

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO “CARLOS ALBERTO REYES
MALDONADO”**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

VERÔNICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**OS EFEITOS DE SENTIDOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA NO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CÁCERES-MT

2022

VERÔNICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**OS EFEITOS DE SENTIDOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA NO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Ana Maria Di Renzo

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ALBUQUERQUE, Veronica Silva de.

A345o Os Efeitos de Sentidos das Políticas Públicas de Língua no Sistema de Avaliação da Educação Superior / Veronica Silva de Albuquerque – Cáceres, 2022.

140 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Ana Maria Di Renzo

1. Análise do Discurso. 2. História das Ideias Linguísticas. 3. Enade. 4. Políticas de Língua. 5. Discurso. I. Veronica Silva de Albuquerque. II. Os Efeitos de Sentidos das Políticas Públicas de Língua no Sistema de Avaliação da Educação Superior: .

CDU 81'42:378(81)

VERÔNICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**OS EFEITOS DE SENTIDOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LÍNGUA NO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Ana Maria Di Renzo
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Olimpia Maluf Souza
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Milena Borges Moraes
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

Prof. (a) Dr.(a) Silmara Cristina Dela da Silva
Avaliador(a) Externo(a) – DCL/UFF

Prof. Dr. José Horta Nunes
Orientador(a) – IEL/UNICAMP

APROVADA EM: 25/05/2022

DEDICATÓRIA

*À minha mãe (Marina), minha filha (Marina),
Marilyn, José, por toda força, refúgio que me deram
nesse período de dedicação ao Doutorado.*

*Aos meus amigos da vida, da academia e a minha
orientadora, Ana Maria Di Renzo.*

AGRADECIMENTOS

Finalmente, meu dia chegou. Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado força e saúde pra estudar, principalmente, força nos dias mais difíceis que houveram nesse percurso. A minha mãe do céu, Nossa Senhora, que me protegeu e me protege desde sempre.

Agradeço a minha mãe que sempre me incentivou nos estudos, desde a época da faculdade até à Pós-Graduação. Mãe, consegui terminar! Essa conquista também é sua! Agradeço a família que tenho, pela origem humilde, religiosa, e pelos ensinamentos que carrego pra vida toda.

A minha irmã, Marilin (cari...), pela força, pelo amor, por acreditar em mim quando eu desacreditava em função das dificuldades que apareciam pelo caminho. Obrigada por vir me fazer companhia aqui em Cáceres. Desde quando ganhei a Marina, você é minha companheira aqui... Deus abençoe você minha (irmã)!

A José, nossa história é peculiar (rsrs), obrigada por se alegrar comigo nas minhas vitórias, e me acolher nos momentos difíceis, que não foram poucos nesses anos. Seu apoio foi e continua sendo essencial.

A professora Ana Di Renzo! Professora agradeço por tudo. Por acreditar em mim, desde a época da faculdade; aquela reunião que tivemos na FCARP: a senhora, a Cris, a Vania e eu. Quando nos apresentou seus projetos maiores e tentou nos introduzir na AD. Professora, mais que as correrias para apresentar nos congressos, elaborar resumos, escrever a tese, o essencial ficou: a sua forma humana de tratar as pessoas. O carinho que sempre me tratou, nunca esperava que um dia eu estivesse no cotidiano da famosa professora Ana Di Renzo (minha prima falava muito pra mim de suas aulas, antes de eu ingressar no Curso de Letras). Apesar de “famosa”, uma pessoa simples, acolhedora e disposta a ouvir. Criamos um laço, um laço de amor, de amizade, aprendi muito com a senhora. Este laço será eterno. Obrigada pela preocupação com minha saúde, eu estou me tratando, etc. Tenho fé que ficarei boa.

Minha filha, minha pelúcia, te amo!!! Obrigada por sempre me abraçar e dizer “mamãe a senhora vai terminar sua tese, to torcendo pela senhora”.

Agradeço aos amigos: Erisvania, pelos tantos anos de amizade, pelas brigas, reconciliações, palavras amigas a todo momento, e muitas partilhas. Agradeço a Cida pela amizade e sempre estar atenta, mesmo na correria do dia a dia, conselhos, atenção, você é incrível.

Agradeço a Cristiane. Nossa! Tantas partilhas, confidências, amizade, você é muito especial pra mim.

Neures, você orou, me protegeu, me deu força, companhia quando precisei! Edineth, você também é dessas amigadas da academia para vida. Iza, sua amizade, sua grandeza como pessoa, como mulher, tantas interlocuções, sua amizade, o grupo “Socorro Amigas”, realmente cumpriu a sua finalidade.

Tania, você me apoiou em todos os momentos, ser humano incrível, maravilhosa, se não fosse você, não sei o que seria de mim hoje; se não tivesse aprendido com você que pensamentos não são realidades. Obrigada por tudo, pelo cuidado, carinho, até pelos puxões de orelha, ter você ao meu lado nessa caminhada foi e continua sendo primordial. E, sim, eu ainda sofro nesse processo de alta médica, vou sentir muito a sua falta. Patrice, você me acolheu de uma maneira incrível no início de minha patologia, você foi fundamental no meu tratamento, muito obrigada de coração, pela paciência em ouvir tudo que eu tinha pra falar, e que muitas vezes só você e a Tania entendiam. Deus abençoe vocês.

Weverton, desde o mestrado para a vida toda. Sempre disponível a ouvir, ajudar. Sua vitamina de abacate ainda me faz falta. Obrigada por tudo que você fez e faz por mim. Deus abençoe.

Professora Olimpia, muito obrigada por me aceitar como orientanda no mestrado, obrigada pelas partilhas, por todos os ensinamentos teóricos e pessoais, por acreditar em mim, e para além da academia, por ter vindo visitar a mim e a minha filha recém-nascida, e pelo potinho de doce no meu resguardo.

A toda minha família: avó, tios, primas e demais companheiros da pós-graduação, do trabalho.

Agradeço a banca de qualificação: professores Milena, Olimpia, José Horta e Silmara pelas contribuições ao meu trabalho.

Ao PPGL e ao Douglas pela paciência nas orientações,

A Capes, pela bolsa concedida nesses 4 anos.

A UNEMAT, por me dar oportunidade de concluir a graduação, e agora a pós-graduação, esta instituição abriu e continua abrindo muitas portas na minha vida.

