelo ENEM? Que sentidos estão em jogo quando se pensa o ENEM como uma política de democratização do acesso ao ensino superior e a indução de mudanças no currículo do Ensino Médio?

Nesse direcionamento, objetivamos compreender os efeitos de sentido e as redes de filiações que constituem a institucionalização do ENEM como discurso de democratização do acesso ao ensino superior. Para isso, analisamos as contradições discursivas e as relações de forças postas em funcionamento nesse movimento discursivo, pela forma como o exame se inscreve nas Formações Discursivas (FDs), constituindo uma representação imaginária de política pública de *acesso eficiente*. Tomar o ENEM, enquanto ‘hall’ de acesso, instigou-nos a perguntar pela opacidade no discurso do acesso ao ensino superior, pois embora nossas reflexões tiveram como foco o acesso, seus sentidos jogam com aquilo que está fora dele: as condições sociais de acesso.

Publicação INEP/MEC. www.inep.gov.br

Organizamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado “O processo de institucionalização e reformulação do ENEM”, refletimos sobre as discursividades que constituíram o processo de institucionalização do ENEM, ocorrido em 1998, e sua reformulação como Novo ENEM, em 2009. Desse modo tomamos como *corpus*, documentos que instituem e regulamentam esta política, inscritos no âmbito do jurídico e do administrativo, além de materiais veiculados na mídia sobre o exame. Nesse sentido, a partir de gestos de leitura, de que é passível aos textos que dizem *sobre* o discurso de institucionalização desta política de democratização das vagas, percebemos os efeitos do interdiscurso. O interdiscurso é compreendido pela Análise do Discurso como conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos, direcionando para alguns sentidos e não outros, o que nos possibilitou observar de que modo estes discursos se contrastam, coincidem ou mesmo se confrontam em sociedade, nesse processo de institucionalização que é significado pelo Estado como *acesso democrático* ao ensino superior no Brasil.

No segundo Capítulo, fizemos um percurso histórico do processo de constituição do ensino superior no país, desde o Brasil-Colônia até a atualidade. Trabalhamos com a noção de arquivo, que na Análise do Discurso e na História das Ideias Linguísticas (HIL), significa fazer um percurso a partir da leitura de arquivos.

Reportamos-nos a Ferreira (2009) para dizer que a HIL-*História das Ideias Linguísticas* marca-se por uma grande produção de trabalhos relativos à construção de um saber metalinguístico e à constituição da língua nacional. Nesse sentido, aponta que as pesquisas em HIL abarcam questões sobre a ética e a política das línguas, conglomerando estudos sobre a constituição da Linguística ao lado da Filologia e da Gramática, além de estudos sobre as políticas de ensino e as normatividades. Afirma a autora que a HIL compreende trabalhos com temas sobre a questão do controle político da representação, abordando a história das teorias e métodos linguísticos, ao lado da história das instituições, das disciplinas linguísticas, da filosofia e das ciências humanas e sociais. De modo que ao lado disso, também se tornaram objeto de estudo dos projetos HIL questões sobre conhecimento e política de línguas relativamente a teorias, instituições, políticas do Estado, discursos sobre ciência e militância, e ciência e mídia.

Nesse sentido, articulados com a HIL, historicizamos a história de constituição do ensino superior pela leitura dos arquivos, procedimento que possibilitou dar visibilidade a uma rede de memória sobre o acesso e a constituição do/no ensino superior. Entendemos

que fazer esse percurso na história, significa conceber que a produção de conhecimento se dá historicamente por determinadas condições materiais em que o político, o institucional e o ideológico são constitutivamente clivados. Textualizamos distintos documentos que tratavam da Reforma Universitária em que pela materialidade pudemos refletir se ocorre continuidade ou ruptura pelo processo. Trabalhamos também o discurso de institucionalização da LDB/96, e em relação à avaliação, fizemos um percurso cuja referência foram os estudos de Polidori (2009), que classificam o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro em quatro ciclos.

No terceiro Capítulo, trabalhamos as discursividades do processo de institucionalização do ENEM na constituição de um imaginário de política pública eficiente e democrática de acesso ao ensino superior. De início, refletimos sobre o Documento Básico do ENEM que foi elaborado pelo MEC em 1998 e reeditado em 2002.

Tratamos, por outro lado, sobre o modo como o ENEM se constitui como uma política de Estado, sustentada pelo discurso da ciência, pois produz um modo de avaliação pautado na concepção de competência/inteligência e refletimos também sobre a discursividades do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Neste capítulo, fizemos alguns questionamentos como: Quem terá o acesso? Em quais cursos? Em qual IES? Esta avaliação não seria um jogo de forças cujo resultado final está dado antes mesmo de ser iniciado?

Ainda nesse capítulo refletimos sobre discurso das alterações da reformulação do exame como o Novo ENEM, em que tratamos das mudanças no formato das provas que passam a ser distribuídas em 04 (quatro) áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, incluindo Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemáticas e suas Tecnologias. Também o exame que era aplicado em 01 (um) dia passa a ser aplicado em 02 (dois). A partir de Rancière (1996, p.117), discutimos a noção de consenso em que “todo mundo está incluído de antemão, cada indivíduo é a célula e imagem da comunidade, das opiniões iguais às partes, dos problemas redutíveis às carências e dos direitos idênticos às energias”. Nesse sentido, tratamos do processo de apagamento da alteridade, uma vez que os sujeitos e suas ações são normatizados pelo Estado de forma consensual.

E por último, no quarto capítulo, tomamos como materialidade de análise o Guia do Participante Redação no ENEM-2012, e algumas matérias divulgadas na mídia nacional sobre o ENEM, em que refletimos sobre as discursividades da metodologia de correção da prova de redação buscando compreender, nessa articulação simbólico-política, o

funcionamento discursivo da *língua de estado* que é posto sob' diversas formas nessas materialidades.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E REFORMULAÇÃO DO ENEM

Refletir sobre as discursividades que constituíram o processo de institucionalização do ENEM - Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio, enquanto discurso de democratização do acesso ao ensino superior, foi uma inquietação que surgiu com a publicação na mídia nacional da proposta de reformulação do exame, ocorrida em 2009. Interessa-nos, portanto, compreender em que medida essa política de seleção se inscreve nos discursos que sustentaram as formas tradicionais anteriores ou se essa política produz deslocamentos em relação às políticas que a precede.

Para tanto, tomamos a noção de gestos de interpretação conforme formulada por Orlandi(2003, p.11), isto é, “como possibilidade de intervir no real do sentido apresentado em sua duplicidade”, pois segundo a autora, isto implica em considerá-la “não só como parte do trabalho do analista, mas, sobretudo como inscrita no próprio objeto da análise na medida em que não há sentido (nem sujeito) sem interpretação” (*idem*).

Trazemos ainda, para esta reflexão, Lagazzi (2005), por considerar importante marcar, na perspectiva da análise de discurso materialista, que a maneira de conduzir uma análise se difere da forma idealista, visto que não se trabalha na análise do discurso com noções de *hipótese, dado e constatação*, pois “a prática analítica discursiva se sustenta em procedimentos processuais, que dependem das possibilidades do próprio material escolhido” (*idem* p.185). Desse modo, como a teoria se constitui e se autodefine como disciplina interpretativa, assumindo o lugar constitutivo da interpretação nos procedimentos de descrição, trazemos Pêcheux (1983 *apud* ZOPPI-FONTANA, 2005, p.96), que afirma que “toda descrição abre sobre a interpretação, ao colocar em jogo o ‘discurso-outro’ como espaço virtual de leitura das sequências descritas”. Este é o ponto nodal, que resulta na constituição do *corpus* de forma diferenciada, ou seja, como “um processo de construção contemporâneo ao processo analítico que considera o funcionamento da memória discursiva como princípio de legibilidade dos enunciados”. PÊCHEUX(cf.2005).

Nesse sentido, a partir de gestos de interpretação de que é passível aos textos que dizem *sobre* o discurso de democratização das vagas ao ensino superior, confrontaremos a memória institucional, isto é, leitura de arquivos, com os efeitos do interdiscurso, compreendido como conjunto de formulações feitas e já esquecidas, mas determinam o que dizemos, e que direciona para alguns sentidos e não outros. Em nosso caso, observaremos de que modo esses discursos se contrastam, coincidem ou mesmo se confrontam em sociedade,

na constituição imaginária de uma política pública eficiente de *acesso democrático* ao ensino superior no Brasil.

Assim tomamos como *corpus* recortes de documentos disponíveis no site oficial do MEC/ INEP, em especial a Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o ENEM; a proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Termo de referência Novo ENEM, e, por fim, Redação no Enem 2012 - Guia do Participante, entre outros. Trabalharemos, então, com o texto institucional como materialidade histórica e, nesse funcionamento discursivo dessa política pública, perguntamos pela opacidade do texto que institucionaliza a democratização do acesso e seus efeitos na relação com o ensino básico, especificamente o ensino médio. Ainda que nosso olhar tenha como foco o acesso ao ensino superior pelo exame, nos interessa compreender as condições de produção dos alunos frente ao modo como a seleção se constitui. A teoria discursiva nos permite essas indagações e interpretar que a materialidade simbólica não é neutra, e essa opacidade do acesso tem seus efeitos de sentido uma vez que constitutivamente há aí todo um revestimento atravessado ideologicamente por uma exterioridade que só nos é tangível pelo/no discurso.

Para compreendermos os efeitos de sentido dessa política, faremos a seguir um breve histórico do processo de institucionalização do ENEM e sua trajetória.

1.1. Breve histórico da Institucionalização do ENEM

O Exame Nacional do Ensino do Médio foi instituído pelo MEC - Ministério de Educação e Cultura, em maio de 1998, pela portaria de nº 438, atendendo ao dispositivo jurídico da LDB-Lei de Diretrizes Básicas de 1996, que determina em seu artigo 9º, inciso VI, que a “União organize processo de avaliação do rendimento escolar em âmbito nacional devendo incluir todos os níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino no país”. Assim, se constitui como um exame único que pressupõe abranger as áreas de conhecimento, organizando as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. Possui como elemento estruturante uma matriz de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio e, além das referências da LDB, considera também os PCN -Parâmetros Curriculares Nacionais, os textos que dão sustentação a organização curricular em Áreas de Conhecimento e Matrizes Curriculares de

Referência para o SAEB, constituindo-se discursivamente na ordem do jurídico como argumento para propiciar imaginariamente as condições de melhoria na qualidade do ensino sempre atualizada da educação no Brasil.

Constitutivo da política de avaliação da educação básica, o ENEM se institui sob a responsabilidade do INEP² – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos em relação às competências e as habilidades desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e médio. Na portaria que o institucionaliza, apresentam-se os seus objetivos:

- I- **conferir ao cidadão** parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à **sua inserção no mercado de trabalho**;
- II- criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III- fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior,
- IV- constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, **imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania**, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (portaria de nº 438-MEC/1998)

O ENEM, então, vai aferir o desenvolvimento de competências fundamentais à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício pleno da cidadania. Percebe-se o funcionamento de um pragmatismo eficiente na maneira como o exame é apresentado pelo Estado, uma vez que diz contemplar os requisitos de avaliação ‘capaz de aferir’ as competências e habilidades caracterizadas como imprescindíveis ao sujeito concluinte do ensino médio. Para Orlandi (2001, p.12), o “Estado tem seu funcionamento justamente regido por sua falta e afetado pelas sociedades de mercado. De forma que “é em sua falta que o Estado existe e exerce seu poder articulador do simbólico com o político”. No caso do ENEM, há uma marca forte da ação do Estado: aferir as competências para/da cidadania. Assim, se coloca tanto como o espaço de escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho quanto de continuidade de estudos. Sobre isto, nos afirma Pfeiffer (2011. P, 86), que “o atrelamento entre o emprego e sua manutenção se dá pelo vínculo construído de modo natural entre o ensino e o trabalho que regularmente é produzido, por meio das leis,

² O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) instituído pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 como uma Autarquia Federal integrado o Ministério da Educação (MEC) com sede em Brasília-DF.

das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado”. Notoriamente esse atrelamento se materializa também no ENEM, pois o exame se propõe a aferir o desempenho do aluno, quantificando o desempenho para uma lógica de mercado. Ao se arvorar o direito de medir se (des)responsabiliza de garantir condições ideais para a educação e apaga-se as condições de produção do aluno, pensadas aqui como condições materiais de existência que permitem ou não a ele se relacionar com o exame de maneira que saiba como se apresentar frente ao ENEM. Entendemos que isso não se dá de forma natural, pois os exames são históricos, o que nos exige constituir um percurso de arquivo para compreender os modos pelos quais tais processos se constituem.

Tais objetivos mantiveram-se até 2002, pois conforme disposto na Portaria ministerial de nº 110, de 04 de dezembro de 2002, observamos que o governo promove algumas alterações na sua *formulação*. O Art. 2º, do novo documento, apresenta como objetivos para o exame em 2003:

- I – **oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação** com vistas **às suas escolhas futuras**, tanto em relação ao mercado de trabalho **quanto em relação à continuidade de estudos**;
- II – estruturar uma avaliação da educação básica **que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho**;
- III – estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios **e ao Ensino Superior.**(Portaria de nº 110- MEC/ 2002)(Grifos Nossos)

Na formulação “**oferecer** uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação”, observa-se um funcionamento imaginário eficiente da autoavaliação, ‘oferecido’ pelo Estado, afinal o exame possui caráter voluntário e não obrigatório, disponível ao aluno do Ensino Médio como a ‘possibilidade’ de verificar os seus conhecimentos e detectar o que precisa estudar mais, pois o exame aponta a sua dificuldade por meio do resultado. Dessa forma, *cabe ao educando se auto-avaliar*, não só em relação ao mercado de trabalho como em relação à continuidade dos estudos, de forma que tenha sucesso profissional e pessoal, e/ou ingressar na Universidade. Isso nos remete a Orlandi (2007, p.15) que afirma estarmos “na era pós-industrial, em que a luta de classes dá lugar a luta pelos lugares” e que esse processo está ligado a um processo profundo de “des-institucionalização”. De modo que temos na atualidade o “desenvolvimento de uma “cultura heroica do sujeito” que remete cada um à construção e à responsabilidade de seu próprio destino”(idem). Tem-se aqui o efeito de uma forma de assujeitamento por parte do Estado,

que, ao individualizar a forma-sujeito histórica, produz diferentes efeitos nos processos de identificação, de individualização destes na/para produção dos sentidos. Com isso, observaremos o funcionamento ideológico por parte do Estado direcionando sentidos em um processo simbólico que se dá quando:

o indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, **a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável**, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens. (ORLANDI, 2007, p.13).

Assim, a interpelação do Estado sobre o sujeito, sustentada pelo argumento de “escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos”, são discursividades contraditórias que mascaram a injunção de ter que realizar o exame, de ter que cumprir as regras pré-estabelecidas pelo Estado.

Em 2006, com a criação do ProUni³ - Programa Universidade para Todos, resultado da conversão da MPv⁴ n° 213 de 2004 na forma de lei, **configurada sob o n° 11.096/2005, tem-se mais uma** alteração nos objetivos do ENEM, conforme disposto na Portaria n° 7, de 19/01/2006 / INEP (D.O.U. 20/01/2006). Desta vez é acrescentado um novo inciso, o n° IV, no Art. 2°:

[...]

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

O ENEM passa, a ter a função de também pré-selecionar os estudantes para o ProUni. Desse modo, o mecanismo de pré-seleção se constitui do resultado do desempenho nas provas no exame e também do perfil socioeconômico dos candidatos; os demais critérios da seleção são definidos pelo Ministério da Educação.

O ProUni é, na discursividade do Estado, significado também pelo discurso de democratização de acesso à educação superior, cujo *slogan* é “Programa Universidade para Todos”. Percebemos que o *slogan* se abre para o equívoco visto que a assertiva “Universidade para Todos” não significa a inclusão de todos na universidade, mas de apenas alguns estudantes de baixa renda, desde que consigam atingir bom desempenho no ENEM. Implicativo que aumentou significativamente o número de inscritos visto que o exame passa a ser o responsável pela pré-seleção, o que produz como efeito o aumento da

³ Programa Universidade para Todos, Trata-se de um programa governamental de inclusão no ensino superior via instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos por meio de concessões de bolsas integrais e/ou parciais aos estudantes de baixa renda, oriundos da rede pública de ensino.

⁴Medida Provisória n° 213, de 10 de setembro de 2004 que institui o PROUNI.

competitividade para ser beneficiado com uma vaga. Para Valle (2009, p.100), o aumento da concorrência⁵, para o acesso a uma vaga, faz acontecer “a interferência do mercado, pela oferta de cursos preparatórios para melhorar o resultado individual de cada aluno”. Nesse sentido, afirma que a iniciativa individual, seja no estudo isolado ou a procura por “reforço” por meio de curso preparatório, promoverá ajustes no aprendizado individual. De modo que os dados relativos à avaliação da melhoria do ensino médio, que tomam os resultados estatísticos com base no índice de aproveitamento dos alunos no ENEM, podem ficar maquiados, não representando a real situação do processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo Estado.

Considerando que cada edição do exame poderá incorrer em resultados “satisfatórios estatisticamente”, superados pela intervenção do mercado e/ou iniciativa individual, perguntamos: Como efeito, isso não gera uma certa comodidade para o Estado? Afinal a cada ano aumenta-se a demanda para o ensino superior, a qual incidirá em um aumento a demanda/concorrência ao ProUni, podendo ser tomado pelo Estado como argumento para propagação do discurso de democratização do acesso ao ensino superior por meio do Programa.

Nesse sentido, entendemos ser pertinente trazer para nossa reflexão em relação ainda a esse programa, o que diz Moraes (2001 *apud* APRILE 2008, p.17):

[...] benefícios dirigidos e particularizados não correm o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, sempre submetidos, estes últimos, à demandas de extensão e generalização. Permitem também a distribuição mais discricionária dos recursos. [...] além de seletivos (e por causa disso), têm mais chance de impor condições à concessão, dando forma mais clara às manifestações de gratidão dos beneficiados (*idem*, p.66).

Para o autor, o ProUni apresenta essas configurações como um benefício dirigido e particularizado. Mas, não nos ateremos no aprofundamento dessa questão por não se tratar do nosso objeto de estudo nesta dissertação. Importa-nos, apenas suscitar possibilidades de futuras reflexões, ao suspender a evidência do argumento do Estado em relação ao Programa universidade para todos em que ‘todos’ não é todos, pois não seria contraditório a doação de um direito como benefício? Contradição constitutiva da educação brasileira marcada fortemente por divisões materializadas nas políticas públicas.

⁵ Em 2005, com a integração do resultado do ENEM com o PROUNI, ocorreu uma elevação para mais de 100% no interesse, com base no número de participantes. Dados da avaliação - Série Histórica ENEM 10 anos (INEP, 2007)

Institucionalmente, até 2008, o Enem mantinha a funcionalidade de avaliar o desempenho amostral de estudantes concluintes e egressos do Ensino Médio, constituindo-se como possibilidade de autoavaliação dos participantes e realizando a pré-seleção do ProUni. Cunha (2009, p.50) afirma que “em 2008, cerca de 530 IES encontravam-se cadastradas no INEP com o objetivo de utilizar os resultados do ENEM em seus processos seletivos, utilizados de forma complementar ou substitutiva, medidas que já direcionava para a reformulação de 2009”.

O ENEM, como instrumento de regulação do Estado, se coloca como subsídio à criação de políticas públicas em prol da melhoria do Ensino Médio, sendo sempre versado que a característica do exame em ser voluntário por parte do aluno não incorreria em prejuízo para as instituições de ensino médio, públicas e/ou privadas, terem a dimensão do desempenho de seus estudantes. Com isso, as IES poderiam proceder às melhorias necessárias para a qualidade do ensino.

Com a reformulação do exame pelo Ministério da Educação em 2009, o ENEM passa ao discurso de “criar uma oportunidade histórica para ressignificação do ensino médio, e a democratização do acesso às vagas do ensino superior no país”, ganhando novas funcionalidades e se constituindo como um processo de seleção unificado para o acesso ao Ensino Superior no país. Isto é, o ingresso nas Universidades e Institutos Federais, além da ‘tutela’ de induzir a reestruturação do currículo do ensino médio, promove a mobilidade acadêmica, certifica competências de jovens e adultos em ensino médio⁶ e continua como porta de acesso ao ProUni e ao FIES⁷ - Programa de Financiamento Estudantil.

Em 2011, passa a ser utilizado também na fase classificatória do Programa Ciências Sem Fronteiras⁸, instituído com o discurso de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Essa última funcionalidade do ENEM faz com que o Estado o conceba como um exame “capaz de selecionar os melhores alunos

⁶ Passa a substituir o atual Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – (Encceja)
⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.htm>

⁸ O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior. Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

para as melhores Universidades do mundo⁹”, cujos efeitos instalam o discurso de uma educação de nível internacional reverberando sentidos outros ao exame e à política educacional do Brasil: de que os estudantes que saem para o exterior têm nível compatível.

Com a reformulação do exame institui-se uma política que versa sobre a entrada nas universidades públicas federais, por meio da adesão a um sistema denominado SISU¹⁰-MEC, institucionalizando o exame como seleção unificada para ingresso nas universidades públicas federais, complementando ou substituindo o vestibular das IES. Nessa direção, propomo-nos a compreender as contradições discursivas e as relações de forças postas em funcionamento. Este movimento discursivo dá visibilidade a uma regularidade jurídica pela normatização em forma de portarias do MEC, significada na discursividade do Estado como uma política “pública de democratização do acesso ao ensino superior no país” e de “indução no currículo do ensino médio”.

1.2. Breves considerações

Como vimos mostrando até aqui, o ENEM se apresenta como uma possibilidade de *acesso*, que expõe na materialidade do texto que a institui, a sua opacidade pela forma como o exame se inscreve nas diferentes formações discursivas, constituindo uma representação imaginária de política pública de *acesso eficiente*.

Diante dessas questões, interessa-nos analisar o processo de significação de que todo esse discurso sobre o *acesso* permite legitimar, bem como compreender os modos pelos quais o discurso do Estado sobre a Educação nele se projeta como um imaginário de políticas públicas, incluindo nele as políticas de língua, políticas de ensino de língua, num espaço social de contradições. Como esse funcionamento, para nós não se dá pela transparência da linguagem, mas na ordem do simbólico, do inconsciente, do político e do ideológico cuja materialidade é a língua que, para se significar, se inscreve na história, é preciso que desconstruamos o texto para compreender como tais sentidos foram construídos.

Ao refletir sobre o ENEM, outras questões foram se colocando, como o ensino superior no Brasil. Assim, no domínio teórico e analítico da Análise de Discurso de linha materialista, em articulação com a HIL- História das Ideias Linguísticas (ORLANDI, 2002), propomo-nos a analisar discursivamente essa política pública, refletindo sobre a

⁹ Texto de propaganda do programa ciência sem fronteiras/ <http://centraldemidia.mec.gov.br>

¹⁰ Trataremos mais tarde sobre o SISU- Sistema de seleção unificada.

historicidade do processo de criação das instituições de ensino superior no Brasil, textualizada em diferentes documentos que constituem nosso arquivo¹¹.

Fazer história da constituição de saberes, dentro dessa perspectiva, implica considerar que a produção de conhecimento está determinada historicamente por condições materiais específicas que envolvem o político, o institucional, o ideológico e o simbólico. Considerando que na perspectiva da HIL, refletir sobre a historicidade significa fazer um percurso a partir da leitura de arquivos, em que se historiciza a própria história pela leitura de arquivos, dando visibilidade a uma rede de memória sobre o acesso e a constituição do/no ensino superior, nos propomos compreender no próximo capítulo a institucionalização do ensino superior no Brasil, desde o surgimento das instituições que compreende o período desde o Brasil Colônia até a atualidade (especificamente, até 2013), uma vez que pensar o acesso implica pensar a questão do ensino superior.