RESUMO

Esta tese, inscrita na linha de pesquisa *Estudo de Processos Discursivos*, se propõe compreender a relação entre o sujeito e a língua e sua submissão à história como condição para significar a si mesmo e a própria língua, para que produza o seu dizer. Enfatizando assim, o real da língua(incompletude) e real da história (contradição) para então compreender os efeitos de sentidos produzidos na formulação e circulação das políticas de língua que propõe o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Entrelaçaremos a Análise de Discurso (AD) pecheutiana à História das Ideias Linguísticas (HIL) para consecução deste trabalho, considerando a história das políticas de língua escrita e legitimadas pela Escola e pelo Estado. Nosso objetivo, pelo viés discursivo, é compreender os sentidos postos em funcionamento pela historicidade que instituiu a proposta de avaliação do Enade. Desse modo, formulamos os seguintes questionamentos: Quais os efeitos de sentidos são produzidos na instalação das leis que ordenam esse processo? Qual perfil imaginário de sujeito acadêmico, e de língua (leitura, escrita) que o processo avaliativo produz? Assim, a partir destas e outras indagações construímos nosso *corpus* analisando a materialidade linguístico/discursiva da Lei nº 10.861/2004, da Portaria n. 493/ Inep/2017, das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras no Brasil, e como estas incidem na constituição da Prova Enade (2017), e por fim, compreenderemos a divulgação dos resultados da avaliação em propagandas veiculados em *sites* institucionais e pela mídia. Ao longo do nosso trabalho compreenderemos como os sentidos são construídos pelas noções de língua, sujeito, leitura, escrita, concebidos pelos documentos de jurisdição da língua, percebendo assim, como tais conceitos podem ser ressignificados pela AD pelo jogo entre paráfrase e polissemia no processo de significação dos sujeitos e da língua. Fazemos este percurso considerando as ordens de real da língua e da história, compreendendo a não linearidade e literalidade dos sentidos, o caráter de incompletude, opacidade e não transparência da linguagem; a descentração do sujeito, pelo assujeitamento histórico-ideológico e a memória discursiva, que conforma todo o dizer, assim como preconizam Gadet e Pêcheux (2004). Desse modo, adentrar as discursividades das políticas de língua, nos possibilita compreender os efeitos ideológicos, o não dito que as constituem, e que instalam sentidos por/para sujeitos.

Palavras- chave: Análise do Discurso, História das Ideias Linguísticas; Enade ; Políticas de Língua; Discurso

ABSTRACT

This thesis, inscribed in the research line Study of Discourse Processes, aims to understand the relationship between the subject and the language and its submission to history as a condition for meaning itself and the language itself, to produce its own saying. Emphasizing thus, the real of language (incompleteness) and real of history (contradiction) to then understand the effects of meaning produced in the formulation and circulation of language policies that propose the National Student Performance Exam (ENADE). We will intertwine Pecheutian Discourse Analysis (AD) with the History of Linguistic Ideas (HIL) to accomplish this work, considering the history of language policies written and legitimated by the School and the State. Our goal, through the discursive bias, is to understand the meanings put into operation by the historicity that instituted the evaluation proposal of Enade. Thus, we formulate the following questions: What sense effects are produced in the installation of the laws that order this process? What is the imaginary profile of the academic subject, and of the language (reading, writing) that the evaluation process produces? Thus, based on these and other questions, we built our corpus by analyzing the linguistic/discursive materiality of Law No. 10.861/2004, of Ordinance No. 493/Inep/2017, of the National Curricular Guidelines of the Courses of Letters in Brazil, and how they affect the constitution of the Enade Test (2017), and finally, we will understand the dissemination of the results of the evaluation in advertisements on institutional websites and by the media. Throughout our work we will understand how the meanings are constructed by the notions of language, subject, reading, writing, conceived by the documents of jurisdiction of the language, thus realizing how such concepts can be re-signified by AD by the play between paraphrase and polysemy in the process of signification of the subjects and the language. We make this journey considering the orders of the real of language and history, understanding the non-linearity and literality of the meanings, the incompleteness, opacity, and non-transparency of language; the decentering of the subject, by historical-ideological subjection and discursive memory, which shapes all speech, as advocated by Gadet and Pêcheux (2004). Thus, entering the discursivities of language policies enables us to understand the ideological effects, the unspoken that constitute them, and that install senses by/for subjects.

Keywords: Discourse Analysis, History of Linguistic Ideas; Enade; Language Policies; Discourse

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AD	Análise de Discurso
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AI	AutoAvaliação das Instituições
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar
BNCC	Base Nacional Curricular
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IDD	Indicador de Desempenho
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
ICG	Índice Geral dos Cursos de Graduação
IES	Instituições de Educação Superior
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
HIL	História das Ideias Linguísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LP	Língua Portuguesa

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e Mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCC	Prática Como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa internacional de Avaliação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
PNL	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
THE	The Higher Education
TIC's	Tecnologias de Comunicação E Informação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIJPA	Faculdade pan-americana do JI- Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Geraí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro com o percentual de matrículas em IES públicas e privadas.....	37
Figura 2 - Recorte de Análise Divisões do Sistema de Avaliação da Educação Superior...	56
Figura 3 - Recorte de análise sobre resultado Enade dos Cursos da UNEMAT.....	79
Figura 4 - Recorte de análise sobre resultado Enade de IES privada UNIJIPA- Rondônia.	80
Figura 5 - Recorte de análise sobre ranking da revista THE Higher Education.....	82
Figura 6 - Recorte de Análise da Prova Enade de Formação Geral.....	100
Figura 7 - Recorte de Análise da Prova Enade de Formação Geral.....	105
Figura 8 - Recorte de Análise da Prova Enade de Formação Específica.....	111
Figura 9 - Recorte de Análise da Prova Enade de Formação Específica.....	115
Figura 10 - Recorte de Análise da Prova Enade de Formação Específica.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	19
1.1 Historicidade da Universidade no Brasil	20
1.2 A universidade atual	33
1.3 A institucionalização dos sistemas avaliativos no Brasil	44
1.4 PAIUB e Provão: Aspectos históricos e políticos das Avaliações no Brasil.....	46
CAPÍTULO II SINAES E ENADE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE JURIDIÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO.....	55
2.1 Os modos de constituição do SINAES	55
2.2 A política de avaliação do Enade: objetivos mostrados e silenciados.....	61
2.3 O papel das mídias na divulgação dos resultados das avaliações	76
CAPÍTULO III (RE)FORMULAÇÃO DO ENADE: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO, LEITURA E ESCRITA PELO VIÉS DISCURSIVO	84
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa.	84
3.2 Um olhar discursivo sobre as concepções de língua, leitura e escrita materializadas na Prova Enade	98
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	125
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a temática Educação têm sido alvo de destaque no cenário mundial, trazendo, em diversas áreas e sob enfoques diferenciados, a busca pela compreensão de como se constitui o ensino e quais os efeitos do processo ensino aprendizagem para os discentes e para o Estado.

Observamos que as pesquisas sobre a avaliação dos níveis de ensino no Brasil, se desenvolvem à medida que os avanços tecnológicos se impõem, reorganizando a sociedade, os interesses políticos e econômicos. Nesse contexto, prezar por uma educação de qualidade significa pensar sobre uma sociedade desenvolvida no cenário mundial que se atrela a nova ordem da mundialização. Por isso, foram introduzidas na educação algumas avaliações nacionais, sendo denominadas de avaliações de larga escala: Prova Brasil¹ – aplicada desde as séries iniciais e finais do ensino Fundamental; Enem² – Exame Nacional do Ensino Médio; e Enade³ – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, que aplicado é aos graduandos do ensino superior. Estas avaliações, inscritas no discurso da qualidade do ensino e da aprendizagem, dizem do lugar de se construir um panorama educacional a fim de se fazer mudanças, investimentos para sanar os déficits de aprendizagem do sujeito acadêmico, considerando os graus de exigência do ensino superior e do currículo. Entretanto, pelos dispositivos teórico-analíticos, essas discursividades dão visibilidade ao utilitarismo capitalista, produzindo, de fato, um tamponamento das dificuldades dos estudantes e da subserviência desse sistema de avaliação ao mercado.