Conforme Ferreira (2009, p.40), “os saberes podem traçar diferentes caminhos num mesmo espaço-tempo, e tais caminhos, por vezes, se cruzam, se aproximam, se desdobram, ou se opõem e se distanciam”. Entendemos que fazer esse percurso na história de sua constituição, significa conceber que a produção de conhecimento se dá historicamente por determinadas condições materiais em que o político, o institucional e o ideológico são constitutivamente clivados.

¹¹ Definiremos no primeiro capítulo a noção de arquivo tal como adotamos.

CAPÍTULO II

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA HISTORICIDADE CLIVADA

[...] não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e consequências. É isso que constitui, para nós, a história: esse fazer sentido, mesmo que se possa divergir desse sentido em cada caso. P. Henry 1985.

Faremos neste capítulo um percurso histórico-discursivo sobre o processo de constituição da Educação Superior no Brasil, buscando compreender os efeitos de sentido produzidos pelas discursividades do arquivo que tratam dessa trajetória a partir da textualização de alguns documentos como o *Relatório sobre a Educação Superior no Brasil*.

De início destacamos que o conceito de arquivo, em Análise de Discurso, é concebido como o “discurso documental, memória institucionalizada” (ORLANDI 2002, p.11). Memória que tem relações complexas com o saber discursivo compreendido como interdiscurso que é a memória irrepresentável, pois, conforme a autora, se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem. É trabalhando a relação destas formas de memória com a interpretação que pretendemos historicizar os sentidos que demarcam o processo político de institucionalização do ENEM sustentado pela política pública sob a égide do discurso de democratização do acesso ao ensino superior.

Enquanto analista tocamos o discurso da institucionalização da política de seleção unificada pelas relações estabelecidas com sua materialidade simbólica que toca a história e a ideologia que o constitui. Para tanto, lançamos mão do conceito de gesto de leitura e de gesto de interpretação (*Ibidem*) a fim de flagrar o lugar da contradição do arquivo com os efeitos do interdiscurso como condição de significação. Desse modo, interessa-nos compreender no discurso do Estado as relações com as práticas linguísticas do ensino médio.

No domínio da Análise de Discurso não se estuda os discursos e os textos surgidos no *vácuo*. Segundo Orlandi (2006), necessariamente há que remeter o texto as suas condições de aparecimento, ou seja, às relações de sentido nas quais são produzidos, que marcam seu funcionamento. Para Orlandi (*idem*), significa que necessariamente deve-se considerar que um discurso é sempre produzido a partir de dadas condições de produção

cujo processo discursivo não tem início, uma vez que o discurso é produzido “a partir de”, e sempre remete a outros discursos.

Sobre as condições de produção, Orlandi afirma:

As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo. (2006, p.15)

O processo de institucionalização do ENEM não está desvinculado do contexto mais amplo visto que os sentidos na língua inscrevem-se na história para significar. A autora ressalta ainda que a “separação como contexto em sentido *estrito* e *amplo* se dá apenas para fins de explicação, pois na prática não se pode dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI 2001, p. 31). Nesse sentido, compreenderemos a constituição do discurso de/sobre *democratização* do acesso que concorreram para o delineamento da atual configuração das universidades brasileiras.

Refletir o lugar político em termos de políticas públicas de língua, faz com que compreendamos o ENEM como um programa que se filia a uma memória discursiva que faz significá-lo como uma ação política e ideológica. Estes programas estão calcados em alguns pré-construído¹², compreendido como “o estabelecimento do já-lá, do efeito do repetível como já-dito” Orlandi (2008, p.280). Pois, como afirma Höfling (2001), os documentos apenas “informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental”. (p.30)

Como o ENEM se constitui como uma política pública de Estado, tomamos aqui a distinção de ‘Estado’ e ‘Governo’, definida por HÖFLING (*idem*). Para o autor, o Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” e governo é um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade

¹² A noção discursiva de pré-construído distingue da noção lógica de pressuposição. Pêcheux define efeito do pré-construído como o “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido” sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”). São as evidências que sustentam o dizer do sujeito e que lhe fornecem um espaço de identificação a partir do qual se produz a significação a “sua significação”.

representada seja por políticos, técnicos ou demais organismos. Assim, o governo configura-se como a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. Entretanto, ressalta Höfling (2001) que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. Cabe ao Estado a implementação e manutenção de políticas públicas oriundas de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos a elas relacionados. Logo, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Nesses termos, Höfling classifica a educação como uma política pública social, de corte social, de responsabilidade do Estado, mas não propostas somente por seus organismos. Entretanto, quando as políticas sociais de educação são geradas no interior de/ do Estado, dá-se visibilidade aos modos de interferência que revelam uma certa concepção de Estado que visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Dessa maneira é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social de sociedade cuja política educacional se estabelece pela inscrição seja numa concepção democrático liberal, social democrático etc., etc. Assim, não existe um instrumento político que esteja fora de um projeto ideológico. No caso do ENEN enquanto um instrumento de avaliação político-ideológico: o que e para que se está avaliando? Para manutenção da divisão política já estabelecida entre capazes e incapazes?

O relatório sobre a Educação Superior no Brasil¹³ tem sua origem, conforme demonstra os pesquisadores¹⁴, em um roteiro proposto pelo IESALC¹⁵ cujo objetivo era analisar e comparar os sistemas de ensino superior de cada um dos países participantes do projeto. O documento relata as principais transformações ocorridas no âmbito do ensino superior no Brasil, como também traça um panorama do complexo nacional de Ciência e Tecnologia, além de retratar as principais características de natureza estrutural e organizacional do sistema como a evolução da matrícula, do número de instituições, do corpo docente e do pessoal de apoio. Os pesquisadores ressaltam que apenas descrevem ‘criteriosamente’ as mudanças, não se referindo as suas causas. Para nós, tomar a leitura desses documentos significa concebê-los enquanto leitura de *arquivo* tal como definido por

¹³ Este foi realizado pelo Grupo de Estudos sobre Universidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e compôs o relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESAL – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe-IESALC – Unesco – Caracas.

¹⁴ Professores membros do Grupo de Estudos sobre Universidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁵ IESALC – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe.

PÊCHEUX (1982, p.57 *apud* ZOPPI-FONTANA, 2005, p.96), ou seja, “no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. O arquivo na análise de discurso não se constitui meramente “como um conjunto de dados, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos” (NUNES, 2007, p.374). Isso implica em dizer que nos propomos a trabalhar a historicidade na leitura do arquivo, considerando que o “material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de *comprovação*, onde se suporia uma interpretação unívoca”(idem).

2.1 A constituição do ensino superior no Brasil

Ao historicizarmos a educação superior no Brasil, a partir de Oliven (2002)¹⁶, compreendemos que desde o Brasil colônia, considerando o contexto latino-americano, o Brasil é um caso atípico no que se refere à educação superior, visto que somente nos primórdios do século XIX é que foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, ou seja, quase três séculos mais tarde à instalação da colonização. De outro lado, é preciso relacionar tais fatos a outras condições de produção. Por exemplo, no âmbito latino-americano, os espanhóis criaram universidades em suas possessões na América desde o século XVI. Nesse sentido, ao discutir este processo de criação, damos visibilidade a uma memória sóciohistórica e política cujos efeitos de sentido inscrevem o ensino superior no Brasil na relação com o colonizador.

No Brasil Colônia, o ensino esteve a cargo da Companhia de Jesus, inscrevendo-se no princípio da evangelização, pois como afirma Silva:

A escola de ler, escrever e contar nasce, no Brasil, como escola de catecúmenos, ou seja, com a função de ensinar a doutrina cristã, católica, para que os habitantes da terra pudessem ser batizados e tornarem-se cristãos e civilizados. (2007,p.06)

Entretanto, havia uma divisão. Quando se tratava de filhos dos colonos, o destino era outro. Havia Colégios específicos cuja função era prepará-los para o ingresso nas universidades portuguesas. Para Silva (*idem*), esse processo se constitui em uma “cisão fundante, na primeira Instituição da sociedade a ser criada no país, ou seja, uma dualidade

¹⁶ARABELA CAMPOS OLIVEN é professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Participante do relatório responsável pelo “Histórico da Educação Superior no Brasil”.

no processo da educação brasileira que vai perdurar em diversos momentos da nossa história, em diferentes aspectos”. Tinha-se, então, uma educação de caráter meramente doutrinal destinada aos índios, mestiços e negros, e outra destinada aos filhos dos grupos dominantes. A esses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, estudos nobres, visto que estudariam nas universidades europeias, especialmente em Coimbra, Portugal.

Pode-se afirmar que a educação superior no Brasil se constitui pela falta e pela ausência de cursos superiores, pois a formação de pessoas dava-se pelo movimento de saída do país. Desse modo, instala-se uma relação de interdependência entre a colônia e o colonizador, em que o ensino superior é direito das famílias hegemônicas. À Ordem Jesuítica cabia a unificação cultural do Império Português, tanto que nos primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens brasileiros graduaram-se na Universidade de Coimbra. Nesse sentido, afirmou Anísio Teixeira (*apud* OLIVEN, 2002), Coimbra foi a “primeira universidade” brasileira, constituída fora do Brasil.

A criação das primeiras escolas isoladas de educação superior no Brasil ocorreu por volta de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa que, concebida à luz do “modelo napoleônico”, centrava-se em cursos e faculdades estruturados de forma independente. Durante o período da Regência foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda e outro em São Paulo. Além desses cursos, criou-se a Escola de Minas na cidade de Ouro Preto, na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, sua instalação somente ocorreu 34 anos mais tarde. Observa-se que a instalação do ensino superior visava à oferta de cursos com o objetivo de formar a hegemonia do país, constituindo uma representação imaginária atravessada pela relação com a história e com a ideologia. A Análise do Discurso concebe ideologia como

[...] a que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX 1975, p.146)

Nestas condições sócio-históricas e políticas do Brasil, as primeiras faculdades brasileiras filiam-se a uma orientação profissional bastante *elitista*, tanto que mais tarde criam-se os cursos de Medicina, Direito e Politécnica. Essas faculdades eram independentes umas das outras e localizavam-se em cidades importantes e estratégicas; seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares voltadas muito mais ao ensino que à

pesquisa. Tanto sua organização didática quanto sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias¹⁷.

Observa-se, de início, um marco no processo de constituição das instituições superiores. De um lado, a transmissão do saber pelo saber do professor e, de outro, o apagamento, a não difusão do saber pela pesquisa. Esta prática intervém no processo de ensino no país, produzindo seus efeitos na manutenção do ensino dissociado da pesquisa.

No período imperial, apesar das várias propostas apresentadas¹⁸, não foi criada nem uma universidade no Brasil. Ainda de acordo com Oliven (*ibidem*), talvez isso se deva ao alto conceito atribuído à Universidade de Coimbra. Assim, os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos às universidades, porém, filiados às mesmas formações discursivas. Para nós, a formação discursiva é o lugar de constituição dos sentidos (sua “matriz” pode-se assim dizer). (PÊCHEUX 1975, p.148)

Stallivieri (2006), no entanto, afirma que “a partir da constituição da universidade do Rio de Janeiro que se deflagram alguns momentos importantes na história da educação brasileira de nível superior” (p.3-4). A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, reunia, administrativamente, faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema, ou seja, era mais voltada ao ensino que à pesquisa; era elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Discursivamente, podemos refletir sobre os sentidos de universidade e de brasileiro, uma vez que esta criação é que marca e se legitima na história como institucionalização do ensino superior no Brasil. Com isso, apagam-se todas as iniciativas anteriormente praticadas como ensino superior. Esse apagamento se dá pelo trabalho da ideologia, pois é universidade desde que se inscreve nas mesmas condições de oferta, isto é, nos mesmos currículos cujos efeitos resultariam na formação da elite pensante do/no Brasil. Igualmente dá-se visibilidade aos efeitos de sentido do adjetivo “brasileiro” que também é silenciado enquanto autoria, pois o atributo de brasileiro mais funciona como advérbio de lugar que como característica ou perfil que os cursos ofertados teriam. Nesse sentido, vamos compreendendo em que condições de produção se registram o surgimento da universidade no Brasil.

¹⁷ O catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

¹⁸ Refere-se a 24 projetos de universidade apresentados, durante o período que vai de 1808 a 1889, e chama a atenção para o fato de que em quase meio século de reinado do segundo imperador não foram criadas novas faculdades, além daquelas criadas pelos soberanos nas primeiras décadas do século XVIII, e uma em 1839.

No governo do presidente Getúlio Vargas, em 1931, aprovou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras com objetivo de disciplinar a instituição das universidades no país cuja vigência foi até 1961. Caracterizava-se a universidade tipo oficial, ou seja, ‘pública’ compreendendo os níveis federal, estadual ou municipal, e livre, no modelo particular. Destaca-se que o estatuto, em seu art. 5º, dispunha como requisito obrigatório que as instituições, para se constituírem como *universidades*, deveriam oferecer pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Deste modo, eram ligadas por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, contudo, a sua autonomia jurídica. Essas reflexões dão visibilidade às condições de produção entendendo, conforme Pêcheux (1997), que “é no momento em que a língua se oferece ao equívoco que os gestos ideológicos de produção de sentidos transbordam”. Condicionar a criação a cursos pré-determinados já demarca no/pelo discurso as posições ideológicas da nação em relação à formação acadêmica, isto é, à universidade cabe a formação da elite pensante, uma vez que ascendiam àqueles cursos aos filhos dos grandes proprietários e/ou profissionais liberais de grande relevância.

Oliven (2002) afirma também que as políticas do novo ministério desapontaram os educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), principalmente pela ênfase dada à criação de uma Faculdade de Educação nas universidades com o objetivo de formar professores do ensino secundário. Tal determinação dá visibilidade à formação discursiva que possibilita o que pode e deve ser dito que, neste caso, concebe a universidade como formadora de professores cuja inscrição se faz na área do ensino voltado para o ensino médio, contrário aos anseios dos educadores que tinham como ideal a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa. Ressalta-se que a concepção de formação para o ensino estruturava-se no/pelo sentido de treinamento para, transmissão de conhecimentos, portanto, desvinculada de uma concepção mais reflexiva sobre o saber. Essa divergência nos possibilita compreender o efeito paradoxal do discurso político educacional cujo funcionamento discursivo legitima a política do “ideal” democrático na educação brasileira. O Distrito Federal configurou-se, à época, como uma arena onde se defrontaram diferentes grupos defensores de distintos projetos para a universidade brasileira, culminando na criação de três delas que significou clivagens ideológicas entre educadores, políticos e líderes religiosos. Esses diferentes discursos em torno de um projeto de universidade mostram a inscrição dos grupos em diferentes formações discursivas, proporcionando gestos de interpretações diversos, decorrentes do imbricamento de diferentes posições sujeitos, uma

vez que “no interdiscurso, a memória é historicidade, e a relação com a exterioridade alarga abre para outros sentidos, dispersa, põe em movimento” (ORLANDI 2003, p.15), o que possibilita ao sujeito ocupar diferentes posições sujeito no discurso. Há, por exemplo, uma tensão contínua entre o governo federal, instância administrativa e jurídica que se constitui como normatizadora do ensino superior, e a atuação da Igreja Católica, como formadora do caráter humanista da elite brasileira.

Vale destacar, nesta reflexão, o papel importante das instituições cujos discursos são permeados pela historicidade e pelo simbólico. Conforme Castoriadis (1982, p.142), “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico”. Contudo, ressalva que isso não significa que se esgote no simbólico, pois se o encontramos primeiramente na linguagem, “também o encontramos igualmente, em outro grau e de outra maneira, nas instituições” (*idem*). Assim, entendemos que o simbólico evidencia as formas de relação entre o Estado/Igreja/Sociedade, pois são elas que dizem do jurídico e do religioso para a sociedade.

Assim, há um trabalho de rede de memória que é acionado por diferentes formações discursivas, que vão representar no interior do discurso do estado, da Igreja, da educação, diferentes posições-sujeito, pois, conforme Orlandi (2001, p.107), “a entrada do indivíduo, o assujeitar-se ao simbólico pela ideologia e tornar-se sujeito é irreversível”.

Em abril de 1935, por meio do Decreto Municipal nº 5.513, foi criada a Universidade do Distrito Federal com o objetivo¹⁹ de “encorajar a pesquisa científica, literária e artística e ‘propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular”. Oliven (2002) ressalta que mesmo com a escassez de recursos econômicos, as atividades de pesquisa foram estimuladas e desenvolvidas contando com o apoio de professores simpáticos à iniciativa, caracterizando como uma das conquistas do grupo de educadores liberais, liderados por Anísio Teixeira. Contudo, seu posicionamento liberal não logrou apoio para sustentar seu projeto universitário e decorrente do clima político autoritário que predominava no país, a Universidade do Distrito Federal foi extinta em janeiro de 1939, por meio de decreto presidencial e os cursos em andamento foram transferidos para a Universidade do Brasil, a antiga Universidade do Rio de Janeiro. Novamente, essas discursividades apontam para uma contradição constitutiva: universidade no Brasil tem em sua gênese uma inscrição no ensino, o que significa dizer que de saída não se constitui como espaço da pergunta que daria

¹⁹ Dados do “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil”

origem a produção do conhecimento, mas das respostas às atividades de treinamento para formação de seus transmissores apenas.

Na gestão do então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, a instituição deveria ser tomada como modelo único de ensino superior em todo o território nacional. Para Schwartzman (*apud* Oliven, 2002), esse projeto é o exemplo mais significativo da centralização autoritária do ensino superior brasileiro, posto que demarca sua territorialização e a do conhecimento.

Em 1934, no primeiro Congresso Católico de Educação, a Igreja manifestou interesse em criar uma universidade subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado cujo objetivo era ressocializar as elites brasileiras em consonância com os princípios ético-religiosos da moral católica. A universidade católica do Brasil foi criada em 1946, e a incumbência da organização, administração e orientação pedagógica foi dada aos jesuítas.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Em detrimento de ser o estado mais rico do país, a universidade foi instituída livre do controle direto do governo federal. Fato, considerado como uma estratégia para reconquistar a hegemonia política que gozara até a Revolução de 1930. Para consolidar esse plano político, houve a fusão das faculdades tradicionais e independentes, Brasília, Católica, Paulista dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essas condições de produção dão sustentação aos efeitos do pré-construído, que produzem os sentidos de público e privado na educação superior. Para Pêcheux (1975), pré-construído “são as evidências que sustentam o dizer do sujeito e que lhe fornecem um espaço de identificação a partir do qual se produz a significação a sua significação” (p.176). Percebe-se que o fator econômico foi determinante para legitimar uma relação de independência diante de um projeto político nacional de universidade, tanto que a USP se posiciona na história da educação no Brasil calçada pela autonomia.

A USP, considerada como o maior centro de pesquisa do Brasil, concretiza e legitima até hoje o ideal de seus fundadores. Destaca-se que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. Nota-se que esse discurso, o de ser forte como instituição se significa pelo preenchimento de um quadro docente com pesquisadores de fora do país, gesto que produz efeitos de sentido que reverberam para o modo como se constituiu no Brasil um centro de referência. Nesse funcionamento discursivo, entendendo que o profissional de fora do país, o europeu, é quem produz o conhecimento, ressignificando a posição sujeito do professor, universidade do Brasil pelo

seu apagamento enquanto produtor de conhecimento novo. Na esfera organizacional, a ideia inovadora da junção de várias unidades foi fazer da nova Faculdade de Filosofia, o eixo central da universidade que viria a promover a integração dos diversos cursos e das atividades de ensino e, aí, sim da pesquisa, conquista pela autonomia que exigiu.

No entanto, esse plano não se efetivou, em grande parte, face à resistência das faculdades tradicionais, as quais não queriam abrir mão do processo de seleção e formação de seus alunos, compreendido pelo ingresso até a formatura.

A partir da década de 40, com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que ingressavam na universidade, aspirando justamente, ao magistério de nível médio. Política que se disseminou pelo país, sendo que a maioria delas não passava de um aglomerado de escolas nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química etc. A escassez de recursos materiais e humanos limitou esses cursos às atividades de ensino sem qualquer comprometimento com a pesquisa. Essa historicidade dá visibilidade ao perfil da universidade no Brasil pela memória discursiva que vai se estruturando no país. Para Pêcheux (2010, p.56), a memória “espaço móvel de disjunção, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” retoma os implícitos, mesmo que não possamos “provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo”.

Ao contrário de muitos países, a universidade no/do Brasil vai se configurando como uma instituição de formação pedagógica cujo processo não prescinde da pesquisa. Ideologicamente isto aponta para uma dicotomia entre ensino e pesquisa em que a formação para a ação de ensinar não pressupõe pesquisa, cujos efeitos de sentido reverberam até os nossos dias. Uma projeção que não se dá de forma aleatória, pois a falta histórica da pesquisa na formação superior mostra discursivamente o trabalho da ideologia que institucionaliza o ensino superior como lugar de preparação de transmissores do saber, enquanto que a produção do conhecimento é feita no exterior.

No período conhecido como populista (1945/1964), ocorreu um processo de integração do ensino superior com o surgimento de universidades que se vincularam administrativamente às faculdades preexistentes, federalizando grande parte delas. Conseqüentemente no final desse período, houve uma concentração das matrículas no

ensino superior, principalmente em universidades, atingindo o percentual de 65%. Nesse sentido, nossa reflexão mostra que as condições de acesso ou se dão pelas condições socioeconômicas ou por políticas populistas de governo. Ou seja, não se constitui como parte de um projeto nacional, configurando-se a existência de uma falta, uma ausência do político, na política de ensino universitária.

Durante a Nova República nota-se um movimento político diferente. Foram instituídas 22 universidades federais, em que cada capital foi contemplada com uma universidade pública federal. Ainda durante esse período, também foram criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Como se pode ver, as universidades vão se constituindo no jogo entre o público e o privado, entre o Estado e a Igreja.

Com a expansão do ensino médio e, simultaneamente, com as pressões internas do sistema educacional, culminou-se na promulgação da “lei da equivalência”, de 1953, que equiparou os cursos médio-técnicos aos cursos médio-acadêmicos, propiciando a todos os alunos o direito de prestar vestibular para qualquer curso universitário. Um privilégio que antes era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médio-acadêmicos. Ocorre, então, uma significativa expansão das matrículas. Novamente, o acesso ao ensino superior marca-se pelas discursividades políticas que se alternam, desvinculadas de um projeto maior de ordenamento.

Nessa conjuntura, entendemos que ter acesso ao ensino superior pode ser significado como uma questão circunstancial e não um direito previamente instituído a todos os cidadãos, uma vez que se inscreve no movimento do político e do econômico, tanto que se cria, se aglutina e se fecha uma instituição por razões sempre de cunho político. O político para nós constitui a linguagem, pois segundo Orlandi, “simboliza as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão”. (2012, p.152)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases que orienta a educação brasileira foi promulgada em 1961, após um período de *14 anos* de tramitação no Congresso. Segundo Oliven (ibidem), os estudos apontam que esta lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais. Manteve como prioridade o ensino, novamente sem foco no desenvolvimento da pesquisa. Além de centralizar o sistema de educação superior pela concessão de expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação para autorizar e

fiscalizar os novos cursos de graduação, legislava sobre o currículo mínimo de cada curso superior. Como novidade apenas assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção. Assim, foi necessário um longo e considerável tempo para que a lei apenas ratificasse as condições do ensino superior no país. Entretanto, não estruturou uma política pública para o ensino superior.