O interesse pelo viés discursivo e pela subárea dos estudos linguísticos – discurso, ensino e instituição – dá-se desde a época da graduação, estendendo-se à Pós Graduação em Linguística, em que primeiramente pesquisamos, no mestrado, parte desse sistema de avaliação, pelo ensino fundamental com a Prova Brasil, e, neste momento, no doutorado, nossa pesquisa

¹ É um exame para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, que serve para avaliar o rendimento das escolas públicas do país. Ele testa o conhecimento dos alunos em língua portuguesa e matemática. O nome mudou, por decisão do MEC, para SAEB, em 2018, mas a prova e as datas de aplicação se mantêm. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/> Acesso em 03 out. 2020.

² O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é hoje a principal porta de entrada para o ensino superior do Brasil. A primeira prova do Enem foi aplicada no ano de 1998 com o objetivo de avaliar os estudantes que concluíam a última etapa da formação básica. Com o passar dos anos algumas mudanças aconteceram na aplicação do exame e, atualmente, é a prova mais importante e aguardada pelos estudantes brasileiros que desejam ingressar no ensino superior. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/enem>. Acesso em 03 out. 2020.

dedica-se a compreender o processo de avaliação do ensino de graduação, com o Enade (Exame Nacional de Desempenho do Estudante).

Pesquisar sobre a temática Educação como prática de ensino e aprendizagem instiga-nos a compreender, diante dos inúmeros debates instaurados, como os resultados das avaliações e a constante busca pela “qualidade na/da educação”, preconizada pelos documentos oficiais, são obtidos por meio de notas, de índices, como se a qualidade do ensino dependesse apenas dessa forma de controle, instaurada por interesses de diversas ordens.

Desse modo, o que nos interessa é compreender os sentidos postos em funcionamento pela historicidade que instituiu/institui essa política avaliativa, e como ela cumpre sua função, produzindo efeitos de sentidos que culminam com a instalação de leis que ordenam todo o processo e que preconizam a busca da qualidade da educação brasileira, no nosso caso, a educação superior. Tomamos, então, a política constitutiva do Enade como um *acontecimento discursivo*, visto que tal política é uma atualidade que, posta em relação à história, produz as (re) formulações da legislação e das provas vigentes.

Tomamos, para a construção desse trabalho, os dispositivos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso (AD), entrelaçada à História das Ideias Linguísticas (HIL), a qual faz interlocução com os pressupostos teóricos da AD, embora tenha um campo próprio que diz da ética e das políticas de língua, por meio da reconstituição histórica do saber metalinguístico. A HIL possibilita esse olhar a partir da articulação da história e do conhecimento da língua no processo de constituição da língua nacional no país, a partir dos instrumentais linguísticos (Dicionários, Cartilhas, Dicionários, Livros Didático), bem como as políticas de língua, e, consequentemente, de escrita que marcam a relação entre Estado e instituições.

A relevância desta pesquisa, que tenta compreender o tema da política avaliativa em paralelo com os estudos das ciências da linguagem, instala-se pela ampliação do seu objeto de análise, que, tomado como fato de linguagem, dá visibilidade à política educacional pensada para o ensino na/da instituição escolar universitária, visto se tratar de um tema que tem ficado à margem das discussões por aparentar já saturado, saturado, cristalizado, pois é o efeito causado pela ilusão de completude da linguagem que instala sentidos de que tudo já foi dito, já foi pesquisado.

Todavia, compreendemos, com a Análise de Discurso que, ainda que haja a mobilização de um mesmo objeto para a análise, a posição do analista de discurso, a forma com que recorta os materiais, a forma com que é afetado por uma memória, como dá procedência aos gestos de análise são aspectos preponderantes, pois, conforme enuncia Saussure (1916, p.), “[...] o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 1916). Assim, mesmo quando há o

movimento de repetição de alguns dizeres, sempre há deslocamentos, sempre há algo que pode ser ressignificado, pois, no processo formulação dos discursos, há sempre aquilo que permanece, que é marcado pela paráfrase, e há aquilo que se modifica, pela polissemia, marcando a formulação do discurso por novos gestos de interpretação.

Nessa direção, abrimos a leitura dessa tese enquanto um lugar de reflexão para os sujeitos professores e acadêmicos que constituem a instituição universitária, e a sociedade de modo geral, os quais fazem parte do processo (interna, externamente) da produção seja da busca por um pressuposto de igualdade, seja na busca para suprir interesses de diversas ordens.

Olhar as políticas avaliativas como políticas de língua, é dizer que nessas políticas há um funcionamento da língua, uma vez que são constituídas de um saber sobre a língua, isto é, são carregadas de um modelo de língua, de sujeito e de instituições, que são, por sua vez, normatizadas pelo Estado. No dizer de Orlandi (2007, p. 08) “[...] quando pensamos em políticas de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos, simbólicos”. Ao tomarmos as políticas avaliativas enquanto uma política de língua nós as inserimos em um espaço urbano, trazendo, para as práticas sociais, a relação da língua com o político.

No processo de formulação das políticas, o Estado produz aquilo que é pretendido no processo de produção, de circulação, do lugar do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente da língua na forma de escrita e de leitura, compreendendo que um processo de instauração de leis, como força de uma dada política, produz efeitos a partir de onde ela é implementada, regulada, e isto não se dá de modo alheio à história, pois os sentidos são determinados historicamente.

Para colocar em discussão a relação entre língua, sujeito e história, parece-nos necessário conceituar a Análise do Discurso enquanto uma vertente teórica que preza pelos *efeitos de sentidos* entre interlocutores, pois o discurso, segundo Pêcheux (1990, p. 82), [...] busca trabalhar com os processos de produção do sentido e de suas determinações histórico-sociais. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 07), “[...] a organização dos sentidos é trabalho ideológico”. Sendo assim, pela teoria do discurso, não se busca uma “verdade absoluta”, nem uma chave de interpretação, tampouco, um sentido por “detrás, nas entrelinhas” do texto, visto que os sentidos são constituídos pela relação língua, história, sujeitos, funcionando, no interdiscurso, o modo como os sujeitos são interpelados ideologicamente.

Ancorarmo-nos nesse viés discursivo, possibilita-nos compreender, em um primeiro momento, de que forma os discursos sobre a qualidade do ensino superior foram se instaurando e se relacionando com os sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Desse modo, o discurso

sobre o Enade foi se constituindo no seio da Universidade pública ou privada, por meio da propagação de discursos outros que subsidiaram/subsidiam esse efeito imaginário que constituiu/constitui uma dada memória do dizer, preconizada pelo discurso de acesso de todos ao ensino superior, produzindo, como consequência, a sua “democratização”.

Esses discursos cristalizaram sentidos que produziram/produzem efeitos imaginários, que projetam o dizer, tanto do lugar do locutor quanto do interlocutor, pois se trata de um lugar constituído historicamente, ocupado em situações e condições discursivas muito diversas. Dessa maneira, tais projeções são determinantes, uma vez produzir imagens que são construídas sobre a língua e os sujeitos, instalando sentidos de unidade ao formular que o acesso ao ensino superior é uma oportunidade que dá condição de fixidez e de igualdade de sujeitos.

Ao estudarmos a política de avaliação, tomando por base os estudos discursivos, não a consideramos apenas como estrutura, mas como acontecimento de linguagem, o que implica em tomarmos essas políticas não apenas enquanto fatos, mas como um processo discursivo que reclama sentidos quando relacionadas à história, sendo, portanto, afetadas pelo real da língua e pelo real da história, pois é na relação entre estrutura e acontecimento que os sentidos são historicamente determinados, uma vez se marcarem pelas condições de produção, que são dadas pelos modos como as políticas avaliativas são afetadas historicamente. Dessa maneira, entendemos a política avaliação como uma política de língua, uma vez que ela se constitui por determinadas formações discursivas, que, ideologicamente, instalam o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

Nessa direção, interessa-nos nas nossas análises refletir, compreender os mecanismos avaliativos relacionados às suas condições de produção, produzindo efeitos de sentido acerca de um “[...] imaginário de desempenho de leitura e de escrita [...]. [no qual] também a (memória) faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção” (ORLANDI, 1999, p. 30). Assim, ao tomarmos o sujeito e a situação imediata e ampla, como as condições sociais, históricas e ideológicas da política avaliativa do Enade, refletimos igualmente que esta política não é significada de forma desvinculada de uma memória institucional, ou seja, do dizer que a legitima como tal e que produz efeitos na/para sociedade.

Sobre as questões que nos moveram/movem à pesquisa, destacamos: Quais os efeitos de sentidos que constituem e instituem as legislações do Enade e suas práticas no ensino superior? Que formações imaginárias de sujeito e de língua nacionais são concebidas pelo Estado, pelo discurso jurídico e pelas políticas públicas, instituídas pelo Enade?

Por meio dessas questões, trabalharemos, então, com a noção de língua/discurso, ou seja, a língua em movimento, tratando as discursividades que constituem os textos materializados na/pela lei, buscando, nesse viés, as “pistas”, os furos na língua, mostrando quais elementos linguísticos/discursivos possibilitam certos gestos de interpretação e de leitura, e não outros. A partir desses documentos, entraremos na ordem do simbólico, portanto, no funcionamento da jurisdição discursiva da língua(gem).

Sendo assim, delimitamos e recortamos o nosso objeto de estudo, atentando-nos para que não sejamos tomados pelo efeito de evidência e pelas formações imaginárias, que instalam gestos de interpretação de uma aparente completude da língua(gem). Destarte, é importante frisar que o corpus de análise não é algo pronto e acabado, mas algo que, ao longo trabalho e a todo instante, se (re) configura.

Nessa direção, nosso corpus se compõe de recortes da materialidade das legislações que instituem a prova Enade 2017, bem como a referida Prova, sendo entendida tais materialidades enquanto, arquivo jurídico que vai para além “[...] dos documentos pertinentes disponibilizados sobre um assunto [...]”, pois, de acordo com Pêcheux (2008, p. 54), “[...] o arquivo [para ser] considerado em sua materialidade implica encontrar na prática de análise de discurso o momento da interpretação, em relação ao da descrição, num batimento entre um e outro”. No arquivo sobre as legislações, temos uma memória institucionalizada que se abre a novas leituras pelo jogo do mesmo e do diferente, ao pensarmos seu processo de construção.

Guilhaumou e Maldidier (1994, p. 92 *apud* DIAS, 2015, p. 973) argumentam que o arquivo “[...] impõe sua própria lei à descrição [...]”. Nessa direção, trabalharemos no embate entre a descrição do material e, concomitantemente, a análise dos recortes, que serão trazidos à medida que se fizerem necessários para a compreensão do objeto da nossa análise, visto que serão suscitados à medida que forem surgindo outros questionamentos, durante nosso percurso de análise. Nesse processo, tomamos, então, como primado, a não transparência da linguagem, sem nos atermos ao efeito de conteudismo ou univocidade, tanto da língua quanto dos sujeitos, pois, como dito anteriormente, a evidência é um efeito ideológico do sentido lá, da unidade, da origem do dizer, funcionando pela opacidade dos sentidos.

Com o intuito de darmos consequência ao nosso trabalho de análise, abordaremos, no primeiro capítulo, os modos de constituição da Universidade, fazendo uma breve historicização até chegarmos aos anos atuais, a fim de darmos visibilidade aos modos como essa instituição foi e continua sendo significada na sociedade.

No segundo capítulo, analisaremos a lei 10.861/2004, que dispõe sobre o Sistema Nacional da Educação Superior, e a Portaria Nº 14, de 3 de Janeiro de 2020, que institui e

reformula o Enade. Nesses documentos, recortamos os dizeres sobre a língua e sobre o seu (dos documentos) conhecimento, analisando as acepções e as filiações teóricas de escrita, de leitura e de interpretação, presentes no Exame, relacionando-os às condições de produção das proposições avaliativas, bem como o ideal de sujeito-acadêmico materializado pelo Exame. Trazemos também algumas propagandas que circularam/circulam, observando, no discurso da mídia, o modo como são textualizados e divulgados os resultados, que se produzem como efeitos da forma como são afetados pelo imaginário do que seja a avaliação para/nas universidades do país.

E, por último, no terceiro capítulo, analisaremos a portaria nº 493 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras, bem como as provas mais recentes do Enade, para avaliação da Graduação em Letras. Entendemos, então, que para melhor compreender este processo avaliativo se faz necessário abordar os objetivos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para se passar ao perfil e aos seus conteúdos, que subsidiam as diretrizes utilizadas. Sendo assim, buscamos analisar como ocorre a composição do currículo e os conhecimentos cobrados na prova do Enade, visando compreender como se dá a composição curricular e os conhecimentos cobrados dos graduandos, a partir das questões da prova de avaliação.

CAPÍTULO I

UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

(TEIXEIRA, 1998, p. 35)

A Constituição (1988), no Art. 205, prescreve: “[...] A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diante dessa afirmativa, considerando também os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1994), compreendemos a educação como um direito social, mas que não se isola ao atribuir suas responsabilidades e funções, pois esta se desenvolve a partir da relação da instituição escolar com a família. Mariani (1999) ao dizer sobre a instituição escolar, a considera como uma instância dentro de uma estrutura social, pois considera que ela é detentora de normas e regras, as quais organizam e exercem o controle sobre sujeitos e suas práticas sociais.

Do mesmo modo, compreendemos a função da Universidade como uma instituição (histórica), um espaço legitimador do Estado, a qual está a “serviço de uma sociedade colonizada”, portanto, como um lugar em que, por meio das relações de poder, se configuram as regulações, o cumprimento das políticas educacionais. Nesse entendimento, Mariani (1999), toma a instituição escolar como resultante de um processo de linguagem que, como um acontecimento, deve ser visto dentro de uma historicidade que o constitui.

Teixeira (1988) diz do lugar da universidade, assim, apesar de considerá-la de um outro nível educacional, afirma que ela detém, tal como a educação básica, um projeto político, que, nas palavras de Silva (2007, p. 03), “[...] se estabelecem as relações Trabalho, Ciência e Cultura”. Por esse dizer, a Universidade não é uma instituição neutra, mas o lugar da luta de classes, no qual, ainda que haja a reprodução, há também o lugar da resistência. A Universidade

é, assim, parte dos modos de produção da sociedade, no caso, o capitalista, sendo constituída de uma dinâmica política-ideológica.

Por esse entendimento, colocamo-nos a refletir sobre o imaginário de formação da Universidade brasileira, buscando esse processo de constituição nos discursos institucionais, para melhor compreendermos sua produção discursiva, que é marcada pela relação com a religiosidade, o jurídico e o político na sua forma de constituição, exacerbando o litígio das lutas de classe.