No início dos anos 60, a universidade brasileira vive um momento de grande vitalidade quando a ação da comunidade acadêmica extravasou os muros da universidade. Nessa ocasião, foram criados os Centros Populares de Cultura e desenvolvidas as primeiras Campanhas de Alfabetização de Adultos com o propósito de se contraporem ao projeto elitista herdado do passado, visando um novo ensino superior, mais nacional e democrático. Veja que o fato de se abordar a educação de adultos aponta para uma desorganização, uma vez que não tem uma projeção do nível pré-escolar ao superior como direito de todos.

Por outro lado, professores e pesquisadores universitários defendiam uma modernização institucional nos fóruns acadêmicos como, por exemplo, as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a produção em revistas especializadas. Com isso, buscaram implantar uma universidade voltada para a pesquisa, em conformidade com o modelo de Humboldt²⁰, na Alemanha, ou com o norte-americano.

Em 1961, com a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, instalou-se a Universidade de Brasília, objetivando o desenvolvimento da cultura e da tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista. Destaca-se que foi a primeira universidade brasileira instituída de forma diferente, pois não surgiu da aglutinação de faculdades pré-existentes. Com uma estrutura integrada, flexível e moderna, contrapôs-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes fundada no modelo norte-americano, passando a se organizar na forma de fundação em que os departamentos substituíram as cátedras. Percebe-se, então, a mobilização de sentidos que institui mudanças nos parâmetros institucionais no país. Mudanças que fazem movimentar a memória cujos efeitos se dão nas filiações sócio-históricas de identificação e, ao mesmo tempo, de deslocamento. Movimento que dá visibilidade ao político na língua, pois discursivamente aglutinar remete a unir, fundir, ação que pressupõe algo já existente. Não se une nem se funde algo inexistente. Ao contrário de criar, que remete ao sentido de dar existência a instituir algo novo. Logo, significa diferentemente aglutinar instituições de criá-las, o que mostra o trabalho do político sobre a língua que, nesse caso, sociohistoricamente marca um

²⁰ Universidade humboldtiana, expressão que se refere à proposta de Universidade elaborada por Wilhelm von Humboldt, cujo princípio central é a “unidade indissolúvel do ensino e da pesquisa”.

gesto importante sobre a relação com o ensino superior no país. Efeitos que instituem sentidos no modo de significar a universidade no país, uma vez que não surge inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis, abrindo perspectivas de pronta renovação do ensino superior.

Em 1964, após a tomada do poder pelos militares, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal, período em que houve afastamento de grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília. Também com o discurso de coibir as atividades de caráter dito “subversivo”, por parte de professores e alunos, foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, dando visibilidade ao exercício pleno do controle e do autoritarismo, efeito da concepção ideologicamente instituída para seu controle. Logo, a universidade no Brasil se constitui entre meio a *sabores* e *dissabores* das ocorrências políticas. Isso nos possibilita compreender discursivamente que a Universidade é significada como o lugar do ‘logicamente estabilizado’, coibindo-se qualquer discurso de inovação, que é um desdobramento dos discursos que legitimaram seu modo de ser. São essas condições de produção que vão estruturando uma memória discursiva do que se compreende como lugar da universidade.

Isso dá visibilidade a uma relação com a instabilidade e não com a estabilidade, pois não é espaço livre para reflexão e produção do novo. Ao contrário, seus espaços eram fortemente vigiados, o que significa para nós pensar o papel da memória como “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos”. Pêcheux (2010, p.56)

2.2 A Reforma Universitária: continuidade ou ruptura do seu modelo?

A Reforma Universitária depois de muito debatida, tem, em 1968, a aprovação pelo Congresso Nacional da sua Lei de nº 5540, que criou os departamentos, o sistema de créditos, os cursos de curta duração, o ciclo básico, etc.

Houve também a substituição das antigas cátedras pelos departamentos em que as chefias passam a ter caráter rotativo. Com a instituição da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral, a dedicação exclusiva dos professores, surge a valorização da titulação, da produção científica e o desenvolvimento da pós-graduação no país.

Em relação às condições de acesso e a possibilidade de absorção de maior contingente de alunos, surge os vestibulares classificatórios ‘com exames unificados’ cuja execução se daria na mesma universidade ou federação de escolas, ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular, de acordo com os estatutos e regimentos. Este foi o argumento utilizado para eliminar o problema dos excedentes e da nota mínima.

Entendemos que a alteração no formato do vestibular, passando de eliminatório à classificatório, não incorreu em uma ruptura com formato anterior, pois o acesso é uma questão de condições de produção, isto é, depende do resultado da prova cujo sucesso está vinculado às condições materiais de existência. Novamente é a mesma prova para todos os inscritos quem seleciona e classifica os alunos para o ingresso na universidade, um funcionamento que dá visibilidade a inscrição da reforma na mesma formação discursiva, ou seja, uma forma de seleção única para sujeitos em relações sociais muito desiguais. Para todos o de sempre e, para alguns, algo a mais. Nos anos seguintes, decorrente da pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, ocorreu uma significativa expansão do setor privado quando foram criadas inúmeras faculdades na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos. Essa expansão privada do ensino superior teve a aquiescência do governo, de forma que no ano de 1980, mais da metade dos alunos de 3º grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior privado, perfazendo um percentual de 86% em faculdades privadas.

Com esse reordenamento do ensino, produz-se uma contradição: a universidade pública se desobriga da formação de massas e passa a ser cada vez mais seletiva, uma vez que passará a se ocupar da pesquisa e da pós-graduação. Como afirma Oliven (*idem*), “o setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa, bem como pela modernização de um segmento importante do sistema universitário brasileiro”. Nesse cenário, o ensino superior se constitui em meio a uma tensão entre público e privado que se reverbera no acesso à educação superior: uns poucos para a elite – ensino público federal/estadual, e outro para as massas, o privado que se estrutura sobre a formação para o ensino. Vestígios históricos do processo dual de ensino no país.

Esses fatos apontam para uma des-organização planejada pelas políticas públicas que vão se instalando no Brasil, constituindo-se em regularidades como a centralização autoritária, dissociabilidade do ensino com a pesquisa, aumento das vagas nas IES privadas sustentada pela política educacional do governo, mas que se instala nas margens do que se

considera ensino de qualidade. Remetendo-nos a Silva (2006), entendemos que há nessa atitude “uma filiação a um discurso fundador que vai se atualizando de diversos modos na divisão, numa desigualdade social constitutiva da nossa formação social”, pois é na discursividade e na incompletude do dizer que nos é possível perceber esse funcionamento ideológico que produz a cisão entre o que é universidade e o que é faculdade, do que é público e do que é privado, etc.

2.3 Os discursos de institucionalização da LDB/96

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, têm-se início os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, sob o nº 9.394/96, com variados graus de abrangência e/ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

A nova LDB dispõe sobre o processo de regularização e de sistematização da avaliação dos cursos de graduação e também das próprias instituições de ensino superior como mecanismo de condicionamento para credenciar e reconduzir cursos e instituições. Constatadas deficiências nas avaliações, a lei estabelece um prazo para que as IES possam saná-las, caso contrário, sofre seu descredenciamento. Fica estabelecido nesta LDB que uma instituição somente poderá ser considerada universidade, gozando de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades; ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço contratado em tempo integral. Como a lei é uma prescrição de normas, historicamente tem sido organizada pelo poder público e sua aplicação se dá pela imposição, embora na textualidade da lei sempre se encontre a expressão “discutida democraticamente” e “com a participação da sociedade”. Dizeres que apontam para um consenso nas definições de políticas públicas.

A avaliação das instituições de educação superior, conforme Leite (2002)²¹, se constitui em um processo que vem se desenvolvendo desde os anos 70, no que diz respeito ao sistema de pós-graduação e pesquisa. Mais recente, porém, dos anos 90 pra cá, é o processo de avaliação global das instituições que vem desafiando as relações entre estado-

²¹ DENISE BALARINE CAVALHEIRO LEITE é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pesquisadora CNPq e do Grupo de Estudos sobre Universidade – GEU/UFRGS. Doutora em Ciências Humanas pela UFRGS e realizou pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

universidade-sociedade, tendo em vista suas características intrínsecas e seus efeitos sobre os sistemas de educação superior. Em relação à avaliação, fazemos referência aos estudos de Polidori (2009), que classifica o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro em quatro ciclos. O primeiro compreenderia o período de 1986 a 1992, em que houve várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e também a existência isolada de algumas avaliações que não se constituíram em caráter nacional (PARU²², GERES²³). O segundo constitui o intervalo de 1993 a 1995, período de formulação e instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Já o terceiro engloba o período de 1996 a 2003, quando instituiu o Exame Nacional de Cursos - ENC, por meio do Decreto nº 2026/96, a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento pré-definidos. A avaliação ficou conhecida pela terminologia popular, ‘provão’, em lugar de sua abreviação oficial, ENC.

Em 1996, três campos de conhecimento foram avaliados inicialmente: Direito, Medicina e Engenharia Civil, saltando para 26²⁴ em 2003. A prova de conhecimentos aplicada avaliava não somente os alunos, mas a Instituição de Ensino Superior, cujo conceito²⁵ variava de “A” a “E”. Por conceito “A” compreendia-se excelente e por “E”, ruim. Importante dizer que houve forte resistência contra o provão organizada por parte de todos os setores da comunidade acadêmica. É interessante observar que em detrimento do caráter obrigatório da avaliação, uma forma de resistência constituída foi a entrega da prova em branco por parte dos alunos. Contudo, assinavam sua frequência para caracterizar o comparecimento ao exame, evitando que fossem penalizados, pois estava condicionado à realização do exame o recebimento do diploma pelos alunos.

A resistência ao exame nos possibilita compreender as relações de força entre sociedade e Estado, uma vez que o implícito, o silenciado no provão era percebido pela comunidade escolar, pois o exame qualificava, classificava, instituía uma relação com o ranqueamento cujos efeitos se dariam pela maior visibilidade das instituições. Produz-se como efeito a relação com a qualidade do ensino, pois desconsideradas as condições

²² Programa de Avaliação da Reforma Universitária -1983.

²³ Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior – 1986.

²⁴ As 26 áreas de conhecimento foram: Contabilidade, Administração, Agronomia, Arquitetura, Biologia, Química, Odontologia, Economia, Engenharias (civil, elétrica, mecânica e química), Geografia, História, Jornalismo, Direito, Letras, Matemática, Medicina, Enfermagem, Pedagogia, Farmácia, Fonoaudiologia, Física, Psicologia, e Medicina Veterinária.

²⁵ Conceitos: A – médias maiores ou iguais a 80; B – médias maiores ou iguais a 60 e inferiores a 80; C – médias maiores ou iguais a 40 e inferiores a 60; D – médias maiores ou iguais a 20 e menores que 40 pontos; E – médias maiores ou iguais a 0 pontos e menores que 20. Para os cursos com apenas um graduando presente, cursos sem avaliandos ou que tivessem tido problemas operacionais, foi dado o conceito SC (Sem conceito).

desiguais do ensino ofertado na educação básica, os resultados apontavam para os melhores que se legitimavam como os mais capazes e os mais preparados. Além disso, a principal crítica atribuída ao Provão referia-se a sua metodologia por utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as IES em relação às condições de oferta das bibliotecas, laboratórios e corpo docente.

Nesse sentido, como efeito produziu-se o discurso da qualidade do ensino: ter uma boa nota obtida quantitativamente. Para Barreyro & Rothen,

o Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência entre as IES. Apesar das normas preverem punições nos casos de resultados negativos no Provão, na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão o da divulgação midiática e publicitária em procedimentos de auto-regulação típicos do mercado.(2006, p.)

O quarto ciclo apresentado por Polidori (2009), inicia-se em 2003 e está em vigor até a atualidade (2013). Em abril de 2004, houve a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, criado pela Lei nº 10.861. O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Desse modo, os aspectos a serem avaliados giram em torno de três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, em que se questiona a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação institucional, avaliação externa, Enade e avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, censo e cadastro no MEC. Para o Inep, os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a operacionalização é de responsabilidade do Inep.

As informações obtidas pelo SINAES devem(riam) ser utilizadas pelas IES a fim de orientação da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Por outro lado, os órgãos governamentais, a priori, também devem(riam) utilizar os dados para orientação de políticas públicas e devem(riam) orientar suas tomadas de decisões, haja visto que têm acesso à ‘realidade’ dos cursos e das instituições através dos resultados. Como se pode ver, a avaliação tem sido tomada pelo estado como ‘emancipatória’, cujo objetivo seria verificar a

eficácia institucional e a efetividade acadêmica. Fatos que induzem, por meio de critérios de avaliação, a instalação de uma política pública para o ensino superior no país. Nesse sentido, questionamos: quais sentidos estão funcionando quando se diz “avaliação emancipatória”? Considerando que no sistema de avaliação vigente são avaliados todos com o mesmo critério, isto é, da mesma forma, apagam-se as diferenças institucionais, históricas, sociais, ou seja, apagam-se as condições materiais de existência, pois todos devem se adequar/submeter aos critérios estabelecidos na avaliação, participar do mesmo enquadramento, adequar-se à norma, ou seja, inscrever-se nos critérios de avaliação.

A partir dessa indagação, trazemos para essa discussão o que diz Foucault (1997) sobre o controle normalizante.

O exame combina as técnicas da hierarquia que **vigia** e as da **sanção que normaliza**. **É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir**. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade **através da qual eles são diferenciados e sancionados**. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade [...] **A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível**. (1997. p, 154) (grifos nossos).

A partir de Foucault, podemos dizer que a avaliação é lugar de controle político, na medida em que se constitui como *um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir*. É o lugar onde se pode ver a descrição do funcionamento das formas de poder do Estado. Exemplo disso são os resultados da avaliação realizada pelo SINAES que tem a função de subsidiar os processos de regulação que compreendem os *atos autorizativos* que concernem ao credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos e os ‘atos regulatórios’ para o credenciamento das IES e renovação de reconhecimento de cursos. E, no caso da punição, os resultados considerados insatisfatórios *ensejarão a celebração de um protocolo²⁶ de compromisso firmado entre a IES e o MEC* (grifo nosso), no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades. Desse modo, tem-se o efeito da *superposição das relações de poder e de saber* que se materializam na forma como se elabora e se organiza o exame de

²⁶ Em caso de descumprimento de protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação de penalidades como suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação, cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos e ainda advertência, suspensão e/ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

seleção. Tais mecanismos dão visibilidade a sítios de significância que sustentam a relação com o controle de qualidade, pois não se coloca na aferição de uma ineficiência institucional nenhuma política propositiva de assistência às condições da oferta. O que há é um processo de individualização das IES como condição de responsabilizá-las pelo sucesso ou insucesso de seus alunos no exame e uma verdadeira corrida para se enquadrarem nos modelos de política de ensino implícito na forma como são formulados os exames. Como afirma Sguissardi (2006), “Todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras razões porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação de capital” (p. 4).

2.4 O Ensino superior na Atualidade

Como se pôde ver, a redefinição de tipologia das IES se deu pela LDB/96 que acrescentou inovações no sistema de ensino superior no que se refere à natureza e dependência administrativa à natureza acadêmica. Algumas definições se deram por meio de decretos complementares, tais como os Decretos nº 3.860/01 e nº 2.406/97. No plano vertical foram acrescentados mais dois novos tipos: a universidade especializada e os centros universitários. No plano horizontal, foram criados novos tipos de cursos e programas, sendo os cursos sequenciais no nível da graduação, os mestrados profissionais no nível da pós-graduação e a regulamentação da educação à distância. Igualmente definiu as atribuições tanto da instituição universitária quanto da não universitária, como se verifica no anexo I.

As IES públicas *federais* são subordinadas à União e podem se organizar como autarquias, em regime especial ou fundações públicas; as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; as estaduais e municipais são mantidas ou pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal e as municipais, quando providas pelas prefeituras municipais. De acordo com o Inep, atualmente são consideradas um total de 2.378 instituições de ensino superior: 190 são universidades, 126 centros universitários, 2.025 faculdades e 37 IFs/Cefets, sendo deste total, 278 instituições públicas e 2.100 privadas.

Regido por instrumentos específicos como LDB, PCNs, DCNs, que regulamentam o ensino superior, documentos que simbolicamente disciplinam as instituições, bem como a

sua forma de produzir saberes através do estabelecimento de níveis escolares e modalidades de ensino com suas respectivas finalidades, desde a graduação a pós-graduação *lato e stricto sensu* como seus níveis de ensino.

As instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, estão abertas a candidatos que tenham *concluído o ensino médio ou equivalente e aprovados* em respectivo *processo seletivo*. Algumas modalidades de educação e ensino complementam o processo de educação formal por meio da Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Ensino Presencial, Ensino Semipresencial, Educação a Distância e Educação Continuada.

Destaca-se que desde a Reforma Universitária de 1968, fica definido que as universidades deveriam ter autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, devendo ser exercida conforme a Lei e seus estatutos. Contudo, as universidades públicas federais ainda não gozam de autonomia financeira e de gestão de pessoal.

Pudemos compreender até aqui que a historicidade do ensino superior é marcada pela tensão entre Estado/Igreja, Político/Econômico, Público/Privado, Ensino/Pesquisa, resultado dos atravessamentos sócio-históricos e ideológicos no processo de sua constituição.

No processo de constituição do ensino superior no Brasil, considerando também as políticas públicas como LDB, PCN, DCNs, além de outros decretos e portarias, percebemos que há um reordenamento na conjuntura atual em relação às políticas implementadas nas universidades públicas que as obrigam a pesquisa e a pós-graduação, uma exigência da contemporaneidade que está relacionada à formação de pesquisadores em nível de excelência para atuar no setor produtivo do país. Esse cenário traz sérias consequências para a questão do acesso ao ensino superior. Como vimos anteriormente, o número de IES privadas são excessivamente maiores que as públicas, questão que esbarra mais uma vez nas desigualdades sociais históricas que se reverberam no acesso ao ensino superior, evidenciando a 'opacidade do acesso' ao ensino superior'.

Diante da dualidade entre universidade e faculdade e entre as questões do público e do privado, questionamos: Que sentidos estão sustentando o ENEM enquanto "democratização do acesso"?

Procurando compreender essa questão, propomo-nos, no próximo capítulo, analisar a política do ENEM, para compreender na textualidade do discurso os sentidos de democratização do acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO III

O ‘DISCURSO SOBRE’ A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo objetivamos analisar o “discurso sobre” a democratização do acesso ao ensino superior, procurando dar visibilidade aos discursos que sustentam a democratização do acesso no ENEM. Percebemos que as discursividades do processo de institucionalização do ENEM constituem um imaginário de política pública eficiente e democrática de acesso ao ensino superior.

Discursivamente o Estado, ao apresentar o objetivo do exame, define, descreve, caracteriza e dá legitimidade ao exame. Tanto que o documento foi elaborado pela Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC) do Inep, que é composta por uma equipe técnica e de consultores permanentes, constituída por professores, pesquisadores universitários. A composição por sujeitos igualmente institucionalizados nos remete ao movimento do político que constitui os sentidos. Para Orlandi (2012), “as relações de poder são simbolizadas e isso é o político”, que atravessadas pelo funcionamento ideológico, fornece as evidências para produção dos sentidos, isto é, ao fato de que os sentidos são determinados pela “projeção da ideologia no dizer” (p. 55).

Isto significa que a autoria do documento está sob o efeito das formações ideológicas e das posições sujeitos que constituem a equipe de consultores, os quais se inscrevem na posição de autoridade que confere legitimidade ao Exame. Este processo produz efeitos no modo de significá-lo, pois, conforme Silva (2007), decorre da “relação instituída entre a intelectualidade e o Estado na proposição das políticas”, que corresponde na ordem do discurso às formações discursivas, isto é, “aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX *apud* INDURSKY 2007, p.166).

De início, tomamos um recorte da introdução do documento básico²⁷ elaborado pelo MEC em 1998 e reeditado em 2002. Assim, consta no documento básico:

o exame é diferente de outras avaliações já propostas pelo MEC, **uma vez que está centrado num modelo de avaliação de desempenho por competências e vinculado a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana.**(Documento básico 2002, p.06-grifos nossos)

²⁷ O documento básico do ENEM foi elaborado pelo MEC- disponibilizado no site www.inep.gov.br.

O ENEM se constitui como uma política de Estado que se assenta na ciência para produzir um modo de avaliação pautado na concepção de competência/inteligência. Nota-se, então, a institucionalização de uma política de competências em que o conceito de avaliação é forte, frente à questão da *inteligência humana*. Observemos o pré-construído que sustenta essa formulação. Se forem considerados bons, os alunos com maior pontuação são os mais inteligentes, e aqueles cujos pontos estiverem abaixo da média estipulada são excluídos, ficam de fora. Apagam-se todas as condições desiguais de acesso a uma educação de boa qualidade, uma vez que em virtude das assimetrias nacionais, os sujeitos são diferentes porque estão em diferentes condições sociohistóricas. Uma formação discursiva fortíssima sustenta o exame: a relação com competências e habilidades que dá visibilidade a uma concepção reducionista do processo de aprendizagem. Esse processo almeja um produto, materializado nos discursos de pressupostos econômicos respaldados no capitalismo e na globalização. Um discurso autoritário, cujas marcas linguísticas criam efeitos de sentido de obediência, pois têm que se definir critérios, procedimentos para mobilizar o conhecimento. A Escola cumpre a sua função de reprodução de poder uma vez que, sob o efeito de evidência, apresenta-se sob o discurso da neutralidade funcionando como transmissora do saber acumulado e do patrimônio cultural.

O estruturalismo²⁸ ainda se evidencia na própria organização da introdução desses documentos, que é feita de forma sistematizada, categorizada e linearmente estruturada, cujos efeitos fazem funcionar a ideia de progresso, pois estão sustentados por um certo discurso científico que legitima um nível ideal de aprendizagem, daí a pergunta: em que o exame é diferente de outros?

Em virtude desta inscrição ideológica, o exame funciona também como certificação dos sujeitos para o mercado, porque ele se apresenta como capaz de ‘medir a inteligência humana’. Nesse sentido, para estruturar o exame, o MEC formulou uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. Estas são:

próprias ao sujeito nessa fase de desenvolvimento cognitivo, tomando como fundamentação a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

²⁸Tomamos esta concepção a partir de Souza (2006) que compreende, entre os herdeiros do estruturalismo, os estudos *funcionalista* e *tipológicos* para os quais o objeto língua está localizado nos sistemas e estruturas.

Nota-se que o Estado como lugar de legitimação/institucionalização das políticas públicas legitima determinada ciência: neste caso a da cognição. Ao tomar as características cognitivas **próprias ao sujeito nessa fase de desenvolvimento cognitivo**, o Estado promove o apagamento do seu dever de garantir os direitos dos cidadãos de ensino de qualidade. Nesse funcionamento tem-se o Estado denegando o político, na medida em que responsabiliza os sujeitos pelo seu próprio fracasso, pois o exame considera as condições cognitivas dos sujeitos nesta fase do desenvolvimento. Em caso de desnível na nota final em relação ao esperado, o sujeito é sua própria causa, é ele quem é desviante, porque cientificamente está de acordo com a capacidade cognitiva.

Entendemos que ao instituir essa política de avaliação, adjetivada pelo Estado como “diferente”, uma vez que está pautada **num modelo vinculado ao conceito estrutural da inteligência humana**, aniquilam-se as condições de produção, pois para Orlandi, “a lógica consensual estabelece, nesse sentido, formas diferentes de reconhecimento da alteridade, que segregam a diversidade (desigualdade) social e apagam o político, impedindo que ele seja elaborado”. (in RODRIGUES-ALCALÁ, 2004, p.18). Assim, o estado faz do político a sua política.