1.1 Historicidade da Universidade no Brasil

Pensar discursivamente a universidade nos dias atuais, enquanto espaço de acesso e de democratização do ensino superior, faz-se necessário, por se tratar de uma análise das políticas públicas educacionais no espaço da universidade pública. Sendo assim, discutir como ela é significada em determinadas condições de produção, produz deslocamentos, rupturas e falhas que nos fazem questionar as materialidades significantes de maneira distintas às já instituídas, pois há, segundo Pêcheux (2006, p. 17), um deslocamento na forma como os acontecimentos discursivos – “[...] ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” – se instalam, marcando o ponto de encontro entre o inter e o intradiscorso de modo a produzir outros sentidos sobre a universidade, na pós-modernidade.

Dessa maneira, a partir do funcionamento de algumas discursividades sobre a educação superior, são possibilitados deslocamentos de sentidos já institucionalizados, ou seja, são dados outros olhares sobre esta materialidade, diante de inúmeros questionamentos que nos tocam enquanto pesquisadora, os quais vão sendo suscitados ao longo do texto. Nesse percurso, não nos situamos na atemporalidade, mas no contexto socio-histórico e político que foi constituindo a educação superior até os dias atuais, produzindo, de certa forma, um enlace interconectado com os *discursos sobre*, que dizem da finalidade e da necessidade desta etapa de ensino, no país.

Ao considerarmos os discursos sobre a educação superior, referimo-nos, mais especificamente, à instituição da universidade como marcada pelo lugar dos múltiplos efeitos de sentidos, pois o discurso é constituído por várias vozes, o que põe em relação o político com a alteridade e com a heterogeneidade, que é constitutiva do discurso. Orlandi (1990) enfatiza que os discursos sobre ocorrem pela relação língua-discurso-história e significa pela estabilização de uma memória, daí atentarmos às (ir)regularidades dos múltiplos dizeres sobre a universidade, que institucionalizam sentidos, por meio dos documentos que versam

sobre o funcionamento e finalidade dessa instituição, no processo de formação do sujeito acadêmico.

Valemo-nos da relação entre a Análise de Discurso (AD) e a História das Ideias Linguísticas (HIL) para compreendermos os efeitos desse duplo funcionamento histórico, uma vez que “[...] o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e se projeta no “futuro” e [...] cria tradição, influencia novos acontecimentos” (ORLANDI, 1990, p. 35).

A pesquisa com a História das Ideias (HIL) nos permite este recuo no tempo, não se pensando apenas nas datas, mas na relação entre história e língua, pois, a partir desse campo, compreendemos como determinado fato histórico significa e quais as representações sociais se constituíram para o tema em discussão.

A história será tomada neste trabalho, enquanto historicidade, um deslocamento que para, Nunes (2005, p. 02), busca:

[...] trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas linguísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas.

Nesse funcionamento, o trabalho com a HIL, em um primeiro momento, discorre sobre o processo de constituição da Língua Portuguesa, isto é, dos discursos sobre e da língua e a gramatização. Aurox (1992, p. 65) defende que a descrição e a instrumentalização de uma língua se fazem com base em duas tecnologias, que são, ainda hoje, “[...] os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”. O autor afirma ainda que a gramatização se dá por uma metalinguagem, demonstrada pelos estudos sobre os instrumentos linguísticos que detinham o saber sobre essa língua e seus objetos tecnológicos: dicionários, enciclopédias, gramáticas dentre outros estudos que se desdobraram sobre a constituição do sujeito e da língua nacional.

Com bases nas ideias do autor, o projeto HIL foi desenvolvido, no Brasil (1980), com o título: “História das Ideias Linguísticas: Construção de um Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional”, sendo coordenado pela professora Eni Orlandi em parceria com pesquisadores da área da Linguística, mais especificamente, os vinculados à área da Análise do Discurso do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), ocupando-se de desenvolver estudos sobre a constituição da língua oficial brasileira, enquanto uma identidade nacional.

Segundo Ferreira (2018, p. 20),

[...] os primeiros projetos de História das Ideias Linguísticas se produziram a partir de uma articulação forte com a Análise de Discurso, de outro, eles também puderam integrar pesquisadores de diversas instituições universitárias brasileiras, inscritos em áreas diferentes, como, por exemplo: sintaxe, semântica, análise de discurso, semiótica, pragmática, sociolinguística, linguística indígena, lexicologia, filosofia da linguagem, história, estudos clássicos, ciências da informação e da cognição e literatura.

No processo de constituição da HIL, na década de 80, outro projeto – “Discurso, Significação, Brasilidade” – também coordenado pela professora Eni Orlandi,

[...] incluía, como uma de suas linhas de trabalho, a questão da língua e da brasilidade na qual se desenvolveram estudos sobre a história da língua portuguesa no Brasil na sua relação com as línguas indígenas assim como estudos sobre línguas de imigração, falares regionais. Interessava, pois, trabalhar com as *línguas em contato* e o que daí resultava, principalmente no caso do Brasil, que é um país de colonização com suas particularidades. É dessa época a publicação de um livro organizado por E. Orlandi sobre Política Linguística na América Latina⁴.

Assim, em um segundo momento, o foco dos estudos da HIL passou a considerar a ética e a política de língua, como pode ser constatado nos trabalhos de Pfeiffer (2014), de Nunes (2008), de Silva (2006, 2007, 2020), de Orlandi (2007), dentre outros estudos que permanecem até os dias atuais trazendo a ética e a política ao cerne das pesquisas políticas de ensino e, ainda discutindo a questão da constituição da língua e do sujeito nacional. Nesses termos, a HIL é uma área que se ocupa em estudar a linguagem, articulando seus desdobramentos a determinadas conjunturas históricas e, discursivamente, a determinadas condições de produção. As condições de produção compreendem “[...] em sentido estrito o contexto imediato [...] em sentido amplo o contexto socio-histórico e ideológico” (ORLANDI, 1999, p. 30). Esse funcionamento impõe, como necessidade, a compreensão da língua em relação às instituições – Estado, Escola, Universidade, dentre outras – e a (re) produção das relações da força de trabalho capitalistas, fomentadas pelo mercado que segue o primado da globalização.

Segundo Aurox (1998 *apud* FERREIRA, 2018, p. 26), “[...] mais recentemente, diferentes pesquisas vêm indagando sobre instrumentos linguísticos ligados à terceira revolução tecnolinguística, na qual está inserida, inclusive, a internet”. Assim, a relação língua, discurso e história, associadas à tecnologia, insere as discussões sobre as políticas de língua legitimadas pela inserção de novos recursos tecnológicos educacionais, que substituem a utilização dos instrumentos linguísticos na forma impressa, dando lugar à forma *online*, como, por exemplo,

⁴ Disponível em: <https://www.unicamp.br/icl/hil/historico.html>. Acesso em 03 jan. 2021.

dicionários online (tanto de língua portuguesa, quanto de língua inglesa), enciclopédias online, sites de pesquisa como o *Google*, dentre outros⁵.

Para a Análise do Discurso, a relação língua e história é indissociável e necessária à constituição dos sentidos e dos sujeitos, portanto, não há língua sem história e sem relação com o político. No dizer de Orlandi (2007b, p. 08) “[...] Não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Sendo assim, ao considerarmos esta relação enquanto necessária aos estudos discursivos, estamos falando também dos modos como o sujeito é interpelado, e como sofre determinações nos processos de formações sociais. Nessa mesma direção, Nunes (2008, p. 120) argumenta que, “[...] as teorias linguísticas não estão fora do político, embora elas neguem a política”. O autor reitera que ao se fazer história das ideias linguísticas, estamos lidando com diferentes formas de política linguística que se apresentam nas teorias, nos instrumentos linguísticos, e nas instituições.