Orlandi, ao refletir sobre a afirmação de Rancière (1995), diz:

Lógica consensual é a negação do político. Há política e não simples dominação porque há uma conta mal feita nas partes do todo. É impossível igualdade entre as partes do todo. No real, não há o Um. Isto é historicidade, materialidade. E aqui já estou pensando na ciência. Declinando-se politicamente o mundo, tudo não é Um (2012, p.26).

Como se pode ver, a igualdade entre as partes e o todo é impossível, pois, no real, não há o ‘Um’. Assim, medir a inteligência se constitui paradoxalmente como uma injunção a que todos sejam Um, não saindo do lugar do ranqueamento que se justifica o tempo todo, pois como afirma Pfeiffer (2010):

[...] as políticas públicas produzem como efeito a evidência de serem instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas no mercado, no sentido de constituir uma ação humanitária que visa a ajudar os menos favorecidos. (p.86)

Ressignificar o ensino médio com o discurso da democratização do acesso ao ensino superior é tomar a seleção como espaço histórico que institui uma política de

controle. Nessa direção, é importante compreender a formação discursiva que sustenta a ideia de democracia. Para nós “As formações discursivas se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Orlandi (2005, 43).

Assim, o dizível sobre o ENEM é determinado pelo histórico materializado pela ideologia do Estado democrata capitalista, que se marca pelas diversas posições sujeitos. A palavra “democracia” tem origem na Grécia e significa, pela etimologia, “demos – povo” e “kratein – governo”. Este entendimento, porém, não se limita ao etimologismo, pois os dicionários são concebidos por nós como tecnologias da gramatização, conforme tratou Aurox (1992). No decorrer do tempo, diferentes modelos de democracia são construídos em consonância com o contexto sociopolítico de cada época. Fazendo um grande salto nesta reflexão, trazemos a tradição de pensamento político-filosófico de Bobbio (1995) que define a democracia moderna como “[...] uma forma de República, onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos” (p.319). Para Oliveira e Cazarim (2009)²⁹, os pressupostos teóricos da análise do discurso nos possibilitam compreender neste enunciado a presença de duas FDs distintas, “identificadas, uma pelos “ideais democráticos e outra, pelos ideais republicanos”, representando diferentes ideologias”. (p.05). Além disso, a própria Revolução Francesa instituiu um interdiscurso, que legitima os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Por isso, faz-se necessário que entendamos os efeitos que estas designações produziram na forma como compreendemos os sentidos de democracia.

Para Haroche (2008), “as formas e a dimensão que chamamos de formal designam relações, regras, usos, comportamentos codificados, enfim, leis que protegem o indivíduo, a pessoa e o cidadão” (p. 88). Por essa razão, na democracia, por exemplo, “as formas” representam o Estado na garantia dos direitos dos cidadãos no exercício da cidadania. Entretanto, conforme Tocqueville (*apud* HAROCHE (2008) “a tendência democrática [...] consiste em ir ao fundo das coisas, sem prestar atenção à forma [...]. Em certo sentido, pode-se dizer que o efeito da democracia não é dar aos homens determinadas maneiras, mas sim impedir que tenham maneiras” (p.88). Discursivamente, dá-se visibilidade com essas práticas à instauração de determinados modos operando cujo fim é evitar que a igualdade possa ser realizada, “provocando o declínio das formas – e das maneiras – e a ascensão do informal e da insignificância” (*ibidem*).

²⁹ Sobre os discursos que tratam do conceito de democracia, ver OLIVEIRA, Cândida; CAZARIN, Ercília Ana. Democracia: sentidos possíveis em distintas concepções teóricas

Desse modo, os vários discursos sobre a democracia remetem, sempre, “à pluralidade de liberdades conquistadas pelas sociedades ao longo da história, e que vão sendo (re)significadas conforme os contextos sócio-históricos de cada época. Trata-se, sempre, de considerar a historicidade e o político como elementos constitutivos de sujeitos e de sentidos” (OLIVEIRA E CAZARIM, 2009).

Tomado pelo imaginário da democratização do acesso ao ensino superior, o ENEM passa a gerar competição em busca pela conquista do acesso que, como efeito, materializa-se a ‘divisão’, pois como afirma Orlandi (2012, p.02), “o imaginário tem fortes consequências sobre o real”.

Inicialmente o ENEM não se apresenta como obrigatório. A adesão pelas IES a esse sistema inicialmente se deu como fase única; como primeira fase; como fase única para as vagas remanescentes após o vestibular ou combinado com os resultados do vestibular da instituição. Ao todo, até o primeiro semestre de 2013, 101 instituições públicas de educação superior selecionam estudantes por meio do SISU³⁰. No período de inscrição, o participante deve se inscrever no processo seletivo e escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições que integram o sistema, ocasião em que o candidato também define se concorrerá às vagas destinadas as políticas afirmativas, quando for o caso. Durante o período de inscrição, que geralmente são cinco dias, é facultado ao candidato alterar suas opções de cursos quantas vezes achar necessário, pois será considerada válida a última inscrição confirmada. Discursivamente, trata-se de um discurso cujo efeito produz a ideia de democracia, pois o candidato escolhe. No entanto, há um silenciamento que a própria ideia de escolha democrática acaba, uma vez que apagam-se pelo discurso da escolha, as diferentes e diversas condições de produção dos sujeitos. Por esta razão, o silêncio para a análise de discurso é um conceito caro, pois por ele compreendemos a “garantia do movimento de sentidos, que é necessário e não originário, função da relação da língua com a ideologia” (BERTOLUCCI, 1997, p.149). Pois de acordo com Orlandi (1995), ao dizer algo, apagamos outros sentidos possíveis, indesejáveis, em uma situação discursiva dada. Uma vez que dizer implica não dizer e, sendo a linguagem determinada ideologicamente, o que é silenciado é tão da ordem do ideológico quanto do dito: “Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo, de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas. O silêncio é o real do discurso.” (ORLANDI, 1995, p. 30-34). Isso significa que o dizer e o silenciamento constitutivamente são inseparáveis.

30 Todas as informações sobre o SISU foram retiradas do site do INEP.

Nesse sentido, significa a escolha já está feita na realização da própria prova que nivela a todos como um, logo, o resultado não foge ao esperado: conseguem acesso nas melhores universidades os estudantes com uma boa história de formação. Assim, uma vez por dia, o Sisu calcula a nota de corte³¹, isto é, a menor nota para ficar entre os potencialmente selecionados para cada curso com base no número de vagas disponíveis e no total dos candidatos inscritos nos curso em suas modalidades de concorrência. Durante o período de inscrições, o candidato poderá consultar em seu boletim de acompanhamento, a sua classificação parcial na opção de curso escolhido. A classificação parcial é calculada a partir das notas dos candidatos inscritos na mesma opção que pode ser observada pelo estudante durante o período em que o sistema estiver aberto para as inscrições.

Desse modo, a partir do momento que as notas de corte do Sisu passam a ser atualizadas, os candidatos começam a rever os cursos pretendidos. Segundo dados divulgados pelo MEC, durante o processo seletivo 2013, até a tarde da quarta-feira (09/01), cerca de 709 (setecentas e nove) mil alterações nas inscrições já haviam sido registradas no sistema, sendo que, deste total, mais de 400 mil foram registrados após os estudantes conhecerem as notas de corte. Tem-se uma verdadeira maratona frente aos computadores em busca de uma vaga em um dos cursos. Novamente temos o Estado propiciando a ‘livre escolha’ ao candidato, pois é facultado ao participante, ainda sobre a égide do discurso de democratização, a possibilidade de rever a sua inscrição e decidir se a mantém ou se migra a inscrição para outro curso e/ou outra IES. Movimento que evidencia o ENEM como uma política meritocrática em que se individualiza o sujeito para responsabilizá-lo pelo alcance ou não de uma vaga no ensino superior, isto é, pelo seu fracasso ou sucesso. Ao final da etapa de inscrição, o sistema³² seleciona automaticamente os candidatos de acordo com suas notas nas provas do Enem, além de eventuais ponderações com pesos atribuídos às notas ou bônus, em conformidade com os editais específicos das IES.

Falar do discurso da ressignificação do Ensino Médio, pelas mudanças no currículo constitui um imaginário, o inefável, inatingível, pois a mudança está para fora do currículo, isto é, o que está em jogo é a forma de seleção e não um processo de formação. Pelo funcionamento discursivo dessa política, não se trata de rever o que e como se ensina, mas

31 A nota de corte é apenas uma referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição, não sendo garantia de seleção para a vaga ofertada. O sistema não faz o cálculo em tempo real e a nota de corte se modifica de acordo com a nota dos inscritos. A nota de corte só será informada pelo sistema a partir do segundo dia de inscrição.

32 Para informações detalhadas sobre o funcionamento do SISU, consulte o anexo II.

de outro modo de selecionar pessoas: nacionalizando um processo. Destaca-se que a adesão ao programa é de livre escolha das IES, porém, marcada por contradições.

Em matéria³³ recente, o secretário-executivo da Andifes³⁴, Gustavo Balduino, afirma que as universidades ganham financeiramente ao aderir ao SISU, visto que "economiza-se com processo seletivo e ganha-se mais verbas de assistência estudantil do MEC". Nessa discursividade, outros sentidos funcionam e comprometem a livre escolha, uma vez que a adesão traz benefícios: aumentar a verba de assistência estudantil³⁵. Nesse funcionamento discursivo, o exame funciona como moeda de troca entre o MEC e IES, o que o inscreve em diferentes FDs, isto é, numa relação entre o econômico, o social e o político. Dadas as diferentes condições de produção, a maioria dos alunos do ensino médio, fruto de uma desigualdade social e econômica, concorre nas mesmas condições de seleção: a prova é a mesma para todos, logo a conquista do mérito é de cada um. Isto nos possibilita refletir sobre a questão do acesso, formulando as seguintes indagações: Quem terá o acesso? E acesso onde? Em quais cursos? Em qual IES? O jogo não teria o resultado final antes mesmo de ser iniciado?

Entendemos que é constitutivo do/para o acesso ao ensino superior condições não só de ingresso, mas de permanência. Há sentidos, então, que se apagam, se silenciam pelas condições materiais de existência muito desiguais, se constituindo como elemento estruturante da diferença. Desconsiderar a histórica desigualdade social e econômica entre as regiões e as localidades urbanas e rurais em que se propagada mobilidade de alunos no país, é um discurso na sua origem excludente, favorecendo mesmo a desigualdade, uma vez que não há lugar para todos. Nesse discurso da política de acesso - dar a todos as mesmas oportunidades instala-se uma contradição constitutiva construída de forma consensual no interior das políticas públicas: os mesmos direitos em condições sociais tão assimétricas.

Tomamos o excerto de uma publicação do INEP formulada pelo Estado, que informa sobre as alterações no exame:

O Exame Nacional do Ensino Médio está diferente. Agora, ele servirá como processo seletivo para ingresso nas universidades e nos institutos federais. A prova **está mais abrangente, com questões mais próximas da**

³³ Matéria disponível no site <http://cin.sr.ifes.edu.br:8080/cinf/documentos/noticias/vagas-via-enem-crescem-entre-universidades-federais>.

³⁴ Entidade que representa os reitores das federais.

³⁵ Ver sobre DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010 **que** dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

realidade dos estudantes. O novo exame também ajudará a melhorar a qualidade do ensino médio. (publicação INEP/MEC³⁶)

Nessa discursividade, o ENEM se constitui como uma política pública cuja formulação “A prova **está mais abrangente, com questões mais próximas da realidade dos estudantes**”, produz uma relação de proximidade cujo efeito sustenta o discurso da democratização do acesso. Nas edições dos anos de 1988 a 2008, a prova se apresentava como clássica, contendo 63 questões aplicadas em apenas um dia. Com a alteração no formato da prova, tem em sua composição de 04 (quatro) grupos de perguntas objetivas, totalizando 90 questões com 450 itens de múltipla escolha, distribuídas em 04 (quatro) áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias, incluindo redação; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. O exame que era aplicado em 01 (um) dia passa a ser aplicado em 02 (dois).

Observa-se uma mudança significativa na prova quanto à densidade das questões, tornando-as mais complexas. Este discurso marca o lugar da contradição, pois ao ganhar densidade, como fica a sua articulação com as condições de produção do ensino médio? O discurso das condições de igualdade se faz na desigualdade das práticas de ensino oferecidas na educação em geral. Sob a tutela do discurso “poderá ser comparável no tempo”, possibilita a realização de estatística dos dados, respaldando a ação do Estado: a oportunidade é para todos, depende de cada um o seu sucesso. Esta política de avaliação tem sido um mecanismo recorrente, principalmente em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), pois através de ranqueamento materializado nas porcentagens, produz-se o efeito de comprovação dos dados, ou seja, discursivamente, tem-se um pré-construído cujo efeito de sentido é apontar que o país avança em direção a uma educação de qualidade. Segundo Pfeiffer, isto se deve:

[...] há um discurso fundador que define a nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se retemporaliza a todo instante. Isto é, este passado não é cronológico, datado: “em X época o ensino era assim”. Sua constituição é de outra ordem. É um passado presente que se dá pela necessidade histórica de se marcar uma falta pela era uma vez sua presença (2000, p.41).

Dessa maneira, a afirmação de que o ENEM agora “abordará diretamente o currículo do ensino médio”, faz irromper a contradição e o equívoco. Ou seja, o Estado

³⁶ Disponível no site: <http://www.inep.gov.br/>

corrige uma falta, gerindo a educação com mais eficiência, impondo a reformulação do ensino médio como condição de acesso. Temos, nesse espaço, o equívoco injungindo sentidos outros, pois como afirma Colello³⁷ (2012), muitas escolas, por exemplo, em *função da divulgação do resultado do Enem*, estão trabalhando com *treinamentos* para realização da prova do exame e oferecendo inclusive *aula de Enem*. Desse modo, também a Escola viabiliza sua prévia escolha de alunos, selecionando os melhores para realizar as provas a fim de conquistar boas posições em relação às outras. Ou seja, as escolas lançam-se numa corrida para alcançar um bom lugar no *rankings*.

O equívoco para análise de discurso é o lugar de deslize, de falha, espaço do deslocamento discursivo de sentido próprio a qualquer enunciado. Conforme Pêcheux (1997), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se **deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]**” (p.53, destaque nosso). Nesse sentido, a evidência faz supor não há uma relação termo a termo entre linguagem/pensamento/mundo, pois é revestida pela concepção idealista/estruturalista da linguagem. Para a análise de discurso, não há controle sobre a língua porque nos deparamos sempre com a sua incompletude que produz o fosso na relação entre presença/ausência, um real que não pode ser dito, nem encoberto em sua totalidade, mas que constitui igualmente o sentido.

Desse modo, temos como um dos efeitos dessa política uma ressonância discursiva do tratamento da educação pelo déficit, pois a educação é tratada “corrigida” pelo déficit. Isso nos remete a Orlandi (2012) quando cita Marx (1844) para dizer sobre desenvolvimento da *alienação* que ocorre “quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais” (p.141). Assim, para a autora, um dos problemas da *educação* é que ela **não** é tomada como formadora do indivíduo, o que faz com que o sujeito fique alienado em relação ao efeito de suas possíveis intervenções nas formas sociais. Por essa razão, “não temos o controle sobre os *sentidos*, sobre o modo como se constituem e produzem seus efeitos (ideológicos)” (*ibidem*, p.164). Ao compreendermos essas condições de produção e as relações de forças postas em funcionamento pelo/no discurso do MEC sobre o ENEM, damos visibilidade às filiações ideológicas que sustentam essa política pública. Logo, intervir no currículo do ensino médio somente é possível desconstruindo o trabalho da ideologia que nos permite compreender as bases de sustentação desse discurso. Intervir significa modificar, alterar rumos. De forma

³⁷ Silvia Colello, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

que não aparece em nenhum documento uma política que efetivamente toque a formulação dos currículos e suas práticas. Estas se realizam apenas discursivamente pelo trabalho da ideologia que, conforme Orlandi,

[...] não é ocultação, mas, ao contrário, ela está no funcionamento que faz parecerem evidentes os sentidos quando na realidade eles se constituem em intrincados processos em que entram o sujeito, as condições em que eles se produzem, sua inscrição em diferentes formações discursivas e a interpretação. (2011, p. 11)

O discurso do ENEM como política pública funciona imaginariamente como o discurso do Estado sobre a Educação que, pelo efeito de evidência, institui o acesso para todos, inscrevendo-se no discurso da democracia.

O sujeito do discurso é o resultado da relação com a linguagem e a história cuja forma de assujeitamento se dá pela ideologia quando o indivíduo é por ela interpelado em sujeito. Em nosso caso, o sujeito do capitalismo, o sujeito jurídico de direitos e deveres, legitima tal processo assujeitando o sujeito às condições de produção impostas pelo Estado. Nesse sentido, afirma Orlandi,

o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde que individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. (2007, p.13)

Discursivamente, o ENEM instala uma posição sujeito: o sujeito do cognitivo, da competência e de língua como lugar da argumentação, capaz de propor intervenções como se espera do candidato na prova de redação. Nossas análises tomaram os textos que legitimam a proposta do Enem enquanto unidade de análise, considerando que o real da língua inscreve-se na contradição entre uma ordem que lhe é própria, imanente à estrutura, e uma ordem exterior. Nesses princípios, dizemos que o ENEM produz um discurso sobre as condições de acesso inscrito na mesma formação discursiva que sustentava os exames anteriores, isto é, o indivíduo é responsável pelo que diz e faz. Logo, responsável pela conquista ou não de uma vaga.

Nesse sentido, o processo de institucionalização do exame instala a homogeneidade na/pelo discurso da democracia, da consensualidade na constituição imaginária de uma política pública de acesso ao ensino superior eficiente, porque é para todos. Além do que, as discursividades que legitimam uma política de seleção nacional constituem imaginariamente

a unidade da educação. Considerando que a constituição da unidade nacional se inscreve numa memória discursiva que a realiza na diversidade, o ‘discurso sobre’³⁸ à política de igualdade das condições de acesso, revestido pelo discurso das alterações do/no currículo do ensino médio, produz como efeito a ideia de aproximação do ensino fundamental/médio com o ensino superior. Para Orlandi (2008, p.44), “o discurso sobre se constitui como uma das formas decisivas de institucionalização dos sentidos”, entendido como mecanismo controlador dos sentidos, um funcionamento incessante para manter um efeito de direcionamento a um centro, “ou seja, é uma lugar importante para organizar as diferente vozes do (discurso de)” (*ibidem*). Nesse sentido, o recorte abaixo dá pistas de gestos controversos, pois:

Conforme edital retificado publicado no Diário Oficial da União de hoje, dia 22, a pessoa que estiver pleiteando um certificado de conclusão **não precisa ter frequentado a escola regular nem a Educação de Jovens e Adultos**³⁹. A condição para obter a certificação é **que o participante tenha 18 anos completos até a data de realização da primeira prova do Enem 2010**, o que ocorrerá no dia 06 de novembro [...]” (Inep/Mec, grifos nossos)

Como se pode observar, o exame também certifica a conclusão do ensino médio, uma vez que o candidato consiga obter a pontuação mínima de 450 pontos na prova objetiva e 500 na prova de redação. Logo, no entrecruzamento dos discursos de igualdade de condições de acesso e de certificação de conclusão do ensino médio, produz-se uma relação de tensão, pois ainda que as alterações no ensino médio não aconteçam, o exame por si só é capaz de certificar os sujeitos. Certificar aquele que nunca frequentou uma Escola é desresponsabilizá-la de “certa maneira” da obrigação de oferecer uma boa formação aos alunos. Alcançar a pontuação mínima nas provas sem ter frequentado a Escola é um discurso cuja formação discursiva sustenta uma relação com uma parte muito pequena da sociedade. Não é a realidade da maioria da população nestas condições. Há nesta formulação um imaginário de sujeito que se põe a deriva, pois ser certificado pelo exame pressupõe um grande preparo fora da Escola. Pêcheux (1975, p) “define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. Desse modo, as formações imaginárias se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de

³⁸

³⁹ Assessoria de Imprensa do Inep/MEC, 22 de junho de 2010-www.inep.gov.br.

sentido”. Nesse caso, **não precisa ter que frequentar a escola regular nem a Educação de Jovens e Adultos** dá visibilidade a uma posição sujeito imaginária, a de que ir para a Escola não é necessário, não faz sentido. Para Orlandi (2012), “o sem sentido” resulta de um esgotamento de processos pelos quais as coisas perdem o sentido” (p.167), ou simplesmente não faz sentido, pois “os sentidos resultam da experiência de memória” (*ibidem*).

O representante do MEC reconheceu que o Enem **já sofreu críticas devido à sua falta de vinculação com os conteúdos curriculares do Ensino Médio**, mas ele acredita **que tal distorção pode ser corrigida com o novo Enem: “Há a possibilidade concreta de estabelecer uma relação positiva entre os ensinos médio e superior”**, afirmou Heliton Tavares⁴⁰.
(grifos nossos)

As formações imaginárias, “enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções” (FERREIRA, 2001, p.04). Desse modo, no processo discursivo de antecipação, o Estado projeta uma representação imaginária dessa política de acesso, estabelecendo como estratégias discursivas sua vinculação com os conteúdos curriculares do ensino médio. Promove-se um jogo do imaginário com a realidade, pois tem a “possibilidade concreta de estabelecer uma relação positiva entre os ensinos médio e superior”. A formulação *possibilidade concreta* dá visibilidade às relações de força que estão em jogo, pois nas condições em que se encontra o ensino brasileiro frente a um exame de graus de exigências muito sofisticadas, a possibilidade concreta é a mudança pela pressão do Estado. De tal modo que as Escolas passam a investir na formação específica para que os alunos pontuem cada vez mais no Enem. O exame, então, pela relação com a memória se significa pela falta, isto é, na ausência de boa qualidade na formação, o exame a repõe pela sofisticação e pela qualidade que supõe ter. Assim, as carências da educação precisam/podem ser corrigidas por políticas públicas impostas pelo Estado, neste caso, visando **a falta de vinculação com os conteúdos curriculares do Ensino Médio**. Assim, tomamos o ENEM como fato de linguagem, o que nos possibilita compreender os sentidos que estão em jogo nos discursos sobre a *democratização* do acesso ao ensino superior.

⁴⁰ Diretor de avaliação da educação básica do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação (MEC). Matéria acessada em junho de 2009 em <http://www.andifes.org.br>

Observemos o texto de uma propaganda institucional do ENEM, veiculada em novembro de 2011, protagonizada pelo autor Wagner Moura⁴¹:

[...] O ENEM **representa uma grande transformação** na educação do nosso País.

E um avanço em vários aspectos, **é o caminho certo pra o resgate da qualidade do ensino médio público é o fim da decoreba do velho vestibular** e a **valorização da capacidade de raciocinar dos estudantes**, mas **‘o mais importante de tudo o ENEM é a democratização do ensino superior’** é porta de entrada do Pró-uni que **possibilita milhares de jovens escolher e entrar para universidade** [...]