A fim de darmos “uma visão histórica da ciência”, conforme Nunes (2008, p. 109), retomamos os pressupostos teóricos da AD em associação com a HIL. Para tanto, trazemos, em um primeiro momento, as *condições de produção* em que a Educação Superior e o Sistema Avaliativo da Educação Superior foram constituídos, para melhor compreender a relação Estado/Universidade/Mercado e os efeitos das políticas públicas que buscam a construção de um consenso, uma unidade, uma civilidade, conforme afirma Di Renzo (2012). Nesse movimento, as condições de produção amplas nos permitem, por meio de alguns pontos nessa história já constituída, melhor compreender os modos de funcionamento da universidade no Brasil. Assim, por meio dessa historicização, buscamos compreender, em um segundo momento, seus efeitos nas formações imaginárias que constituem e significam o Estado.

Compreendemos e situamos a constituição da universidade com um imaginário de formação, trazendo à tona um jogo de imagens sobre e da formação dela, que decorre das relações sociais que, pela inscrição na história, são regidas pelas relações de poder. Sabemos que esse imaginário de instituição funciona produzindo efeitos nos sujeitos que a compõe, conformando um perfil imaginário do indivíduo como posição, a do sujeito acadêmico, a do sujeito professor, por exemplo. Este imaginário é reproduzido e posto em circulação na sociedade de modo a estabilizar e a naturalizar os sentidos, conforme a posição, a filiação à

⁵ Em virtude da Pandemia do Covid19- Coronavírus- no ano de 2019, a adesão às ferramentas *on line* se intensificou, bem como com a imposição de substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto ou à distância, O espaço *on line*, atualmente, substitui o ensino presencial⁵, e por meio do ensino remoto, são inseridas ferramentas digitais como Google Classroom, Google Scholar, dentre outras.

rede de memórias daqueles que os empregam – alguns se respaldando na consecução dos objetivos das políticas educacionais e o que a universidade diz de sua política; outros, na forma como o sujeito que diz sobre a formação é interpelado e reproduz discursos que, respaldado, até mesmo pelo senso comum, reduz o papel da instituição que passa a ser compreendida como lugar da formação profissional, somente. Assim, interessa-nos buscar e compreender a historicidade que instituiu a Universidade no Brasil, como elas significam para a sociedade, qual o seu funcionamento discursivo e seus efeitos de sentido na constituição dos principais acontecimentos que lhe deram causa.

Nesse trajeto, atentamo-nos aos fatos históricos, visto que eles constituem um arquivo, compreendido por Pêcheux (2010, p. 51), no sentido amplo, como campo “[...] de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Pela leitura desse arquivo, nos é possibilitado fazer um percurso filiado à rede de memória, ou seja, à rede de sentidos, que dizem sobre a constituição e acesso à educação superior no Brasil e as práticas sociais de uma determinada época. Nosso intento, com base nas reflexões de Pêcheux (2010), é o de mostrar, por meio da materialidade da língua na discursividade do arquivo, o que é colocado em jogo nas diferentes formas de interpretação, a depender da abordagem/olhar do analista, de um mesmo arquivo.

Tomaremos este *arquivo* a respeito da constituição da Educação Superior, no Brasil, especialmente o que é discursivizado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pensando a materialidade de tais documentos, pois, segundo Lagazzi (1988, p. 46), eles marcam as relações de poder na linguagem, uma vez que seu funcionamento, no nível do não dito, do implícito, constitui-se como “[...] uma intertextualidade da instância jurídica, do Direito”. Esse funcionamento nos coloca em um lugar discursivo que compreende a língua como um fato histórico-social, que constitui, ao mesmo tempo, sujeitos e sentidos. Pelo viés discursivo, a materialidade nos possibilita “[...] observar a relação do real com o imaginário, ou seja, a ideologia, que funciona pelo inconsciente: a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2012, p. 72).

Sendo assim, é por meio dos documentos legisladores, é pela materialidade do discurso jurídico que ancoraremos nossas reflexões, ou seja, a partir da relação da língua como o lugar que institui o jurídico é que acederemos à historicidade da universidade, considerando que a história que funciona na relação da língua com a exterioridade, nessas condições de produção, é fruto das relações sociais que culminaram no desenvolvimento do Brasil Colônia, Brasil Império e da consolidação do país, após a Independência, com a instalação da República, pois, no processo de constituição do nosso *arquivo* e de sua análise, mostraremos alguns momentos históricos de instalação da universidade até os dias atuais.

No Brasil Colônia, nos séculos XVI a XVII, a educação ficava a cargo da Igreja católica, da qual faziam parte as escolas com os cursos superiores. Os jesuítas fundaram dezessete colégios, nos quais, em alguns, funcionavam os cursos superiores, cujo objetivo era “[...] formar padres para a atividade missionária na colônia, prover o quadro do aparelho repressivo dominante e ilustrar os homens das classes dominantes” (SOUZA, 1996, p. 46). Assim, os colégios serviam à educação superior, às classes dominantes e à elite agrária brasileira, marcando fortemente a relação entre Estado e Igreja, pelos objetivos da colonização. Nesse processo, instalou-se o assujeitamento à colônia, à cultura, à língua e à fé, para melhor domínio e exercício do poder de Portugal. Para ilustrar, o colégio Central da Bahia ofertava, no ano de 1550, estudos para as carreiras eclesiásticas e cursos de artes que se assemelhavam as Faculdade de Filosofia das universidades europeias da época.

Segundo Souza (1996), este monopólio educacional foi rompido por Marquês de Pombal, que produziu uma consequente crise no ensino, ao abrir possibilidade para a criação de novas escolas com métodos educacionais e currículos diferenciados, bem como dar uma nova estruturação dos colégios, marcados com objetivos profissionalizantes para atender aos interesses da Corte Portuguesa. Essa revolta pombalina instalou também um movimento de constituição da Educação Superior brasileira, pois a ausência de universidades brasileiras implicava na necessidade de formação, apenas para a elite, fora do país, especialmente em universidades da Europa, que ocupavam o lugar da inexistente universidade brasileira. Esse movimento produziu efeitos de sentido de adesão ao “de fora”, ao externo ao país tupiniquim, e, consequentemente, instalou a supervalorização da cultura e do conhecimento externos com a dependência ao estrangeiro e às famílias ricas.

Nesse período, o ensino era elitista, visto que garantia o acesso apenas das classes dominantes à Universidade de Coimbra, por exemplo. Os estudantes das classes favorecidas se formavam nos reais colégios jesuítas, no Brasil e depois partiam para cursar o ensino superior na Universidade de Coimbra, em Portugal, mantendo o elo entre Brasil e Portugal, da metrópole portuguesa com relação à colônia.

O acesso à educação superior no Brasil Império ainda era reduzido, ou seja, apenas uma minoria tinha acesso, vigorando o elitismo das escolas superiores de cursos profissionais, pois as escolas brasileiras de ensino superior não atendiam a todas as camadas da população, assim, somente a burguesia tinha direito aos cursos superiores: de Medicina, em 1812, na Bahia, dos cursos jurídicos (posteriormente transformados em faculdade de Direito), em 1827, em São Paulo e em Recife. Havia, no Brasil Império, uma resistência, pelos burocratas, à criação de

uma universidade, tanto por questões ideológicas de outros países quanto por questões de controle social e de manutenção de poder.

Ações eram formalizadas no intuito de criação das universidades brasileiras, dessa maneira, o corpo do comércio do Rio de Janeiro manifestou, por meio de documento, em 1815, a necessidade de criação de instituições universitárias brasileiras, pois a maioria dos seus componentes não tinha o grau de formação universitário. Do mesmo modo, os deputados do período Imperial apresentaram, em 1821, ao Príncipe regente, D. Pedro, instruções relativas à criação de colégios com cursos superiores em cada província do Brasil, além de instruções para a educação, de maneira geral. No período, destacamos a iniciativa de se criar uma universidade no Brasil, por meio de projetos criados por políticos (senadores, deputados) que expunham motivos controversos, que eram refutados, pois não havia um consenso a respeito da localização, da manutenção e até do nome da primeira instituição brasileira.

Apesar das primeiras faculdades no Brasil datarem de 1912 – antes, eram denominadas de escola superior –, a primeira explosão e organização do Ensino Superior brasileiro deu-se a partir de 1920, quando foi criada, por determinação do Governo Federal, a Universidade do Rio de Janeiro (mais tarde denominada Universidade do Brasil), que se uniu a três outras escolas superiores já existentes: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. Nestas universidades objetivava-se atender às demandas do mercado, ou seja, a formação de profissionais habilitados para, posteriormente, serem inseridos no mercado de trabalho. Assim, os ideais da formação acadêmica, neste período, respaldavam-se na formação de mão de obra para a sociedade civil vigente, o que implicou, segundo Leite (2011, p. 23), em um “[...] crescimento [...] [que] se fazia com o número de universidades suplantado pelo número de instituições isoladas”.

Várias instituições universitárias⁶ foram se constituindo, no decorrer das décadas, com interesses diferentes, tanto no que diz respeito à relação língua e sociedade quanto na própria estrutura interna de funcionamento e de objetivos, entre outros.

No Brasil República, houve um aumento da demanda pela educação superior devido às transformações sociais e econômicas pelas quais passava o país, pelas mudanças impostas pelo próprio regime e também pelas mudanças mundiais. Essas mudanças provocaram a descentralização do poder central, permitindo a criação de instituições de ensino superior privadas, mas os cursos ofertados eram poucos (Medicina, Direito, Engenharia), assim, temos a criação da USP, da Universidade do Distrito Federal, da PUC, dentre outras. O Estado exercia

⁶ Destacamos a Universidade de Minas Gerais (1927), a Universidade do Rio Grande do Sul (1928), entre outras.

o controle direto sobre a educação superior, visto institucionalizar regras que submetiam os estabelecimentos de educação superior a funcionarem ou não, assim, ditava prerrogativas a serem seguidas e avaliavam os que tinham a condição e o status de educação superior.

Na Era Vargas (1930), tínhamos as seguintes Universidades: 03 universidades, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade de Minas Gerais e Escola de Engenharia de Porto Alegre, segundo Souza (1996). A Universidade do Estado de São Paulo, USP, criada em 1934, pelo decreto n.6.283/34 (SOUZA *et. al.*, 2019), foi estabelecida de maneira diferente em relação aos seus objetivos e organização, pois, contando com professores pesquisadores estrangeiros europeus, deu ênfase e tornou-se referência na pesquisa, dando origem a nova Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras.

Esse gesto instalado pela USP serviu de motivação para a retomada da hegemonia do estado de São Paulo em relação aos outros estados, quer seja pelo conhecimento, quer seja pela união do ensino profissionalizante com a pesquisa. Assim, os alunos ingressantes na USP deveriam fazer um curso preparatório na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para seguir no curso pleiteado. Nas palavras de Brito e Cunha (2009, p. 53), “[...] deveriam passar por essa faculdade para ter conhecimento básico sobre humanidades e, posteriormente, seguiriam para sua área profissionalizante”. Várias outras universidades, implantadas após esse período, foram tomadas pelos mesmos ideais liberais, de autonomia, de departamentos e de oposição ao Governo Federal. De forma que, no fim da Era Vargas (1945), o Brasil tinha 05 Universidades: a Universidade do Brasil, Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Católica do Rio de Janeiro e Universidade do Distrito Federal (SOUZA, 1996).

Nesse movimento socio-histórico, a Universidade do Distrito Federal foi extinta por um golpe de Estado (Estado Novo), pois sofreu críticas de setores conservadores como a igreja católica, cujos ideais eram liberais. Em resposta, criou-se em, 1946, a Universidade Católica do Brasil, totalmente submetida à fé cristã, ofertando, no seu currículo, o curso de cultura religiosa. Essa universidade só se abriu à frequência de mulheres, quando a categoria conquistou a entrada ao mercado de trabalho. Nesse período, segundo Souza (1996), o ensino superior sofreu duras críticas, pois prevalecia um crescente ideário de modernização, fruto da instalação de ideologias que diziam do desenvolvimento do país.

Outro projeto de suma importância na constituição da universidade brasileira foi a reforma universitária de 1968, trazendo consigo um conjunto de leis que impôs a modificação da organização estrutural no ensino superior no Brasil. Esta reforma modernizou instituições federais, estaduais e confessionais, articulando as atividades de pesquisa e ensino, introduzindo

o regime de departamentos e, por fim, abriu condições para o estabelecimento das instituições e ensino privado.

Essa reforma trouxe grandes avanços, mas também grandes consequências, pois diversos professores foram compulsoriamente aposentados, reitores foram demitidos, o controle policial foi estendido ao currículo e aos programas das disciplinas. De outro lado, “[...] permitiu uma maior ampliação do acesso ao curso superior, vários recursos foram ampliados, houve o desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros” (ANTUNES *et al.* 2011, p. 03). Um outro acontecimento relevante que marcou o desenvolvimento da universidade brasileira pós-reforma foi o movimento estudantil de maio de 1968, quando “[...] as reformas do ensino superior brasileiro ocorreram em contextos de contestação do autoritarismo e das influências de organismos internacionais. Apesar disso, a reforma incorporou várias recomendações do Plano Atcon⁷ e da comissão, aproximando universidades de empresas” (TRIGUEIRO, 2003, *apud* MACEDO, 2018, p. 51).

Tal reforma deu origem à Lei 5.540/68, que regulou e direcionou normas de organização e funcionamento do ensino superior e, sua articulação com a escola, dando origem aos processos seletivos eliminatórios e classificatórios, conforme Decreto-lei 68.908/71, instalando um novo formato de vestibular, cujos exames eram unificados. É importante dizer que tal reforma deu-se em um regime militar. O projeto de Reforma de 1968 proporcionou grandes modificações estruturais, didático-pedagógicas, administrativas que se colocam presentes atualmente na organização das instituições educacionais brasileiras. Dessa forma, “[...] Os anos 1964 a 1968, em especial, foram marcados pelo inconformismo desse movimento diante do governo autoritário e em face das medidas arbitrárias e repressivas adotadas pelo Estado” (FÁVERO, 1991, p. 35).