[...] O Enem **Mais que uma avaliação uma evolução para o ensino médio.**⁴²

O texto da propaganda materializa, pelo trabalho da ideologia, discursividades que desqualificam o trabalho desenvolvido pela Escola, pois o exame é o caminho certo, gera transformações, resgata a qualidade perdida, impõe o fim da decoreba, ensina a raciocinar, enfim, é revolucionário. A formulação ‘fim da decoreba e resgate da qualidade’ dá visibilidade ao modo como o Estado compreende a Escola, isto é, apaga-se a Escola enquanto instituição séria, instituindo, por esse discurso da decoreba, a compreensão de que ela apenas escolariza pessoas, pois quem tem condições de promover o novo é o Enem porque ensina a raciocinar. A política estatal apaga fortemente a relação com a educação, pois enquanto leva 11 (onze) anos para certificar, o exame gasta apenas 02 dias, sentidos que sustentam a ideia de eficiência. A campanha pública do ENEM produz como efeito de sentido de que a Escola não vai bem, apagando a falta de investimentos na infraestrutura e na forte preparação de professores. Assim, o Estado se desresponsabiliza da situação do ensino e lança a responsabilidade para os sujeitos da Escola. Discursos que dão sustentação a outros, em especial, ao do fortalecimento do ensino privado, pois imaginariamente o ENEM é considerado *a porta de entrada através do ProUni*. Percebemos um pré-construído sustentando o discurso da propaganda, de que a educação está pautada na “decoreba” e “não ensina a raciocinar” e nesse cenário o ENEM surge como “o resgate da qualidade do ensino médio público”. Esse batimento aponta para as relações de força que estão em jogo nas formulações que vão legitimando o Enem como espaço de resgate da educação brasileira (em apenas 02 dias).

⁴¹ Protagonista dos filmes *tropa de elite*, em que no primeiro filme representava o Capitão Nascimento e no segundo já como Coronel, Nascimento comandava o BOPE-Batalhão de Operações Especiais do Rio de Janeiro.

⁴² Texto do vídeo propaganda do ENEM Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br>

A formulação “é mais que uma avaliação, é uma evolução para o ensino médio” dá visibilidade ao funcionamento da ideologia sobre a materialidade que flagra o equívoco: o exame é uma forma de avaliação e ela fará o ensino evoluir. A palavra “evolução” remete ao sentido de atraso pela sua relação com seu antônimo, constitutivo da sua significação. São pré-construídos de diversas ordens que se põem em jogo na relação entre ensino médio e a graduação. A universidade é lugar de quem sabe raciocinar, dizeres que se inscrevem na memória discursiva sobre o ensino básico no país, produzindo como efeito de que o exame é instrumento de combate, uma intervenção eficaz do Estado para preparar os sujeitos ideais para a universidade.

Tais ‘gestos de interpretação’ são possíveis pelo interdiscurso que para Orlandi (2010) é: o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer (p.64). A escolha do ator para a propaganda é igualmente ideológica, pois remete à voz em *off*⁴³ do personagem Capitão Nascimento que comandava o batalhão do BOPE no filme Tropa de Elite e que por representar uma conduta ilibada e incorruptível, produziu o efeito de verdade, assegurando a eficácia do ENEM, de completa certeza de que o exame *representa uma grande transformação na educação do nosso País*. A escolha do ator assegurava o exame como uma intervenção do Estado como fazia o Capitão Nascimento. Parafrasticamente, o ENEM é o Capitão Nascimento que vai formar a “Tropa de Elite” ideal para frequentar a universidade. Tais sentidos são possíveis à exposição do olhar do leitor/analista porque “a linguagem é, nesse sentido, um trabalho, uma prática. O que ela tem de específico, é que ela é um trabalho simbólico. E como tal, ela exerce sua ação transformadora enquanto mediação entre o sujeito e a realidade” (*ibidem*).

Esse batimento entre Enem e o ensino público inscreve o ensino médio nas práticas da decoreba e o ENEM como o espaço do raciocínio. A formação discursiva inscrita na ordem do jurídico materializada pela LDB, PCNs, Organização Curriculares que legislam sobre mudanças no ensino, é denegada e em seu lugar legitima-se o Enem como uma convenção que se sobrepõe ao processo de escolarização para modificar as estruturas do sistema educacional. Nesse sentido, desloca a cobrança por mais investimento na qualificação de professores, na infraestrutura da Escola para o discurso da incapacidade dos estudantes de obterem bom desempenho no exame. Isto é, a questão passa pela dedicação dos estudantes em sua preparação.

⁴³ Sobre esse modo de dizer, reportamos a Lagazzi (2012, p. 281)

Igualmente, o trabalho de professores é tomado como ultrapassado, pois o exame é uma “evolução para o ensino médio”. Assim, o Enem pensado como *democratização do ensino superior* se dá pela construção de uma representação imaginária cujo efeito é a produção de um consenso, pois conforme Rancière (1996, p.117), “todo mundo está incluído de antemão, cada indivíduo é a célula e imagem da comunidade, das opiniões iguais às partes, dos problemas redutíveis às carências e dos direitos idênticos às energias”. Nesse sentido, apaga-se a alteridade, os sujeitos e suas ações são normatizados pelo Estado. Dessa forma, tem-se, pelo efeito ideológico, o MEC como um discurso fundador que textualiza o apagamento das desigualdades e contradições na lógica da instalação de uma unidade curricular no ensino médio como espaço da democratização do acesso às vagas no ensino superior.

No entanto, o Brasil tem um quadro de acesso ao ensino superior muito fortemente concentrado nas instituições privadas. Em 2010, conforme dados do Censo⁴⁴, as instituições privadas foram responsáveis por 78,2% dos ingressos na graduação, enquanto que as demais vagas ficaram a cargo das IES públicas, assim distribuídas: federais com 13,9%, estaduais com 6,5% e as municipais com 1,5%. Logo, falar em democracia de acesso exige que consideremos estas condições de produção, pois conjugados a elas estão as condições de oferta da educação básica. Se tomarmos, por exemplo, os dados do resultado do Enem 2011 por escola, veremos que das 100 (cem) escolas de Ensino Médio que configuram no rol das maiores notas, apenas 10 (dez) são unidades públicas, as mesmas que conseguiam acesso quando as instituições federais de destaque no país realizavam seu próprio processo seletivo. São efeitos de sentido que dão visibilidade a permanência das condições de acesso, ou seja, são aprovados e tem acesso garantido os estudantes que receberam formação de excelência no ensino médio, praticado apenas por algumas escolas de referência no país. Ideologicamente, o discurso da mudança no currículo do ensino médio é significado pelo Estado através da aprovação dos alunos considerados de excelência, tanto que a meta do Ideb⁴⁵ prevista para 2021 é alcançar 6,0, ou seja, um pouco mais que 50% de aproveitamento em uma escala que vai de 0 a 10. Como a maioria dos alunos do Brasil está abaixo da média, o aproveitamento no ENEM também já está previsto, pois menos de 3% das escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental igualaram ou superaram, no ano 2012, esta meta.

⁴⁴ Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: www.inep.gov.br

⁴⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Tais análises somente nos são possíveis tendo sua ancoragem nos pressupostos da análise do discurso que concebe a interpretação na relação da língua com a história e com a ideologia, abrindo espaço para o equívoco, pois como afirma Pêcheux “ao compreender que *a língua é voltada ao equívoco*, delimita o espaço em que a análise de discurso trabalharia, *espaço do deslocamento discursivo* do sentido próprio de qualquer enunciado, visto que *todo enunciado é suscetível de tornar-se outro*” (1998, p.53). Nesse sentido, damos visibilidade a sentidos outros que estão na base de sustentação do processo de institucionalização do ENEM, em um gesto de interpretação que considera “a opacidade da linguagem, a sua não evidência e, com isso, relativizando a relação do sujeito com a interpretação”, como afirmou Orlandi (2006, p.26).

O exame instala, a nosso ver, um processo de apagamento da desigualdade de condição sóciohistórica e política do ensino oferecido nas escolas e que, pelo trabalho da ideologia, se apresenta revestido dos sentidos de democracia e consensualidade para o ingresso na universidade. Orlandi e Rodriguez Alcalá (2004, p.12) afirmam que a noção de *consenso* é um objeto central de discussão quando se trata de definir um sistema democrático. Destacam que o termo “*consenso* foi seguido (significado) por muitos cientistas sociais tal como foi introduzido por Augusto Comte, como *um acordo ou concordância geral em pensamento e sentimento entre indivíduos ou grupos*”. No entanto, afirmam que

essa *noção* também encontra críticas dentro das ciências sociais, por exemplo, para Ranciére 1996 (*ibid.*:13), a expressão corrente de *democracia consensual* já é, em si, uma conjunção de termos contraditórios pois ela produz um apagamento do povo, de forma que ocorre oposição à democracia visto que a “*democracia* não é um conjunto de instituições ou um tipo de regime ou de estado (o regime parlamentar, o Estado de direito), e sim como um modo de ser do político que institui comunidades de um tipo específico, comunidades polêmicas que conduzem um litígio (cf.*ibid.*, 13).

Logo, democracia e consenso são sentidos constituídos por representações imaginárias estabelecidas pelas relações de força entre estado, povo e sociedade. As autoras apontam que, ao contrário, o consenso faz desaparecer toda distância entre a parte de um litígio e a parte da sociedade, pressupondo a inclusão de todas as partes, de seus problemas e proibindo a subjetividade política dos excluídos, uma vez que todo mundo está incluído de antemão (cf.*ibid.*, 13).

O ENEM se instituiu para garantir um dos direitos sociais à educação superior sustentada na representação imaginária estabelecida pelas relações entre Estado e sociedade,

onde se “concentra uma multiplicidade díspar de sujeitos, de grupos sociais, de percursos, de interesses, de preferências, de culturas, de costumes, de particularidades linguísticas” (ORLANDI, 2004, p.16). Há nesse espaço uma *tensão* constitutiva que ‘reclama sentidos’, conforme P. Henry (2004). Nessa direção, o Enem, se apresenta como uma política consensual que apaga o político, compreendido na análise do discurso como as políticas institucionais que dizem respeito ao *funcionamento* das relações humanas marcadas pela relação de poder em sua dispersão cuja materialidade é da ordem do simbólico e do inconsciente. Nesse caso, apagam-se as desigualdades socioeconômicas e de preparação no sentido acadêmico. Tensão que se constitui no equívoco, contradição e incompletude dos sentidos de democracia.

Segundo Agamben (2009), atualmente a democracia parece gozar de um consenso sem precedentes e ainda que tomada por diferentes matizes, de modo geral, atribui-se ao termo um valor positivo. Nas políticas públicas da atualidade também o termo democracia tem sido tomado pelo Estado de forma consensual, materializadas nas propagandas formuladas por meio da mídia nacional, fazendo circular os sentidos no consenso na massa da população em geral.

Tomamos o *slogan* abaixo presente em algumas das propagandas do Enem.

O direito de estudar **é de todos.**
Mas o mérito da conquista é sempre seu.

A primeira parte do slogan reescreve parcialmente o Art. 205 e 206 da Constituição Federal que define que:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado [...],
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

A segunda parte do slogan remete ao Art. 208, inciso V, que diz:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

A educação, enquanto direito de todos, pressupõe o direito de igualdade de *acesso*, e reafirma a garantia constitucional no primeiro enunciado da propaganda. Contudo, pelo funcionamento da conjunção “Mas”, nega-se o direito de *todos* que passa a ser apenas daqueles que atingem um determinado desempenho, isto é, uma boa pontuação. Ao dizer que o mérito é uma conquista do sujeito, o Estado imputa toda a responsabilidade à “capacidade de cada um”, tal como está na Constituição, ou seja, a responsabilidade do sucesso ou do fracasso é do próprio sujeito, pois segundo Orlandi, a “ambiguidade inscrita na noção moderna de sujeito que ao mesmo tempo acolhe o individualismo (como possibilidade de resistência e revolta) e o mecanismo coercitivo de individuação, de isolamento, imposto pelo Estado ao indivíduo” (2007, p.14). Entretanto, o discurso da igualdade se mantém: O direito de estudar **é de todos**, mas acessa a vaga no ensino superior quem merecer, isto é, quem estudar e, parafrasticamente, ao tomar contato com a origem das boas notas, podemos dizer, acessa quem estudar em boa escola. Nesse sentido, observa-se que o acesso inscreve-se na lógica de mercado, administrada pelo estado capitalista que avalia e estimula o alcance dos padrões de qualidade de ensino, porém, silencia as condições desiguais de formação.

3.1 O ‘discurso sobre’ a *democratização do acesso*

O ‘*discurso sobre*’ organiza e disciplina a memória, uma vez que ele é uma das formas de se instituir e legitimar sentidos. Para Orlandi (2008),

é no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para as diferentes vozes (dos discursos de) Orlandi (*idem*). Para explicitar o conceito, uma vez que engendra uma espécie de mecanismo controlador dos sentidos, um funcionamento incessante para manter um sentido literal, um efeito de direcionamento a um centro, a um alvo visível e indiscutível. (*Ibidem*) (p.44).

A análise de discurso que pratica Orlandi (2005) compreende o discurso como efeito de sentidos entre locutores, portanto, um discurso nunca começa nele mesmo. Assim, “já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele, de forma que quando lemos, já nos comprometemos com estes sentidos que já estão significando naqueles a que estamos tendo acesso” Orlandi (2012, p.161). Compreender o funcionamento do discurso

sobre a democratização no sistema de acesso ao ensino superior significa perceber as bases que sustentam as discursividades contraditórias que constituem nosso *corpus*, pois, de um lado, a expectativa do acesso e, de outro, as condições desiguais de formação.

Em nosso trajeto de leitura de arquivos, vimos que o ensino superior brasileiro tem suas bases no regime de colônia cujas características se marcam pelo forte investimento na constituição da elite pensante. Destaca-se que mesmo com a substituição do trabalho escravo por relações assalariadas, bem como o processo de industrialização e urbanização, o sistema educacional brasileiro, conforme pudemos ver no segundo capítulo desta dissertação, ainda mantém o seu caráter classista. De acordo com Stallivieri (2005, p.03),

as universidades brasileiras possuem enormes diferenças históricas se comparadas às instituições dos outros países latino-americanos, considerando que resultam de uma demanda de mercado que sinalizava para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito. Este fator motivou a criação das primeiras universidades apenas nas grandes metrópoles, tidas economicamente como as mais importantes para o Brasil.

São essas condições que instalam uma memória de educação em que o ensino superior se inscreve numa formação discursiva classista que sustenta as atuais políticas. Para tanto, tomamos o “histórico” da apresentação do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2010), como lugar de textualização do processo para se instituir um plano de educação para todo o território nacional. Refletir sobre as discursividades aí produzidas, nos possibilita compreender que a memória que sustenta o discurso de qualidade tem bases econômicas fomentadas pelo mercado. Para Orlandi (2012), os sentidos se sustentam por sentidos outros que os constituem. Vejamos o recorte a seguir.

À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional (PNE 2000-2010, p. 6).

Trata-se de um discurso que conjuga ideologicamente desenvolvimento com educação, isto é, a educação não é condição para, é uma ação decorrente. Historicamente, a preocupação com a instrução nos seus diversos níveis e modalidades nas duas primeiras décadas, amadureceu a percepção coletiva da educação como um *problema* nacional. Logo,

assim concebida, faz e se desfaz de suas rotas conforme se pratica a política de governo. Esta compreensão, segundo J.P.Faye (*apud* ORLANDI, 2012, p.130), propicia “uma produção discursiva dos acontecimentos onde reina a performatividade em que os *gestos* e as *declarações* substituem as práticas”. Ou seja, é importante destacar que apenas 50 (cinquenta anos) depois, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, em seu art. 214, obrigou o país a constituir um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Dessa maneira, a performatividade dos discursos produz como efeito, nem uma transformação nem uma ruptura. O ENEM como discurso da democratização do acesso, como dissemos anteriormente, se realiza apenas como representação imaginária, uma vez que as bases de formação continuam as mesmas, isto é, não se produz inovação no processo formativo, apenas se ratifica a concorrência entre os mais pontuados.

No nosso caso, é o gesto da instituição do exame que materializa ideologicamente a ruptura como efeito, mas que na realidade não fez nenhuma intervenção nas condições de oferta do ensino na educação básica. Assim, a práxis escolar que prepara os alunos não desliza para outros paradigmas.

Conforme Coelho (2008), na década de 90, organismos internacionais como UNESCO⁴⁶ e o Banco Mundial impulsionaram de fora para dentro as reformas educacionais. Ainda em conformidade com o autor, foi lançado um grande projeto de educação em nível mundial na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, financiado pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial. O autor destaca que o projeto tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Apresenta também, como outro marco, o Relatório Delors (1998), produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors. O relatório se constitui em um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” considerando a educação “como o instrumento fundamental de enfrentamento desses desafios”. Isto nos leva a compreender os sentidos que jogam nas relações de força entre Estado e educação, inscritos no interdiscurso que legitima a instalação do consenso que cria a hora e a oportunidade para sustentar o discurso da democracia. Observa-se que nestas condições de produção é posto em evidência o sentido

⁴⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

político da educação, significada como ‘o instrumento fundamental’ para se enfrentar os desafios planetários e não como processo formativo. Percebemos que essa mesma concepção constitui as bases da formulação da LDB/1996. Ou seja, as bases do gesto brasileiro de instituir políticas públicas para educação estão no “arquivo” dos sentidos legitimados por organismos externos. Portanto, a LDB, estabelece em seus artigos 9º e 87º, respectivamente, que a União é quem elabora o Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para instituir a *Década da Educação* e [...] deve encaminhar o Plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em *sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

Como se pode ver, a política nacional inscreve-se em um pré-construído: na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Gestos que produzem um acontecimento, mas que, pelo efeito de consenso, apaga a realidade das condições de produção da educação no Brasil, pois é a União quem elabora o plano.

Em 1998, instituiu-se o Plano Nacional de Educação cujos principais objetivos previam a elevação global do nível de escolaridade da população; “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e à permanência na educação pública”, dentre outros. Com base no argumento de escassez de recursos financeiros para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, tanto em extensão quanto em qualidade à dos países desenvolvidos, foram estabelecidas determinadas prioridades que deveriam ser implementadas de forma progressiva, e em conformidades com o dever constitucional, considerando as necessidades sociais. O gesto de marcar no documento as condições desiguais de existência produz, pelo trabalho da ideologia, o entendimento das ações como politicamente corretas. Melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e regionais, viabilizar a permanência na educação pública são fragmentos discursivos que reatualizam uma memória discursiva. Esta por sua vez sustenta as formações discursivas que mantêm entre si relações de antagonismos, de aliança ou de dominação que, pelo modo de produção que as constituem, legitima os aparelhos ideológicos propostos por Althusser (1985), na reprodução das relações sociais.

Em relação à ampliação do atendimento aos níveis de ensino, tomamos os dados do censo da educação superior 2010, realizado pelo INEP. A Tabela 1 e a Tabela 2 apontam

para o aumento em 71%, de IES, saltando de 1.391 para 2.378 instituições. Entretanto, observa-se que o crescimento mantém uma direção: a manutenção do sistema privado.

Tabela I

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/Inep

Tabela 1: MEC/INEP

TABELA II

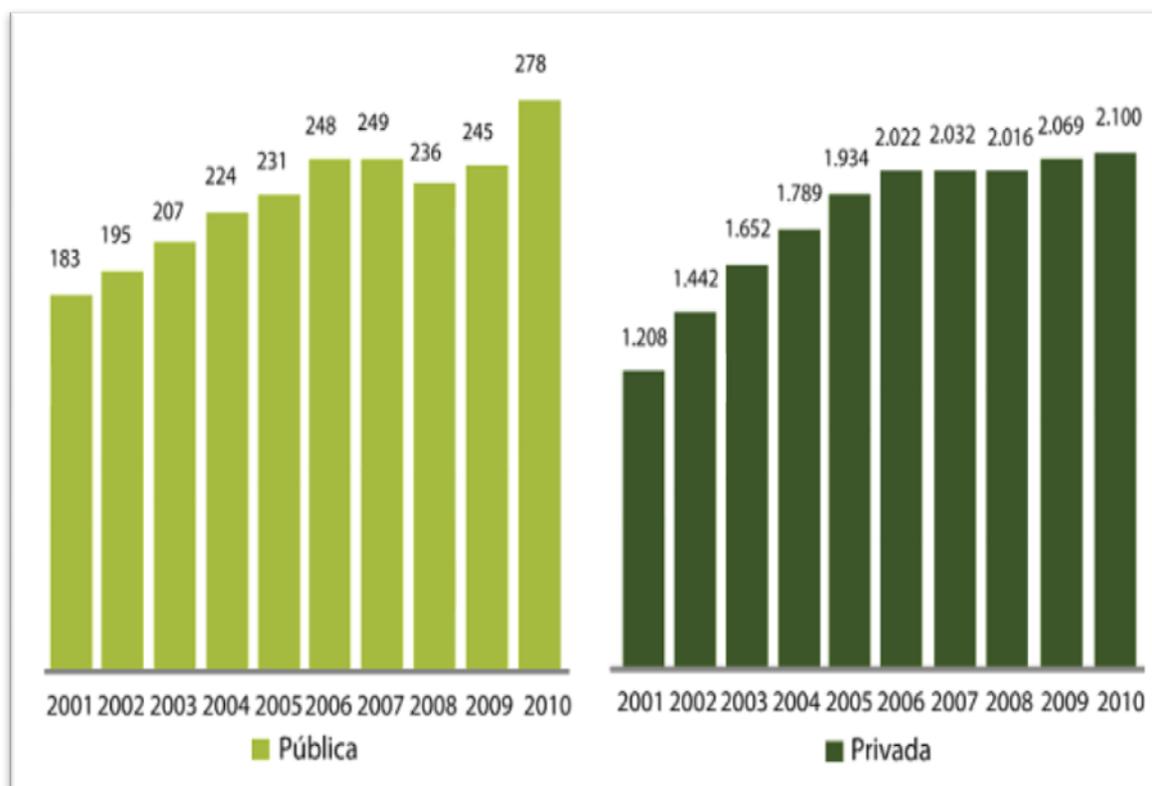


Tabela 2: MEC/INEP

Os dados demonstram que a rede privada representa 88,3% das matrículas no ensino superior, enquanto que a rede federal detém 4,2% e a estadual 4,5%, seguida de 3,0% na rede municipal. No entanto, a taxa de escolarização líquida mantém inadequada ao politicamente correto, uma vez que o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que está fora da escola corresponde a 17,2%, razão pela qual o governo lança mão de outro PNE, o de 2011 - 2020.

Como forma de problematizar resquícios históricos determinantes no processo de produção, formulação e circulação do discurso do Estado sobre o ENEM, tomamos a noção de memória discursiva que, conforme Pêcheux (2010, p.52), é “aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler”, estabelecendo os *implícitos*, tomados por ele como os pré-construídos, elementos citados e relatados, discurso transversos, etc., de que a leitura necessita. Trata-se mesmo da relação do legível em relação ao próprio legível, pois como afirma Orlandi (2010), “tem que se considerar, também, que a memória é feita de

esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer” (p.59). Assim, entendemos que os dados estatísticos apontam para uma contradição: aumentar as condições de acesso não significa, contudo, ampliar a rede pública de ensino. Logo, o efeito é a privatização do ensino pelo aumento da rede privada.

Este nosso gesto de interpretação tenta expor o texto a sua opacidade, dando visibilidade às relações de poder que são simbolizadas, na representatividade das instituições, pelos documentos que põe em movimento a memória política do/pelo percurso da institucionalização do exame. Assim sendo, ele se constitui como o cerne que muda as relações no país ainda que exista a falta de condições reais para o exercício democrático. Os documentos que apresentam o exame dizem de um acontecimento de linguagem que institucionaliza uma diretriz que vai mudar as relações da Escola com seus alunos atravessados pela relação não mais com a formação contínua, mas com sua avaliação final, cujo efeito é uma segregação interior que o próprio discurso do Estado faz, pois ainda que todos os alunos da rede pública e privada participem do Enem, as condições de produção de formação destes alunos são diferentes, porque diferentes são as suas realidades. Logo, a democratização do acesso se constitui como um efeito imaginário.

Assim, mantém-se atualizado o sistema de educação totalmente elitizado cujo interdiscurso remete à história as décadas anteriores quando o acesso às primeiras faculdades, na maioria das vezes, privadas se dava por meio dos exames preparatórios oferecidos pelas Escolas superiores e também pela apresentação do diploma de bacharel em Letras cursado no Colégio Pedro II ou em estabelecimento a ele equiparado.

A reforma Rivadávia Correia, de 1911, foi a primeira institucionalização do *exame vestibular* tal como o conhecemos para selecionar os estudantes ao ensino superior. Em 1925, além do vestibular, com a reforma Costa Val, passa a ser obrigatória a comprovação de conclusão do ensino secundário. É digno de nota o fato de que o ensino secundário, à época, era tão elitista quanto o ensino superior, onde o Colégio Pedro II era considerado um exemplo a ser seguido, pois conforme Di Renzo (2012),

estar dentro do imaginário de nação, significava ter uma escola nos moldes das escolas do Rio de Janeiro, e o Colégio Pedro II era a ‘referência’, por seguir os moldes de ensino europeu. Tamanho era esse status que em Mato Grosso a Instrução Pública sofreu diversas reformas – só no período imperial, oito – cujo único objetivo: equiparar-se à qualidade do ensino ministrado na província no Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II (p.57).

No decorrer dos anos, o exame de seleção vai sofrendo algumas alterações no seu formato. As provas passam de discursivas à objetivas, incluindo-se critérios de eliminação, classificação, alterando-se inclusive nomenclaturas: exame de admissão, exame vestibular, concurso habilitação e, por fim, concurso vestibular. Um movimento discursivo cuja regularidade jurídica produz mudanças pelo efeito da normatização que institucionaliza as formas de ingresso no ensino superior.

Na historicidade do processo seletivo de ingresso ao ensino superior, observamos que em 1988, são fixadas novas normas para o concurso vestibular através de medidas de articulação do ensino superior com o primeiro e o segundo graus. Nota-se que para modificar a forma de ingresso naquele período, o poder público vale-se desse mesmo argumento: discurso de articulação entre ensino médio e superior. É condição para ingresso, estar articulado com a formação posterior. Abaixo trazemos alguns recortes do Decreto N° 96.533, de 17 de agosto 1988:

Art. 1° O concurso vestibular **garante a matrícula nos cursos de graduação aos candidatos classificados que hajam concluído o segundo grau**, nos termos do art. 17, alínea “a”, da Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Art. 2° O concurso vestibular deverá avaliar os conhecimentos dos candidatos em todas as matérias do núcleo comum obrigatório do ensino de segundo grau, garantida a maior abrangência do **conteúdo curricular de cada matéria, sem ultrapassar o nível de complexidade inerente à escolaridade regular do ensino de segundo grau**, nos termos do art. 4° da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971 e do art. 21 e parágrafo único da Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968.

§ 3° Com objetivo de maior integração com o ensino de segundo grau, os programas e, sempre que possível, as provas do concurso vestibular serão elaborados com a participação de professores vinculados àquele nível de ensino.

Art. 3° **A prova de língua portuguesa terá, obrigatoriamente, caráter eliminatório e peso igual ou superior ao maior peso das demais provas, independentemente da área, curso ou habilitação de opção do candidato.**

Parágrafo único. **A aferição do conhecimento da língua portuguesa incluirá, obrigatoriamente, prova ou questão de redação.**

Art. 4° O Ministério da Educação promoverá programa de atualização e reciclagem de professores do primeiro e segundo graus, a ser implementado pelas instituições de ensino superior, objetivando a melhoria do ensino ministrado naqueles graus.

Art. 6° O Ministério da Educação apoiará o desenvolvimento de programas que visem à avaliação permanente e sistemática das competências dos alunos de primeiro e segundo graus. (Decreto N° 96.533, de 17 de agosto 1988)

O decreto é um instrumento político que disciplina a forma de acesso ao ensino superior por meio do concurso vestibular cuja exigência é ter concluído o segundo grau. Os conhecimentos a serem aferidos não deveriam exceder a complexidade das matérias do ensino de segundo grau, com destaque para a proficiência da língua do Estado. Ao prescrever:

A prova de língua portuguesa terá, obrigatoriamente, caráter eliminatório e peso igual ou superior ao maior peso das demais provas, independentemente da área, curso ou habilitação de opção do candidato.
Parágrafo único. **A aferição do conhecimento da língua portuguesa incluirá, obrigatoriamente, prova ou questão de redação.**

A língua tem no exame uma representatividade nacional, tem igual ou superior peso, isto é, a legitimação da língua do Estado, não se importando com as demais áreas do conhecimento, mas seu estatuto enquanto lugar da regularidade política da nação. É a identidade linguística do povo brasileiro que deve nortear a seleção. Assim, esse discurso faz emergir a gramaticalização da ordem linguística, pois as regras gramaticais estão imbuídas nesse gesto de dizer do Decreto. Ou seja, na escrita dessa língua, isto é, na sua forma culta, você tem o ordenamento da regularidade nacional. A Redação, portanto, é lugar do controle da língua e da disciplinarização das ideias, pois remete à ordem gramatical, à estrutura da língua. Ao conhecimento do funcionamento da língua para produzir sentido, ou uma recorrência ao seu uso como lugar da produção do conhecimento nada se diz, pois não constitui a política linguística do Estado o poder dizer.

Remetemo-nos a Haroche (1992), ao dizer que “em diferentes épocas, o poder não deixou de manifestar, frente à gramática, exigências específicas” (p.22), pois, nesse caso, o ordenamento da regularidade da língua da nação, materializado no artigo 3º, dá visibilidade ao funcionamento da ideologia cujo efeito é a ideia de transparência que se constitui no postulado de toda gramática normativa. Outras marcas linguísticas materializam essa mesma concepção de língua, como, por exemplo, “a exigência de clareza, de desambiguação, de determinação, ou seja, de perfeita legibilidade” (*idem*). Em “A aferição do conhecimento da língua portuguesa incluirá, **obrigatoriamente**, prova ou questão de redação”, temos a imposição da normatização da escrita em que o sujeito é responsabilizado pelo domínio do saber normatizado, o que para nós funciona como mecanismo de individualização do sujeito pelo Estado. São os espaços do contraditório que, ao mesmo tempo, em que são postos/tidos como *todos iguais*, pois “As provas do concurso vestibular, ressalvadas as de verificação de

habilidades específicas, serão idênticas nos seus conteúdos para todos os candidatos aos cursos ou áreas de conhecimentos afins”, produz-se o apagamento das diferenças. Entendemos que nessa prática produz-se o efeito de incapacidade, haja vista que aquele que não é classificado no vestibular, não é capaz, “sentidos que circulam pelo sujeito escolarizado, pelo lugar do bem-dizer, da língua normalizada, que apontam para a incapacidade do lugar do mal-dizer”. Pfeiffer (2000, p.12).

Em relação ao acesso à educação superior, a Constituição Federal determina, em seu Art.206, que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No Art.208, afirma ser dever do Estado *garantir acesso aos níveis mais elevados de ensino da pesquisa e da criação artística, mediante a capacidade de cada um*. O Estado ao homogeneizar a forma de acesso, produz como efeito a garantia de *igualdade de condições* funcionando, pela transparência dos sentidos, que todos têm os mesmos direitos, gesto que exclui as diferenças, apagando os problemas socioeconômicos que individualiza os sujeitos, inscrevendo-os no discurso das “capacidades de cada um”. Um movimento de sentido que desliza para subjetividade, ou seja, ter ou não capacidade é parafraseado por ter o direito a esses níveis. Conforme Orlandi (2012, p.136), ao produzirmos uma paráfrase “embora pareçam apenas sinônimas, substituições, associações, há que se considerar a relação com a ideologia, seus sentidos”, “efeito metafórico: uma palavra por outra. Em que sentidos se abrem para o inesperado” (*ibidem*). Trata-se de conquistas e de meritocracia, expondo ao olhar leitor, o funcionamento do discurso da *responsabilização* do sujeito, pois segundo Orlandi (*ibidem*), “o Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres” (p.156).

No confronto das diferentes materialidades que constituem nosso *corpus*, há, no discurso do Estado, uma recorrência aos princípios de **igualdade de condições para acesso**, cuja regularidade produz como efeitos gestos antagônicos de inclusão/exclusão em meio de uma sociedade marcada constitutivamente pela diversidade social/econômica.

Os efeitos de sentidos produzidos pela proposta de reestruturação do Enem, apresentada pelo MEC à associação nacional dos dirigentes das instituições federais, ANDIFES, em 1998, se constitui como um documento que desde seu preâmbulo traça o seguinte panorama:

Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um **instrumento de estabelecimento de mérito**, para definição **daqueles que terão direito** a um recurso **não disponível para todos** (uma vaga específica em determinado curso superior). **O**

reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade. Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a **possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a estruturação de currículos no ensino médio.**

Ainda que o vestibular tradicional **cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes.** Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas.

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a **democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES.** Da mesma forma, **a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.** (Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior).

No primeiro excerto, observa-se que o MEC, ao pronunciar sobre a reformulação do ENEM, assume uma posição administrativa do lugar do Estado cujo papel é de legislar/normatizar sobre as políticas públicas para educação. Assim, define de forma conceitual o concurso vestibular como “um instrumento de estabelecimento de mérito eficiente”, capaz de definir/selecionar quem terá direito a uma vaga no ensino superior, além de ratificar os processos seletivos, justificando-os, categoricamente, pois **não há vagas disponíveis para todos.**

Assim, o processo de individualização dos sujeitos significa pelo não dito, pois a vaga conseguida é de direito daqueles que tem mérito e que são, portanto, eficientes. Ao afirmar que a fonte de “legitimidade do vestibular” é o reconhecimento, por parte da sociedade, temos outra formação discursiva, a posição da sociedade que, pelo consenso, adjetiva os discursos do Estado como “necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades”, elementos considerados importantes. Com isso damos visibilidade ao processo de assujeitamento dos sujeitos pelo Estado, que normatiza como ideal de sujeito aquele que apreende o conhecimento ofertado, logo, é competente e hábil. Dessa forma, o MEC visto

como “aparelho ideológico regulamentador”, com aparatos jurídico/político/administrativos de competência e autoridade para legislar sobre a educação, coloca-se como discurso fundador tal como concebido por Orlandi (2003), pois trata-se de um princípio de análise de discurso em que “sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo e não têm origem circunscrita referível” (*ibidem*). Assim, os sentidos não têm uma origem pontual, eles se agregam em torno de “região de sentidos, sítios de significância que configuram um processo de identificação do discurso fundador que, por sua vez instala as condições de formação de outros sentidos, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade”. (*ibidem* p.24)

Deste modo, nesse espaço há diferentes formações discursivas estabelecidas que, além de reconhecer a legitimidade do vestibular, apresenta os potenciais ganhos de um processo unificado, dentre eles, a de acenar para a estruturação de currículos no ensino médio. A formulação de “possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a estruturação de currículos no ensino médio” representa, conforme Orlandi (201), “a política do performativo, quando *dizer* equivale a *fazer*” (p.120), pois estamos diante de uma afirmação onde o Estado atesta a eficácia desta política que muito mais que uma propositura significa, “um discurso contemporâneo mundial, com forte apelo populista aos moldes da política neoliberal”. (p.124).

Os recortes que seguem são de um *informativo* elaborado pelo MEC⁴⁷, no formato *perguntas frequentes* imaginariamente formuladas sobre a reformulação do ENEM destinadas ao esclarecimento da sociedade. Discursivamente, é o Estado dando transparência as suas ações, prática que tem sido recorrente na sociedade dita democrática, porém inscritas no discurso neoliberal. Abaixo, recortamos 3 (três) dos questionamentos:

11. Por que mudar o Enem?

A **grande vantagem** que o MEC está buscando com o novo Enem é a **reformulação do currículo do ensino médio**. O vestibular nos moldes de **hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio**, que está cada vez mais voltado para o **acúmulo excessivo de conteúdos**. A proposta é **sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas**. Outra vantagem de um exame unificado é **promover a mobilidade dos alunos pelo País**. Centralizar os exames seletivos é **mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades**.

⁴⁷Disponível em <http://www.inep.gov.br>

23. O Enem sempre foi uma avaliação diferenciada por priorizar a interpretação dos alunos em vez da chamada "decoreba". Essa característica será mantida?

sim. A prova do Enem se diferencia das demais por ser estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. A nova prova vai manter essa característica, agregando às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado no ensino médio. Mas sem abandonar as questões contextualizadas, que exigem do estudante a aplicação prática do conhecimento, e não a mera memorização de informações.

26. Como estudar para o novo Enem? Alunos que já estão se preparando para o vestibular tradicional serão prejudicados?

O novo Enem é estruturado levando em conta os conteúdos ministrados no ensino médio. A inovação é na forma de abordagem desses conteúdos, com foco no conjunto de habilidades que o aluno deve ter ao final do ensino médio, e não na mera acumulação de fórmulas e informações desvinculadas da aplicação. Ou seja, uma prova que valorize mais o raciocínio e não a chamada "decoreba". Portanto, quem vem se preparando para uma prova tradicional de seleção e para o antigo Enem está preparado para o novo Enem.

Em relação a "Por que mudar o Enem", a reformulação do currículo do ensino médio é apresentada como a grande vantagem na nova estruturação, uma vez que o Estado alega que o vestibular tradicional produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio porque se estrutura no acúmulo excessivo de conteúdos. Há então uma memória discursiva que o filia a uma relação com o conteudismo das práticas escolares, não o tomando enquanto resolução de problemas como pretende ser o ENEM. Observa-se um movimento, uma tensão constitutiva no batimento entre decoreba e resolução de problemas, entre *vestibular* e *ENEM*. Em a proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas, tem-se um discurso que significa o ensino médio não como espaço de aprendizagem, mas como *locus* de preparação para processos seletivos que se alternam na história, ora decoreba, ora resolução de problemas.

Considerando que o Estado trabalha em uma relação lógica, chama-nos a atenção a formulação: **Portanto, quem vem se preparando para uma prova tradicional de seleção e para o antigo Enem está preparado para o novo Enem.** Entendemos que nessa 'lógica' se está estabelecendo uma relação de contradição, pois quem está se preparando para o vestibular tradicional, vai 'tirar de letra' o ENEM. Logo, não há nenhuma mudança estrutural, pois o exame continua a selecionar pessoas. Selecionar remete ao sentido de escolha cuja ação pressupõe tomar um dentre alguns. Então o que muda se o Estado afirma

que o ensino médio não consegue melhorar a qualidade da formação ofertada? O que nos faz pensar que o ENEM parece ser o instrumento da contradição. Continuemos a refletir.

Um **cuidado especial** deverá ser tomado **quanto à complexidade dos itens que comporão os testes**. Tendo por base a **finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados**, é fundamental que o delineamento dos testes comporte **um número razoável de itens de alta complexidade**, capaz de **discriminar** alunos de altíssima proficiência daqueles de alta proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala.

Trata-se **não apenas de agregar funcionalidade** a um exame que já se consolidou no País, **mas da oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela re-significação do ensino médio**.

Nota-se que o termo ‘discriminar’ toma uma densidade frente ao corte do processo seletivo, pois existem os extremamente preparados, alunos de altíssima proficiência. O Estado, então, se projeta como uma instituição do futuro, da transformação da educação nacional, cuja conjuntura, segundo Orlandi (2012), faz circular o “discurso da mundialização a que vem do desenvolvimento para o crescimento social global”, pois quando se fala em educação, em oportunidades, fala-se de cursos no exterior para pessoas de formação mais avançada. Nesse caso, o ENEM ainda que se destine a rever a formação média, leva-nos a concebê-lo como preparação para a conquista da vaga nos centros de excelência, contraditório ao prenúncio da mobilidade discente. Assim, o discurso de mudança é apenas um gesto, um acontecimento *para exercer um protagonismo na busca pela re-significação do ensino médio*, legitimando a unificação de acesso pelo discurso da democratização. *Promover a mobilidade dos alunos pelo País* como paráfrases de *democratizar o acesso a todas as universidades* apaga as diferenças socioeconômicas que se constituem como um dos fatores que asseguram a permanência dos alunos no ensino médio, pois como demonstra o gráfico abaixo, a maior parte da população está na faixa de 1,5 a 2,0 salários mínimos.

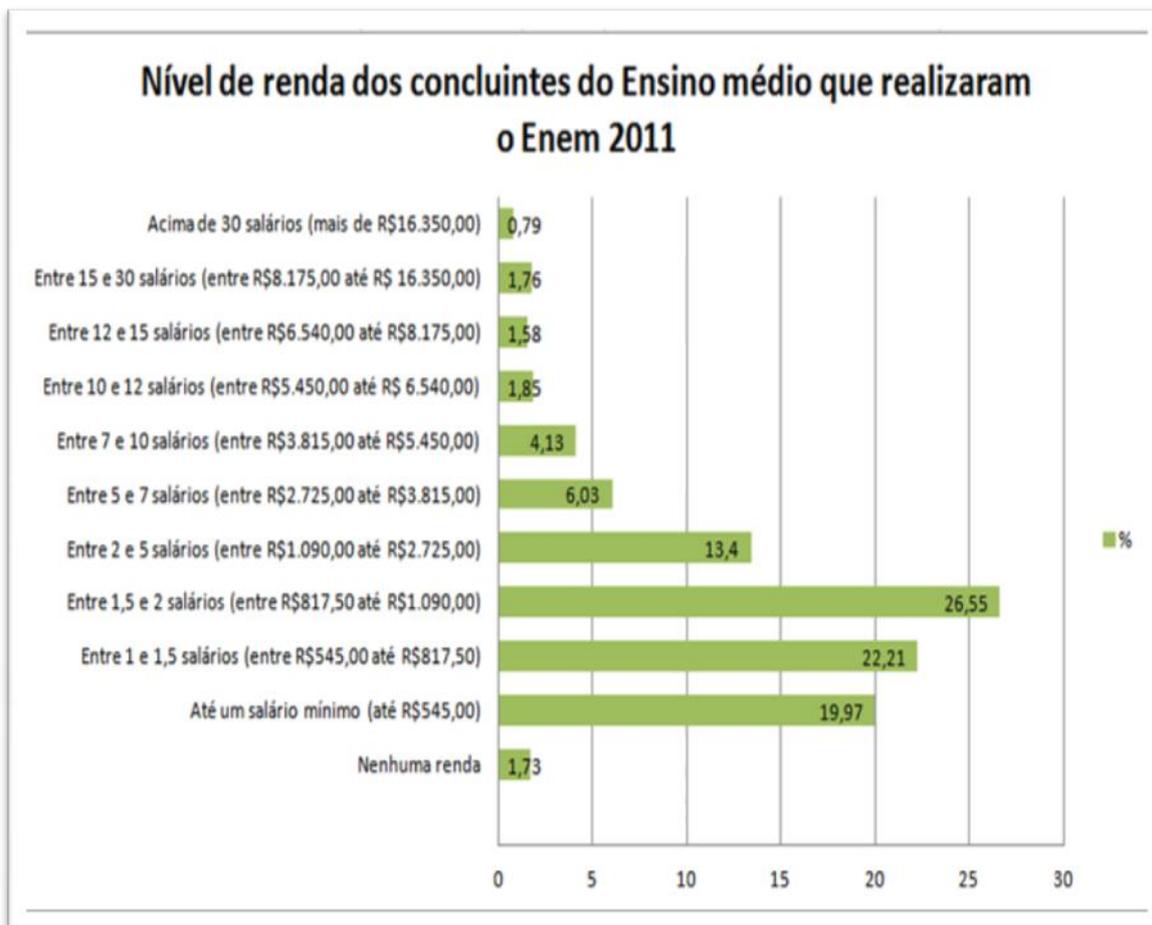


Gráfico 1: Inep

As discursividades presentes no gráfico como também nas diversas materialidades do nosso *corpus*, dão visibilidade às condições socioeconômicas desfavoráveis dos jovens nessa faixa etária que, no entrecruzamento dos diversos discursos, possibilita novas leituras.

Considerando as condições socioeconômicas, o número de escolas privadas e os índices de desempenho no exame, compreende como a materialidade da língua se abre para o trabalho do equívoco, lugar da falha na ordem do simbólico, pois como falar em mudanças no plano do acesso em condições de ensino tão diversas? Como tratar de forma igualitária aqueles constitutivamente diferentes?

Observa-se nestas discursividades o efeito da política da tirania que, segundo Pfeifer (2000), “se dá a partir do processo de individualização do sujeito que, ao mesmo tempo em que cobra do sujeito o lugar do um individualizado, determinado, remete-o para o lugar indeterminado da massa uniforme, objeto das políticas públicas” (p. 12).

Uma matéria⁴⁸ veiculada no *site* do Inep, após o término das inscrições da edição deste ano (2013), apresenta dados do número de inscritos no Sistema de Seleção Unificada (SISU) desde sua primeira edição, em 2010, cujo demonstrativo realça o aumento significativo no número de inscritos a cada edição. Observamos que o Estado busca o efeito de sustentação de legitimação da política do ENEM em que há, conforme Orlandi (2012), “o funcionamento de uma evocação ambígua” não é informação é propaganda política, “como forma de anestesiar as resistências” (PÊCHEUX, 2011, *apud* ORLANDI, 2012), uma vez que o ENEM é considerado, conforme abaixo, um sucesso:

“Inscrição ao Sisu tem número recorde”

[...] O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação, criado em 2010, registrou **número recorde** na primeira edição de 2013: **1.949.958 inscritos, concorrentes a 129.319 vagas** em 3.752 cursos. Este ano, 101 instituições de ensino em todo o país participaram do sistema [...]. [...] **A cada ano**, o Sisu, que seleciona estudantes para instituições públicas de educação superior com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), **tem registrado números expressivos. Em 2012, 1.757.399 candidatos inscreveram-se para concorrer a 108.560 vagas. Em 2011, foram 1.080.193 estudantes. Em 2010, 890.902 [...].**

O ENEM tem recorde, registra números expressivos, para nós esses enunciados expõem o texto a sua opacidade e dão visibilidade à discrepância entre a proporção de inscritos e o número de vagas oferecidas pelo sistema, pois, no triênio, duplicou o total de inscritos, isto é, aumenta-se significativamente a procura pelo acesso. Entretanto, enquanto aumenta em 100% a procura dos alunos, não se aumenta igualmente a oferta de vagas. O discurso de democratização materializado pelo “direito de todos a educação” se realiza na contradição marcada pela desproporção entre candidatos e vagas. Discursivamente, então, a democracia se inscreve no discurso da seleção, ou seja, a vaga será dos mais preparados, “segundo a capacidade de cada um”. O sentido de recorde legitima não a política de acesso, mas o discurso do Estado sobre o acesso.

⁴⁸Disponível no *site* do Inep, em 14 de janeiro de 2013.

CAPÍTULO IV

O DISCURSO SOBRE A LÍNGUA NA TEXTUALIDADE DA REDAÇÃO DO ENEM

[...] E a língua não é una, não é uma, não é pura. É feita de falhas, de mudanças, de contatos variados. As línguas mudam, entram em contato entre si, desaparecem, se criam. Estão sempre incompletas, em movimento, assim como as identidades são um movimento na história.

ORLANDI, 2012.

Neste capítulo busca-se compreender no/pelo discurso do Estado de democratização do acesso ao ensino superior, as políticas de língua e de seu ensino. Trazemos para reflexão a questão do saber a língua nesse funcionamento discursivo, tomando como materialidade de análise “A redação no ENEM 2012-*Guia do participante*” e algumas matérias jornalísticas que circularam nacionalmente sobre as técnicas de correção da prova de redação. Assim, buscamos compreender, nesta articulação simbólico-política, o funcionamento discursivo da política linguística significada como uma política pública de ensino de língua portuguesa que induzirá às mudanças no currículo do ensino médio.

4.1 A prova de redação e os critérios de correção

Como dito anteriormente, a prova de redação integra a área do conhecimento denominada *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, contudo, é avaliada separadamente e possui um peso de 50% do total da nota, uma ação extremamente significativa em relação às outras áreas do conhecimento, pois marca o funcionamento da língua do Estado pelo modo como textualiza os critérios de avaliação normatizados que resultam no controle da unidade da língua. Mecanismo que separa os sujeitos competentes e hábeis dos inaptos, condicionando-os a uma forma-sujeito que significa a relação com a sociedade da competência.

Inicialmente apresentamos os critérios de correção se constituem de 05 (cinco) competências, conforme elencada abaixo.

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (*In: Guia do Estudante, Redação-2012, p.8*)

Na perspectiva em que trabalhamos, entendemos o texto “como uma unidade de sentido em relação à situação discursiva” (ORLANDI, 2001, p.70), o que nos possibilita dizer que a prova se constitui como o lugar autorizado para textualização de uma escrita *sofisticada*, pois se trata da língua do Estado, que exige que o dizer precisa “adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação” (PFEIFFER, 2003, p.115). Assim, não é preciso só “ter o que dizer, mas saber como dizer” (*ibidem*), pois há que se demonstrar o domínio da língua padrão. Para Orlandi (2012) a escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social. Em nossa sociedade tem-se institucionalizado que “quem escreve tem que ter autoria atestada” (p.169), cuja atestação é significada pelo “efeito pragmático de unidade, e de precisão” (*ibidem*), tal como é exigido do aluno na prova de redação.

Como é prescrito no ENEM:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do **tipo dissertativo-argumentativo**, sobre **um tema de ordem social, científica, cultural ou política**. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “**competências**” que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade. Nessa redação, **você deverá defender uma tese**, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em **argumentos consistentes** estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. **Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos** (grifos nossos).

A proposta da redação consiste na produção de um texto dissertativo-argumentativo com a seguinte estrutura:

Tema → Tese → Argumentos → Proposta de intervenção

Essa estrutura colocada ao candidato deve abarcar as *competências que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade*. Essa esquematização nos remete a Orlandi (2009), ao afirmar que:

[...] estamos presos ao nosso português como língua esquematizada, com esquemas rígidos e como exemplo disso diz que, excluímos e tornamos invisíveis quaisquer contatos com outras línguas [...] tomada pelo poder dominante do feito linguístico da colonização. Embora todo o tempo sejamos pegos por eles. (p.18)

Na proposta é possível observar o funcionamento de uma memória de língua em que a escrita pressupõe estágios, isto é, uma didatização que inscreve a relação com o método com vistas a garantir o uso da língua normatizada. Do ponto de vista discursivo, podemos dizer que em **redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa** e em **Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista**, os enunciados materializam uma política linguística do Estado que o coloca em uma posição de autoridade, instaurando uma diferença, pois ao disciplinar o que o participante deve fazer para provar que sabe a língua produz sentidos de ‘injunção a norma’, determinados pelas instâncias de poder que oficialmente impõe “normas gramaticais, uma norma política” (HAROCHE, 1992, p.22). Ainda de acordo com a autora:

O sujeito é sem o saber o lugar de coerções na gramática e na língua, mecanismo de individualização que se inscreve no postulado geral que subentende toda a gramática, ou seja, exigência de clareza, de desambiguação, de determinação resultando em perfeita legibilidade (*ibidem*, p.22).

Como política pública, este funcionamento rege o imaginário de língua que passa pela completude, lugar de contradição constitutiva, pois ao uniformizar a língua, uniformizam-se ideias, pois “qualquer norma se propõe universal e nesse gesto inclui, mas ao mesmo tempo exclui” (PAGOTTO, 2007, p. 36). Desse modo, a proposição dessa política linguística como política pública, que discursivamente se apresenta como democrática, abre brecha para o equívoco, pois tomar a língua de forma dissociada da constituição dos sujeitos e dos sentidos é apagar sua história aniquilando o sujeito, pois a diversidade, a multiplicidade de sentidos produzidos pelo sujeito é subsumida pelo

imaginário de uma língua normatizada. Outra marca linguística muito forte se dá pelo uso do pronome pessoal *você*: “competências que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade; você deverá defender uma tese”. O uso do pronome marca uma relação subjetiva que, pelo efeito de evidência, produz uma relação de interlocução muito próxima com o candidato, fazendo significar o sentido de democratização do acesso, pois o texto ‘conversa’ com o candidato e suaviza uma relação de competição instaurada.

Conforme afirmou Pêcheux (1975), “o confronto do simbólico com o político não está presente somente no discurso político” e, ratifica Orlandi (2012), “discursivamente o político está presente em todo discurso. A análise de discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida” (p.12). Analisemos o recorte a seguir.

[...] Malvina Tuttman disse que os candidatos que solicitarem poderão ter acesso à correção da prova do Enem 2011(...). Um acordo feito entre o Inep e o Ministério Público assinado semana passada **vai garantir** aos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o **direito** de ter acesso à correção (vistas) de provas a partir de 2012.⁴⁹

O excerto problematiza vestígios históricos como marcas determinantes no processo de produção, formulação e circulação do discurso. Dentre as ações do Estado, por exemplo, implementaram-se algumas mudanças no processo de execução do exame. Nesse caso, tomamos as mudanças em relação à prova de redação, especificamente nos modos de sua correção, disciplinada pelo discurso das competências a serem avaliadas. Assim, refletiremos sobre os efeitos da relação escrita/estado/sociedade como política que divide e seleciona os sujeitos de acordo com as suas competências e habilidades, pois é nesse movimento que sujeitos e sentidos se constituem mutuamente.

Para Pfeiffer (2011), “há uma memória discursiva que reverbera o tempo todo no sentido de individualizar a responsabilidade de ser e estar. Se o sistema é igual para todos, temos aí as habilidades e talentos inerentes ao indivíduo, para selecionar, destacar, dividir” (p.153). Deste modo, temos um sistema de seleção UNO para todos os estudantes do país, porém pertinente aos mais ‘habilitados’. Assim, no discurso da *meritocracia*, ao participante será garantido o **direito** de ter acesso à correção (vistas) de provas.

Desta forma, as competências textualizam uma política de língua, em que é possível observar na ‘largada’ que a relação língua/sujeito se constitui na obediência de regras, de esquemas estruturalistas do pensamento que reduzem a língua aos princípios de

⁴⁹ <http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/G1-Educação18.08.11.pdf>

uma metalinguagem autossuficiente. Relações que mantêm intactas antigas dicotomias: língua/fala, significante/significado, linguístico/extralinguístico que, conforme o recorte⁵⁰ abaixo, funcionam como dever do candidato o saber normatizado, pois é *preciso ter consciência da distinção entre oralidade e escrita*:

[...] **você precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral**, bem como entre **registro formal e informal** [...]. [...] **Outra diferença** entre as duas modalidades diz respeito à **constituição das frases**. No **registro oral informal**, elas são muitas vezes fragmentadas, **já que os interlocutores podem complementar as informações com o contexto em que o diálogo ocorre**, mas, **no registro escrito formal, as frases precisam ter as informações completas**, porque o leitor não conta com os dados da situação.[...]

No modo como o estado formula as orientações para a escrita do texto, ressaltando a distinção entre a oralidade e a escrita, percebemos o funcionamento de um pré-construído que pressupõe o candidato inscrito na oralidade, enquanto o Estado almeja uma escrita formal, que atende a norma padrão.

Do ponto de vista discursivo, essa distinção entre escrita e a oralidade funcionam como um ritual normativo das práticas linguísticas na/para Escola, presentificadas nas políticas de línguas do Estado, regidos na/pela ordem do imaginário de língua oficial. De acordo com Guimarães (2007), podemos dizer que nesse espaço temos o “funcionamento da língua de dois modos. Um que representa as relações imaginárias entre falantes e outro, que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais” (p.64). Ideologicamente, o exame diz em que língua o candidato não deve empregar: *constituição das frases no registro oral informal, muitas vezes fragmentadas*. Assim, deve valer-se *do registro escrito formal, cujas frases precisam ter as informações completas, porque o leitor não conta com os dados da situação*. São “imaginários de sujeito e língua nacional, onde ler e escrever significa trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional” (DI RENZO, idem, p. 14).

Esse mecanismo de contradição submete todos os candidatos ao poder normativo do Estado em que o sujeito responde (e arca com a consequência) pela língua que escreve, condição para entrar ou não na universidade, pois ela é um dos seus aparelhos ideológicos.

⁵⁰ Recorte do Guia do estudante Redação-2012 produzido pelo MEC.

4.2 O processo de correção do ENEM

Nesse item abordaremos a forma de correção da Redação. Nas edições de 2009 e 2010, a correção ficava a cargo de 02 (dois) corretores e somente recebia nova avaliação, se ocorressem discrepâncias de 500 pontos entre uma e outra nota. Em 2011, o limite de pontos para ser submetida à nova correção caiu para 300 e, na edição de 2012, para 200 pontos no total da somatória das competências. Nesse contexto, são consideradas discrepância, as divergências superiores a 80 pontos entre as competências, diferentemente das edições anteriores. Além das alterações, cada participante terá acesso a sua nota e ao detalhamento (espelho) do seu desempenho em cada uma das competências. Disponibilizar o acesso ao espelho da prova de redação foi significado como um ‘feito extraordinário’ pelo porta voz do Estado, pois o Ministro da Educação materializa no simbólico as marcas do performativo político, como se pode ver no recorte a seguir.

O ministro Mercadante reforçou que este ano, pela primeira vez, os participantes terão acesso ao espelho de correção da redação. "**Nenhum exame do mundo autoriza isso**", salientou.⁵¹

Em "Nenhum exame do mundo autoriza isso" tem-se um efeito ideológico que marca o ineditismo do dizer, materializados pelo emprego de um pronome indefinido *nenhum* e pelo substantivo *mundo*. Esta formulação materializa a relação língua e ideologia que produz na sociedade um argumento de peso que dá visibilidade ao sentido de prosperidade, de desenvolvimento. É o Brasil saindo na frente de todos os outros países. O dizer ‘Nenhum exame do mundo autoriza isso’ se constitui como marketing político bem “ao jeito do discurso neoliberal mundializado que algumas noções como democracia, cidadania não se calçam de determinações concretas” (ORLANDI, 2012, p.130) que funciona ideologicamente como propaganda política do Estado, pois é o único no mundo.

Tais mudanças se caracterizam como política linguística de Estado, pois foram anunciadas pelo Ministro da Educação que ao apresentar a nova metodologia de correção, anunciou o guia: “A Redação no Enem 2012 - Guia do participante”, elaborado e disponibilizado no site pelo Mec/Inep e, posteriormente, nas escolas públicas de todo o país.

⁵¹ Assessoria de Comunicação do MEC/ Inep - acesso em 04 de Novembro de 2012.

Para o Estado o Guia se constitui como um manual de orientações ‘precisas’ sobre o processo de avaliação da prova de redação, detalhando todas as competências que precisam ser atendidas. Nesse sentido, tem-se como efeito o funcionamento do discurso da transparência, efeito ideológico do discurso de eficiência do processo. Para a Análise de Discurso, “a língua é vista em sua condição de materialidade”. É um dos elos essenciais a compor o tecido discursivo, capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos (FERREIRA, 2003, p.196). Afirma o prefácio do guia:

Nosso objetivo é tornar **o mais transparente possível** a metodologia de correção da redação, bem como o **que se espera do participante** em cada uma das **competências** avaliadas. No sentido de **deixar bem claro** e **exemplificar os critérios utilizados**, a equipe da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e os **especialistas envolvidos na elaboração deste Guia selecionaram redações** que obtiveram pontuação máxima no Enem 2011. (grifos nossos)

Discursivamente, a formulação “Nosso objetivo é tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação”, o Inep se posiciona de forma a (re)afirmar a eficiência do exame materializada no seu empenho em orientar os participantes quanto as formas de avaliação. Dessa forma, o Guia é instrumento disciplinador, pois explicita o método de correção, legitimando uma relação com a língua, a partir do jurídico: o Guia traz as normas da transparência.

Ao dizer “No sentido de deixar bem claro e exemplificar os critérios utilizados”, tem-se o funcionamento da língua tomado no nível da metalinguagem, uma vez que os elaboradores se apropriam da linguagem da ciência para uma discussão sobre o seu uso, pois *os especialistas envolvidos na elaboração deste Guia selecionaram redações que obtiveram pontuação máxima no Enem 2011*, legitimados pela ciência como peritos da correção, conforme evidenciado no recorte abaixo:

Também a partir deste ano, **será acionada uma banca examinadora de excelência** caso a diferença entre as notas dos três avaliadores permaneça superior a 200 pontos. **Composta por três professores**, a banca será responsável pela atribuição da nota final ao participante. O máximo é de

1000 (mil) pontos e a nota final será a média aritmética das notas atribuídas pelos avaliadores.⁵²

Discursividades marcadas por adesões às concepções muito difundidas de língua como código e como instrumento de comunicação que, pelo efeito ideológico, se apresenta como neutro, isto é, a língua e sua estrutura a serviço da transparência. Assim, apresenta uma descrição pontual e precisa do processo de correção do exame, uma vez que “será acionada uma banca examinadora de excelência”, que estão a serviço de um sistema linguístico autônomo, não passível de mal-entendidos. Discursos que produzem o efeito de sustentação calcada na concepção de proficiência que, à luz do Estado, silencia e apaga a subjetividade quando o Guia seleciona redações-modelos. Em análise do discurso, a subjetividade é entendida como:

deslocamento do ‘eu’ para toda linguagem mesmo que não enunciado conscientemente, uma vez que o sujeito discursivo não é fonte do sentido nem senhor da língua, mas sim descentrado, integrado ao funcionamento do discurso, determinando e sendo determinado pela língua e pela história (FERREIRA, 2001, p. 21).

Estas discursividades refletem a ideia de Lopes (2006) sobre a existência de uma circularidade de dois eixos de sustentação nas políticas curriculares: a defesa de uma cultura comum e a defesa de uma cultura da performatividade. Assim, afirma que a defesa de uma cultura comum,

[...] e por consequência de um currículo comum não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo, visto que a valorização da cultura comum é potencializada pela valorização das tradições acadêmicas das disciplinas escolares, pois, de forma geral, é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendidos como necessário a toda e qualquer pessoa. (Lopes *apud* Pfeiffer⁵³, 2010, p. 90).

Já, em relação à defesa da cultura da performatividade, afirma o autor:

⁵² Assessoria de Comunicação do MEC/ Inep - acesso em 04 de Novembro de 2012.

⁵³ A autora destaca que apesar do distanciamento teórico com Lopes, Alice C. seus trabalhos se constituem como forte lugar de ancoragem para nossa compreensão das injunções em jogo no processo de regulação da escolarização brasileira.

[...] afirma que esta é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam *juízos, comparações*. Afirma também, que as sociedades pós-indústrias se sustentam por meio da responsabilização (*accountability*) e da competição. (*ibidem*)

Nesse sentido, para a autora a cultura da performatividade pressupõe a existência de um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo, pressupondo igualmente a existência de determinado currículo capaz de formá-lo. Portanto, considera-se importante a difusão das orientações nas escolas, pois ‘o Guia do Participante’ cuja materialidade didatiza a escrita da redação, disciplina a forma como o dizer do participante deve ser expresso para atender às competências elencadas como critérios, instalando tanto uma cultura comum quanto da performatividade. Nesses dois eixos se materializam uma política da língua como cultura da performatividade e da cultura comum, regulando a escolarização da língua pelo efeito do atravessamento ideológico do na interpelação do indivíduo em sujeito. Por este viés, o exame legitima a política de escrita, filiando-a uma concepção de língua oficial do Estado. As 06 (seis) redações-modelo contidas no Guia (nota máxima em todas as competências), dão visibilidade ao modelo regulador dos sujeitos e de suas ideias, disciplinarizando-os por uma certa performatividade que o inscreve numa certa concepção da língua de excelência, pois os estudantes autores *aprenderam que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias adequadas ao contexto de uso. Por isso, para atender a essa exigência, você precisa ter consciência da distinção entre modalidade escrita e oral, bem como entre registro formal e informal. Razão pela qual devem os candidatos evitar na escrita formal “o emprego repetido de palavras, como “e”, “ai”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal, para relacionar ideias”*.

O funcionamento do discurso pedagógico se constitui como discurso autoritário, uma vez que o “referente está ausente”, “oculto pelo dizer”. No dizer de Orlandi (1996), “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, polissemia contida, (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando)” (p.15). Esse funcionamento se dá pela prescrição imperativa da oposição fala/escrita tratada como processos diferentes, dicotomia que deve ser rigorosamente cumprida, uma coerção que é preciso lembrar-se de se não esquecer, pois “Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo”. Discursos que remetem a memória

de ensino de língua desde o início da escolarização no Brasil. Assim, a língua interdita pela norma, a língua oficial, a língua padrão e, assim por diante, é *algo que se deve apreender para saber e não se esquecer depois*.

Desse modo, as competências prescritas no Guia legitimam o discurso sobre a língua padrão, autorizando o que é e o que não é permitido na escrita da redação que como propõe intervir no currículo do ensino médio, regula o papel da Escola enquanto aparelho que *opera e mantém a distinção entre modalidade escrita e oral*, entre registro formal e informal, rememorando pré-construído sobre formalismo/conteudismo da/na língua.

Ao definir o que é um texto bem estruturado, tem-se um imaginário de língua inscrita no estruturalismo que reconhece como competente o sujeito que não desvia da norma. A segunda competência, afirma:

é preciso que você elabore um texto que apresente, claramente, uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovem a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão.

O apelo à estrutura do texto com começo, meio e fim parafraseado por introdução, desenvolvimento e conclusão como principal orientação, filia-se à concepção estruturante da língua que pressupõe o controle dos sentidos, portanto, sendo possível o fechamento das ideias. Os “efeitos de fecho, de unidade, coesão e coerência se impõem sob a injunção a textualizar”(idem), portanto, não se pode dizer ‘qualquer coisa’ pois, o sujeito ingressará na universidade dependendo da forma como textualiza a sua redação, uma vez que é injungido a fazer dela uma ‘unidade’. Esta concepção nos remete às distinções de *língua fluída* e *língua imaginária* que Orlandi (2009) considera como sendo de suma importância para reflexão da linguagem na perspectiva da Análise de Discurso. Conforme a autora, a língua imaginária é

a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos *simulacros* que os analistas tem produzidos ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua.[...] (p.18)

Nesse sentido, podemos dizer que as orientações do Guia são artefatos, simulacros, pois o candidato na redação do seu texto *deve procurar ser claro, objetivo, direto; empregar um vocabulário mais variado e preciso do que o que utiliza quando fala e seguir as regras prescritas pela norma padrão da Língua Portuguesa*. Assim, na escrita o aluno deve

demonstrar domínio da estrutura da língua, com clareza e objetividade, concepção de literalidade dos sentidos. Imaginariamente, o Estado toma a língua da ciência, numa visão positivista, pois segundo Orlandi (2009) “estes, que sabem que não existe ideologia, que a língua é um sistema perfeito, completo, incapaz de falha” (p.190). Se a língua é transparente, se é possível *um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão*, como explicar as discrepâncias entre os corretores? Estas indagações dão visibilidade a algumas contradições no discurso do Mec/Inep e aponta para a dificuldade de controlar a produção de sentidos na língua, uma vez que as discrepâncias nos textos tocam opacidade do texto presentificadas pelas diferentes notas atribuídas a uma mesma redação. Uma relação entre língua/história/sujeito que inscreve a correção na subjetividade dos sentidos. Essa situação nos remete a Orlandi quando afirma:

Todo enunciado é constituído por pontos de deriva, podendo deslizar para um outro, diferente de si mesmo, produzindo assim diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político. E o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão. (ORLANDI 2012, p.152).

Isso quer dizer que a língua está sempre em funcionamento e, por isso, sempre passível de sentidos outros, contraditórios, de interpretações diferentes, pois os fatos são significados diferentes por diferentes sujeitos. Conforme Lagazzi (2006), “discutir a equívocidade é abrir espaço para tornar visível a contradição de diferentes interpretações, é expor-se a diferentes formas significantes” (p.84).

É importante destacar o lugar da interpretação na análise de discurso que para Orlandi (2012) se constitui “como uma forma de saber que se propõe como um programa de leitura particular. Programa que parte do princípio de que não se tem acesso direto aos sentidos”(p.170). Como exemplo, na divulgação do desempenho do ENEM 2012, nos chama a atenção um informe do MEC sobre a metodologia adotada para calcular o desempenho dos participantes no exame. Vejamos:

Desta vez, os resultados foram calculados sobre as notas das provas objetivas do Enem, não sendo contadas as notas de redação. O presidente do Inep, Luiz Cláudio Costa, explicou que **a mudança na metodologia teve o objetivo de se obter dados mais justos**: "As provas objetivas das quatro áreas – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da

Natureza, e Matemática – são corrigidas pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), enquanto a redação tem outro tipo de correção".⁵⁴

A formulação *a mudança na metodologia teve o objetivo de se obter dados mais justos* nos possibilitam compreender o modo pelo qual se avalia o conhecimento. Haveria uma medida justa como afirma o porta-voz do Estado, Luiz Cláudio Costa? Os resultados podem ser comparáveis? O dispositivo teórico que adotamos mostra, ao contrário, “uma relação tensa e contraditória, considerando que o que temos nas línguas são fatos complexos e opacos. Com sua materialidade. Que nos desafiam em nossa capacidade de compreensão” Orlandi (2009, p.19).

Desse modo, a língua nos escapa, somos pegos por ela. O enunciado *Nosso objetivo é tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas* funciona, segundo Pêcheux (1997), como “proposições de aparência logicamente estável suscetíveis de resposta unívoca” (p.28), pois acreditam os corretores que dessa forma os candidatos farão boas redações pois a metodologia é transparente, capaz de orientar o estudante para a produção de um texto claro, preciso em seus argumentos, enfim, um texto “bem estruturado”. Esses questionamentos apontam para a incompletude e para as equivocidades da linguagem que colocam os sentidos em movimento, pois como diz Pêcheux (1997), “é no momento em que a língua se oferece ao equívoco e que os gestos ideológicos de produção de sentidos transbordam”. Portanto, a língua não deve ser tomada “esvaziada da história e do jogo simbólico que constitui a realidade profunda de todo sujeito”. Pois, a língua está sempre em movimento, aberta à deriva. (2012, p.10)

⁵⁴Assessoria de Comunicação do Inep/ MEC. Disponível em WWW.inep.gov.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]não é possível dar ao problema do sentido da significação, tal como ele se coloca aos linguistas, uma resposta definitiva. [...] essa questão só pode permanecer aberta.

PAUL HENRY, 2001.

Mesmo que provisório somos injungidos a produzir o efeito de fecho de todo trabalho. Desse modo, retomamos as questões: Que efeitos de sentidos produz o discurso sobre a democratização do acesso ao ensino superior proposto pelo ENEM? Que sentidos estão em jogo quando se pensa o ENEM como uma política de indução do currículo do Ensino Médio?

Refletir sobre as discursividades que constituíram o processo de institucionalização e reformulação do ENEM significou fazer um percurso teórico analítico constituídos na prática da Análise de Discurso articulada com a Histórias da Ideias Linguística, pois trabalhamos as discursividades que constituíram o seu processo de institucionalização desde 1998 até hoje.

Ao historicizarmos a Educação Superior no Brasil, compreendemos que em relação ao contexto latino-americano, o Brasil se constitui como um caso atípico no que se refere à educação superior, visto que somente nos primórdios do século XIX é que foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, ou seja, quase três séculos mais tarde à instalação da colonização. Ao relacionar tais fatos às outras condições de produção, por exemplo, no âmbito latino-americano, os espanhóis criaram universidades em suas possessões na América desde o século XVI. Nesse sentido, ao relermos o processo de criação das instituições, demos visibilidade a uma memória sóciohistórica e política cujos efeitos de sentido inscrevem o ensino superior no Brasil na relação com o colonizador.

Compreendemos que a educação se apresenta inscrita no princípio da evangelização, entretanto, marcada com uma forte divisão. Quando se tratava de filhos dos colonos, o destino era outro, uma vez que havia uma educação específica cuja função era prepará-los para o ingresso nas universidades portuguesas. Esse funcionamento é

compreendido por Silva (2007, p.06) com uma “cisão fundante na primeira Instituição da sociedade a ser criada no país”, o que nos leva a corroborar com a autora que esse processo perdurará ainda em diversos momentos da nossa história, em diferentes aspectos. Afirma, ainda, que havia “uma educação de caráter meramente doutrinal destinada aos índios, mestiços e negros, e outra diferenciada aos moldes educação medieval latina com elementos de grego destinada aos filhos dos grupos dominantes” (*ibidem*). Pois estes teriam acesso às universidades europeias, especialmente em Coimbra, Portugal.

Esse cenário nos leva a afirmar que a educação superior no Brasil se constitui pela falta e pela ausência de cursos superiores, pois a formação de pessoas dava-se pelo movimento de saída do país. Desse modo, instala-se uma relação de interdependência entre a colônia e colonizador, onde o *acesso* ao ensino superior é direito apenas a ‘alguns’.

Pudemos compreender que a historicidade do ensino superior é marcada pela tensão entre dicotomias, tais como na relação Estado/Igreja, Político/Econômico, Público/Privado, Ensino/Pesquisa, que resulta até hoje no modelo de universidade que temos no Brasil.

Ao considerar o número excessivo de IES privadas em relação às públicas, tocamos os efeitos de sentido que se constituem nas/pelas desigualdades sociais e históricas colocando a ‘opacidade do texto’ no que diz respeito à democracia ao olhar do analista.

É nas discursividades do Estado que se textualiza a democracia do acesso como eficiente, que pelo silêncio é apagada. Percebemos funcionamento ideológico que produz a cisão entre o que é universidade e o que é o direito de acesso, entre o que é público e privado. Razão que nos faz indagar os sentidos de democratização na relação com o acesso às vagas como ‘direito de todos’.

Participar todos da mesma prova que seleciona e classifica os alunos para o ingresso na universidade, dá visibilidade a um discurso excludente, uma vez que uma seleção única para sujeitos em relações sociais muito desiguais, já contém resultados esperados, isto é, funciona dentro da previsibilidade em que ‘Para todos o de sempre’ e, ‘para alguns, algo a mais’.

A partir do argumento do Estado de que “A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais **isonômico** em relação ao **mérito** dos participantes⁵⁵”, toca a relação com a evidência que, pela análise do discurso, é exposta ao gesto do analista que faz perceber na constituição do texto, o efeito do trabalho ideológico, pois não se trata de rever o que e como se ensina, mas de um outro modo de selecionar pessoas: nacionalizando um

⁵⁵ Recorte Proposta do MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

processo de seleção para o acesso. **Isonômico** em relação ao **mérito**, isto é, ‘todos serão tratados igualmente’, é lugar onde a língua se expõe à ‘falha’ que, conforme Orlandi (2012), é o lugar que podemos observar na materialidade discursiva o real do sentido, “pontos em que a relação ordem/materialidade/real apontam desfazendo evidências. Pegando o sujeito no irrealizado”(p.81). Isonômico apaga as diferenças sociais que põem em descompasso a concorrência injusta entre os candidatos. Assim sendo, entendemos ser pertinente retomar a reflexão em relação à afirmação do Estado de que,

o exame é diferente de outras avaliações já propostas pelo MEC, **uma vez que está centrado num modelo de avaliação de desempenho por competências e vinculado a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana.**(Documento básico 2002, p.06-grifos nossos)

Como já dito antes, este discurso dá visibilidade a um funcionamento que materializa o Estado denegando o político, na medida em que responsabiliza os sujeitos pelo seu próprio fracasso, pois o exame considera as condições cognitivas dos sujeitos nesta fase do desenvolvimento. Quem em caso de desnível na nota final em relação ao esperado, o sujeito é sua própria causa, é ele quem é desviante, porque cientificamente o exame está em conformidade com a capacidade cognitiva. Desse modo, retomamos Orlandi (idem) por afirmar que “é impossível igualdade entre as partes e o todo”, pois “no real, não há o ‘Um’”. Assim, medir a inteligência se constitui paradoxalmente como uma injunção a que todos sejam Um, não saindo do lugar da divisão, do ranqueamento que se justifica o tempo todo.

Tais ‘gestos de interpretação’ são possíveis pelo interdiscurso que para Orlandi (2010) “é o saber discursivo que faz com que ao falarmos nossas palavras façam sentido. Se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer”. (p.64)

No batimento entre Enem e o ensino médio, inscreve-se este último nas práticas da decoreba, tomando o exame enquanto espaço do raciocínio, descartando a qualificação de professores e o investimento na infraestrutura da Escola cujos efeitos de sentidos é imputar aos estudantes o seu fracasso pela incapacidade de conquistar uma vaga.

Resta-nos considerar que a ideologia da mundialização silencia as diferenças, homogeneizando ao modo do capitalismo *onde todos é cada um e ninguém* (ORLANDI, 2012, p. 127).

Em relação à política de língua, pudemos compreender que o discurso da competência textualiza a relação língua/sujeito na obediência de regras, de esquemas estruturalistas em que a língua se constitui por uma metalinguagem autossuficiente,

reatualizadas no Guia do Participante como clareza, objetividade, discurso direto, vocabulário preciso e norma padrão.

Nossas reflexões se abrem para inúmeros outros questionamentos, certamente. Todavia, compreendemos que o que é significado como efeitos de sentido de “democratização do acesso” pelo/no discurso do ENEM se materializa pela certificação do ensino médio como uma possibilidade de acesso para aqueles que não o tem. A ‘aparente’ mobilidade que o ENEM institui, seja pela relação com as IES privadas através do ProUni, seja pela intervenção no currículo do ensino médio, produz o efeito imaginário de concessão do acesso democrático.

Nesse sentido, apaga-se a alteridade dos sujeitos pelo efeito ideológico que apaga as desigualdades e contradições na lógica consensual de instalação de uma *imaginária* unidade curricular no ensino médio como também a democratização do acesso às vagas no ensino superior.

Vislumbramos futuros desdobramentos de nossa pesquisa de modo que possamos ampliar este debate que, imaginariamente, se apresenta como uma política pública de acesso democrático, constituindo-se como um instrumento de inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Redação no Enem 2012. Guia do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília 2012.

_____. ACHARD, Pierre. *Papel da memória.* Tradução NUNES, José Horta. Campinas: Pontes, 2010.

DI RENZO, A. *Os estudos da análise de discurso e seus efeitos nas práticas linguísticas dos manuais de ensino.* In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi.* Campinas: RG, 2011. p.483-496.

_____. *O Estado, A língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Escola e Formulação de Políticas Linguística.* “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”, realizado em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres.

_____. *Repetição, História e Equívoco: Seus Efeitos na Escrita da Criança Sociedade e Discurso.* Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2001.

_____. *Escola e Formulação de Políticas Linguística.* “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguística”. Unemat.

_____. *O Positivismo e a constituição da escola na República.* In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). *Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura.* Campinas: Pontes, 2007. p.25-37. (et.al). *Sociedade e Discurso.* Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2001.

Enem: documento básico. Brasília, 1998. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem: documento básico.* Brasília.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *O Caráter Singular da Língua.* *Revista Organon. Discurso, língua e memória.* Porto Alegre: UFRGS, n.35 V.17, 2003.

_____. *A Trama Enfática do Sujeito.* In *Análise do Discurso no Brasil-Mapeando conceitos, confrontando limites,* Indursky Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.), São Carlos: Clara Luz, 2007.

Ferreira, Ana Cláudia Fernandes. *A Linguística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na História das Ideias Linguísticas no Brasil / Ana Cláudia Fernandes Ferreira.* - Campinas, SP: [s.n.], 2009.

GUIMARÃES, E. *Política de línguas na linguística brasileira*. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2005.

HÖFLING, E. de. M. *Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 70, p.159-170, 2000.

LAGAZZI, S. *O confronto político urbano administrado na instância jurídica*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG Editora, 2010. p. 75-83.

_____. *O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa*. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009. p.67-78.

_____. *O político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p.11-18.

_____. *Texto e autoria*. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.) *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p.81-103.

Maria Inês de Matos Coelho, *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007b.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências* revista Rua , Campinas Número 18 – Volume 2 | Novembro 2012.

_____. *Interpretação: autoria leitura e efeito do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *Formas de Individuação do Sujeito feminino e sociedade contemporânea: O Caso da Delinquência* in *Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A Fabricação do Consenso* , Eni P. ORLANDI (org.), Campinas, Ed.RG,2010.

_____. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma História das Ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG, 2009.

_____. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. Rua, Campinas, n.4, p.9-19, 1998.

_____. *Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências* revista Rua , Campinas Número 18 – Volume 2 | Novembro 2012.

ORLANDI, E. P.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas: entre o administrativo e o jurídico (CAeL)*. Escritos, Campinas, n. 8, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, p.11-23, 2004.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. *Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *História das Ideias Linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas-SP: Pontes; Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2001. p.21-38.

_____.PAGOTTO, Emilio Gozze. *O linguista e o burocrata: A universalização dos direitos e os processos normativos*. in *Política Linguística no Brasil*. Eni P. ORLANDI (org.)São Paulo: pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP, 1990.

_____. *Discurso e ideologia*. In: *Semântica e discurso: uma Crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. ORLANDI. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *O discurso. Estrutura ou acontecimento?* Trad. de Eni P. ORLANDI. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. (1979). *Foi propaganda mesmo que você disse?*. Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011a. p.73-92.

_____. (1982). *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?* Tradução Carmen Zink. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011a. p.107-119.

_____. (1984). *Metáfora e interdiscurso*. Tradução Eni Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 2011a. p.151-161.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. Abralín, Gel e Anpoll: *espaços de institucionalização da linguística*. In: ALMEIDA, E.; PAROLIN, M. I. (Orgs.). *Fronteiras de sentidos e sujeito nacionais*. Campinas: RG, 2012. p.135-148.

_____. *Compreender discursivamente a escola: uma possibilidade discursiva*. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: RG, 2011a. p.231-242.

_____. *Institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela*. Trabalho apresentado na mesa-redonda *Língua e Instituição na Jornada Internacional Sujeito, Discurso e Sentidos*, promovida pelo Labeurb/Unicamp em 13 de setembro de 2011b.

_____. *Políticas públicas de ensino*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A produção do consenso nas políticas públicas urbanas*. Campinas: RG, 2010. p. 85-99.

_____. *A linguística nas associações: um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política linguística*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p.19-33.

_____. *Educação a distância, mídia e reciclagem*. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *Produção e circulação do conhecimento: política, ciência, divulgação*. Campinas: Pontes, 2003. p.31-42. v.2.

_____. *Sentido para sujeito e línguas nacionais*. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n.7, p.71-93, 2002.

_____. *Cidade e sujeito escolarizado*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Pontes: 2001a. p.29-33.

_____. *Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. *Relatos*, n.7, 2001c. Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.htmlbem_dizer. Acesso em: 25.ago.2011.

_____. *Que autor é este?* 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, M. V. da. *A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história*. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos.; BRANCO, L. K. C. (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre: uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: RG, 2011. p.165-180.

_____. *O discurso pedagógico no Brasil: constituição, formulação, circulação*. Palestra apresentada na UNEMAT, campus universitário de Cáceres, em 13 de outubro de 2010.

_____. *A escolarização da língua nacional*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). Política lingüística no Brasil. Campinas: Pontes, 2007a. p.141-161.

_____. *História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas*. Texto apresentado na X Jornada de História das Ideias Linguísticas realizada na Universidade Federal de Minas Gerais em agosto de 2007b. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06.mar.2011.

_____. *Alfabetização, escrita e colonização*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). História das ideias linguísticas: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Pontes/Editora da UNEMAT: Campinas/Cáceres, 2001. p. 139-153.

_____. *Espaços urbanos – espaços da escrita*. Escritos, Campinas, LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, n.5, p.23-29, 1999.

_____. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Escola e Formulação de Políticas Linguística*. “III Jornada do CEPEL-Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem”, realizado em julho de 2008, na Universidade de Mato Grosso, em Cáceres.

_____. Souza, Maria Clara Paixão. *Linguística Histórica*. In: CASTELLANOS PFEIFFER C. /NUNES José Horta, (Org.). Linguagem, História e Conhecimento. Pontes, 2006 Campinas.

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

ANEXO I

Universidades são instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e de extensão e, obrigatoriamente, em seu quadro docente, 1/3 dos professores devem possuir titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52, da Lei 9394/96). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. É conferida às universidades autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior; fixar os currículos de seus cursos e programas; aumentar ou diminuir o número de vagas, de acordo com a capacidade de atendimento e as exigências do seu meio; contratar e dispensar professores; estabelecer planos de carreira docente; elaborar e formar seus estatutos e regimentos, de acordo com as normas gerais em vigor; estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; celebrar contratos como entidade jurídica; administrar receita pública e privada; e receber doações e heranças.

As Universidades Especializadas possuem suas atividades concentradas no de ensino e pesquisa num campo do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação especializada dos quadros profissionais de nível superior. É o caso, por exemplo, das instituições que se especializaram na área da saúde ou das ciências agrárias, com forte tradição no campo do ensino e da pesquisa. Somente instituições de excelência, em sua área de concentração, poderão ser credenciadas como universidades especializadas. (ver art. 8o, § 2º do Decreto 3.860/01).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Os Institutos Federais conforme Art. 2º da Lei nº 11.892/2008 são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos dessa Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a

regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, são equiparados às universidades federais. E no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.

A UTFPR configura-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 52 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se pelos princípios, finalidades e objetivos constantes da Lei no 11.184, de 7 de outubro de 2005.

As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, dedicando-se, precipuamente, à oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5o Lei nº 11.892/2008, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação.

Os Institutos Superiores de Educação visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podem oferecer os seguintes cursos e programas: curso Normal Superior para licenciatura de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; curso de licenciatura para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; programas de formação continuada para atualização de profissionais da educação básica, nos diversos níveis; programas especiais de formação pedagógica, para graduados em outras áreas que desejem ensinar em áreas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio; e pós-graduação de caráter profissional para a educação básica.

Os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas, devendo, neste caso, definir planos de desenvolvimento acadêmico (LDBN/96 e Parecer CP nº 53/99).

Os estabelecimentos isolados ou faculdades isoladas são instituições que, em geral, desenvolvem um ou mais cursos com estatutos próprios e distintos para cada um deles. A caracterização detalhada dos cursos sequenciais e as regras de funcionamento são normatizadas pelo Parecer CES nº 968/98. Já os mestrados profissionais estão regulamentados pela Portaria CAPES nº 080/98.

Os cursos e programas regulares conferem diplomas de bacharel, licenciado ou tecnólogo no nível da graduação; e de mestre e doutor no nível da pós-graduação *stricto sensu*, e os cursos e programas eventuais, como os de especialização, educação continuada e cursos sequenciais de complementação de estudos, que conferem Certificados.

As características dos cursos (níveis) e programas de formação superior têm a seguinte especificação.

- *os cursos de graduação* são abertos a candidatos que possuem a conclusão do ensino médio ou equivalente e **se classificado em processo seletivo**;

- *os cursos de pós-graduação* são abertos a candidatos diplomados em bacharel, licenciado ou tecnólogo (no nível da graduação);

O Ministério de Educação define, para efeito de registros estatísticos, que as instituições de Ensino Superior no Brasil estão assim classificadas: Públicas (federais, estaduais e municipais) e Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares).

Desse modo, as IES são vinculadas ao sistema de ensino federal ou aos sistemas estaduais e municipais. Porém, nem todas as IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino, compreendem o sistema federal de ensino (Conf. art. 16, Lei 9.394/96):

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação.

ANEXO II

Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso, por modalidade de concorrência. Caso a nota do candidato possibilite sua classificação em suas duas opções de vaga, ele será selecionado exclusivamente em sua primeira opção. Serão feitas duas chamadas sucessivas. A cada chamada, os candidatos selecionados têm um prazo para efetuar a matrícula na instituição, confirmando dessa forma a ocupação da vaga.

O candidato que for selecionado em sua primeira opção não participará das chamadas subsequentes, independentemente de efetuar ou não sua matrícula na instituição de ensino para a qual foi selecionado. Por isso, o candidato deve ficar atento aos prazos: se for selecionado em primeira opção, só terá esta oportunidade de fazer sua matrícula, pois não será convocado na chamada seguinte. Já o candidato selecionado em sua segunda opção, tendo ou não efetuado a respectiva matrícula na instituição, continuará concorrendo, na chamada subsequente, à vaga que escolheu como primeira opção. De modo que, se na chamada subsequente o candidato já matriculado na sua segunda opção for selecionado em sua primeira opção (por desistência de candidatos selecionados, por exemplo), a realização da matrícula na vaga da primeira opção implicará no cancelamento automático da matrícula efetuada anteriormente na segunda opção.

Após as chamadas regulares do processo seletivo, o Sisu disponibilizará as instituições participantes uma Lista de Espera a ser utilizada prioritariamente para preenchimento das vagas eventualmente não ocupadas. Contudo, para participar da Lista de Espera do Sisu, o candidato deve acessar o seu boletim e manifestar o interesse no prazo especificado no cronograma. Assim, poderão participar da lista de espera, os candidatos não selecionados em nenhuma de suas opções nas chamadas regulares, assim como os candidatos selecionados em sua segunda opção, independente de terem efetuado a matrícula. Destaca-se que a participação na lista de espera somente poderá ser feita na primeira opção de vaga do candidato. Havendo vaga disponível, a convocação dos candidatos para realização das matrículas é feita pela instituição.

Algumas instituições participantes do Sisu adotam pesos diferenciados para as áreas das provas do Enem. Assim, quando o candidato se inscrever para determinado curso em que a instituição adota pesos diferenciados para determinada prova, o sistema fará automaticamente o cálculo, de acordo com as especificações da instituição, gerando a nova nota já com os respectivos pesos aplicados. Esta informação estará disponível para o candidato no momento da inscrição que informará como o sistema efetuou o cálculo da nota. Portanto existe a possibilidade real de um mesmo candidato obter notas diferentes para cursos diferentes. Pois as instituições participantes do Sisu possuem autonomia para atribuir pesos diferentes ou bônus nas provas do exame dos seus respectivos cursos, desse modo a nota do candidato pode variar de acordo com os parâmetros definidos pela instituição. É interessante observar ainda, que é possível um mesmo candidato obter notas diferentes para o mesmo curso decorrente de doação de bônus atribuído à nota dos candidatos como forma de política afirmativa. Deste modo, a nota do mesmo candidato irá variar caso ele opte pela modalidade ampla concorrência ou pela modalidade ação afirmativa (com bônus).

Competência 01	O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita . Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais . Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta.
Competência 02	O participante desenvolve muito bem o tema , explorando os seus principais aspectos. A redação contém uma argumentação consistente, revelando excelente domínio do tipo textual dissertativo-argumentativo . Isso significa que o texto está estruturado, por exemplo, com: uma introdução, em que a tese a ser defendida é explicitada; argumentos que comprovam a tese distribuídos em diferentes parágrafos; um parágrafo final com a proposta de intervenção funcionando como uma conclusão . Além disso, os argumentos defendidos não ficam restritos à reprodução das ideias contidas nos textos motivadores nem a questões do senso comum .
Competência 03	O participante seleciona, organiza e relaciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto de forma consistente, configurando autoria, em defesa de seu ponto de vista . Explicita a tese, seleciona argumentos que possam comprová-la e elabora conclusão ou proposta que mantenha coerência com a opinião defendida na redação.
Competência 04	O participante articula as partes do texto, sem inadequações na utilização dos recursos coesivos. A redação enquadrada neste nível não poderá conter : frases fragmentadas que comprometam a estrutura lógico-gramatical; sequência justaposta de ideias sem encaixamentos sintáticos; ausência de paragrafação; frase com apenas oração subordinada, sem oração principal. Poderá, porém, conter eventuais desvios de menor gravidade: emprego equivocado do conector; emprego do pronome relativo sem a preposição, quando obrigatória; repetição ou substituição inadequada de palavras sem se valer dos recursos oferecidos pela língua. Entretanto, o mesmo erro não poderá se repetir, uma vez que essa pontuação deve ser atribuída ao participante que demonstrar pleno domínio dos recursos coesivos .
Competência 05	O participante elabora proposta de intervenção clara e inovadora, relacionada à tese e bem articulada com a discussão desenvolvida no texto . São explicitados os meios para realizá-la.

<p>ISTOÉ – Podemos esperar um Enem livre de problemas? Malvina Tuttman – O Enem nunca foi um problema. Ele é uma solução para diferentes demandas de democratização do País. E, com a experiência acumulada, o MEC e o Inep estão tomando uma série de medidas para dar total tranquilidade a quem vai prestar o exame.</p>	<p>Para o professor da USP Nilson José Machado, consultor na elaboração do exame de 1998 a 2002, há um mal-entendido, por parte da equipe atual de elaboração das provas, sobre a proposta original de contextualizar melhor as perguntas. “Quem faz as questões parece entender que contexto é com muito texto, por isso as provas estão muito longas e cansativas”, ironiza.</p>
<p>ISTOÉ – Algumas instituições ainda não adotam o Enem ou o adotam de forma tímida. O MEC vai pressionar as instituições públicas para que elas façam uso integral do exame? Malvina – Não. Essa não é a política do Ministério da Educação nem do ministro Fernando Haddad. A decisão é das universidades. Só que estamos percebendo que mais e mais instituições estão aderindo, inclusive instituições que têm uma tradição maior.</p>	<p>É provável que esse detalhe nada desprezível do Enem 2011 vire matéria de disputa jurídica. Membro do Ministério Público Federal no Ceará, o promotor Oscar Costa Filho considera a imposição do Inep uma "excrecência" jurídica. "Eles (<i>os organizadores da prova</i>) querem convalidar um desvio causado por eles. Com essa norma, pedem que aluno ateste que é de sua completa responsabilidade o estado em que a prova se encontra. Isso é mais uma evidência de que o Enem precisa ser revisto e de que existem questões éticas para ser debatidas”,</p>
<p>"O Enem não democratizou o acesso ao ensino superior" "Na mobilidade gerada pelo Enem, o aluno do Sudeste tira vaga do estudante do Nordeste"</p>	
<p>Comparação injustaA gerente do ensino médio da secretaria, Marcoelis Pessoa de Carvalho, afirmou que o governo vai priorizar ações nas 43 escolas públicas que tiveram baixo desempenho no Enem. Segundo ela, é injusto comparar o resultado das escolas particulares do Estado com as públicas. "A bagagem cultural dos alunos é diferente. Nas escolas particulares, os alunos têm jornais em casa, bibliotecas particulares e computadores, já para os de escolas públicas a leitura só acontece no colégio", disse a gerente.</p>	<p>As melhores A instituição que obteve a maior nota no Enem 2011 é o <u>Colégio Objetivo Integrado</u> , com a média 737,15 nas provas objetivas. A escola de São Paulo sempre aparece nas primeiras posições do ranking do Enem, favorecida por uma pré-seleção: o colégio é composto apenas uma turma de 42 alunos, escolhidos entre os melhores do grupo Objetivo.</p>