Dessa forma, com a expansão da universidade baseada nos princípios da: “racionalização, integração e flexibilidade [...] em que [...] uma outra ação inovadora foi a definição de atividades fins universitário: ensino, pesquisa indissociáveis, e a extensão” (CAVALCANTE, 2000, p.10-11). Neste momento, denominado “reforma universitária”, houve alguns avanços em relação à expansão da educação superior no país, marcando-se por um movimento de acesso à universidade que ainda era dado como condição para uma minoria, a da classe dominante. Havia, nesse período, movimentos prós e contras o modelo universitário

⁷ Trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (FÁVERO, 2006, p. 31).

pretendido, de forma que, apesar da estrutura ainda vigente, muitos ansiavam pelo acesso à universidade, como as camadas sociais mais baixas, que travavam um duelo com o tradicional (para atender somente as demandas econômicas), que supunha, como efeito, a produtividade acadêmica e a produtividade do sujeito trabalhador. Em contrapartida, havia a busca por uma universidade acessível e que, após a formação acadêmica, houvesse melhores condições de trabalho.

Tal reforma produz um gesto de interpretação e de sentido que dá visibilidade a uma prática seletiva e única, sendo aplicada de maneira desigual, exercendo efeitos de controle, por meio de seleção, já que os sujeitos inscritos nessas discursividades se marcam por diversos modos de diferenciação, e o socioeconômico talvez seja um dos mais fortes quando falamos em educação no Brasil. Desse modo, em termos discursivos, os sujeitos são inscritos em posições sociais e condições de produção distintas de uma única prova de seleção aplicadas a sujeitos em condições sociais desiguais. Ao remeter aos mecanismos de avaliação da educação básica e da educação superior, há o mesmo funcionamento, pois se avalia, conforme um padrão, instituições que estão em condições de produção distintas, e que se marcam por uma variedade de sujeitos, em se tratando dos alunos matriculados nos cursos.

Vale salientar, nesse período da Reforma Universitária, que mesmo com essa disparidade socioeconômica, houve aumento da demanda e a tentativa de se concretizar o acesso ao ensino superior. Em seguida, surgiu um novo modo de ensino, o advento da educação privada em que as matrículas nas instituições de ensino superior perfaziam/perfazem um percentual mais elevado a cada ano. A prática dos concursos e vestibulares produziu o efeito de capacidade versus incapacidade, pois os reprovados ocupam/ocupavam o lugar dessa incapacidade, que é pautada nos discursos que circulam socialmente sobre concursos, seletivos e vestibulares, dentre outros processos que selecionam candidatos, por meio de provas escritas, seja de múltipla escolha ou discursivas.

Tal processo constituiu uma tensão nas relações entre as IES públicas (federais, estaduais e municipais)⁸ e as privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares), uma vez que, se considera que o público a se formar, sejam as massas ou das elites, provocava, a todo instante, uma instabilidade no/do sistema universitário, como também na/da população, considerando-se essa relação na organização das políticas públicas. Nessa direção, é possível perceber que o funcionamento ideológico que constituiu/constitui os

⁸ Definição feita pelo MEC. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1110.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

sentidos de universidade e/ou faculdade⁹, entre o público e o privado, se materializa como uma competição.

A partir da reforma e após o período conhecido como “o milagre brasileiro”, houve, em relação à universidade do Brasil, outros movimentos e períodos em que havia um modelo de universidade a qual era regulada e modificada conforme os interesses sociais e históricos da época. Houve, em todos os momentos históricos, processos regulatórios, de controle, mas que, com o passar dos anos, aumentou a acessibilidade ao ensino superior, oportunizando, assim, um crescente ingresso da população brasileira, tanto nas instituições superiores públicas quanto nas privadas.

Nessa direção, a organização das instituições superiores também foi modificada, seja pelo desenvolvimento de cursos de pós-graduação, seja por outros avanços educativos, como as mudanças que, posteriormente, oportunizaram a autonomia da universidade, dentre outros. As condições de acesso produziram/produzem um efeito de sentidos de um imaginário de igualdade, de ordem, de igualdade de acesso, de direitos semelhantes perante a sociedade, rechaçando-se qualquer discurso de instabilidade que possa interferir ou abalar o sistema criado e gerido pelo Estado.

As IES são, assim, constituídas, regidas e regulamentadas por instrumentos que se materializam em documentos tais como: A LDB, DCNs-Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, os quais simbolicamente regulam e disciplinam as instituições, como será minuciosamente detalhado nos próximos capítulos.

A partir das mudanças e da passagem do regime político do Brasil colônia para o império e, posteriormente, do Brasil república até os dias atuais, produziram-se novas relações no interior do país, seja dos falantes com sua língua, seja da constituição do cidadão para a sociedade, produzindo efeitos dos ideais estabelecidos e das novas formas de institucionalização, em especial, das políticas públicas para a Educação. Segundo Souza (1996), a Universidade foi durante criticada por suas características arcaicas, e escolas estanques, as quais foram fechadas pelas políticas autoritárias do Governo Federal. Percebemos, que há diversos discursos sobre a finalidade e a construção de um projeto de Universidade “ideal”, discursos esses produzidos conforme as formações discursivas em que o sujeito se inscreve, bem como a posição sujeito ocupada por quem institui as leis para o funcionamento das políticas

⁹ Vejamos que, as Instituições de Educação Superior Federais são regidas pela União, já as IES privadas são regidas por pessoas físicas ou jurídicas e, por fim, as IES estaduais e municipais, são regidas pelo Estado ou por prefeituras municipais.

públicas educacionais, geralmente os porta-vozes do Estado, por meio de órgãos legitimados para tal, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Dessa maneira, houve diversos movimentos político-sociais, posto que a educação superior era restrita a apenas uma parte da população, e a partir do quais foram elaboradas leis que apresentavam garantias nas condições de oferta das Universidades a partir da Reforma (1968), o mesmo ocorrendo nos anos 90. Sendo assim, a universidade era significada como o lugar em que deveria permanecer o “logicamente estabilizado”, prevalecendo o conservadorismo e excluindo qualquer discurso que desse possibilidade de inovação, uma historicidade que vai estruturando uma memória discursiva do que se pode compreender como o lugar da universidade.

As configurações políticas foram determinantes no processo de constituição da educação superior, pois ‘sabia-se’ da necessidade da universidade. Em contrapartida, o domínio político e religioso centralizador e autoritário, confrontava-se e se posicionava contrário a essa evolução educacional. Vemos que a aceitação ou não da educação superior, era condicionada primeiro ao aceite da metrópole e da religião. Com a vinda da Corte para o Brasil, tentou-se romper esse laço de dependência, e decorrente da sua necessidade, ainda assim, a instalação de uma universidade levaria em consideração: questões de filiações teórico-filosóficas sobre quais modelos universitários se seguiria, e por último, os objetivos, o controle, e, principalmente, quem financiaria a universidade.

Salientamos que fazemos esse movimento de retorno ao passado por compreendermos que os sentidos de universidade são determinados historicamente, assim, “[...] o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam” (ORLANDI, 2007b, p. 32), visto que a educação brasileira se constituiu nessa relação marcada por “jogo de interesses” (ORLANDI, 2008, p.31) entre os discursos religiosos, jurídicos e políticos que circulavam/circulam e que buscam, constantemente, a instalação de um sujeito “máquina”, que seja servil, obediente e que se adeque às demandas vigentes na sociedade. Entendemos, a constituição do sujeito pela linguagem, enquanto um sujeito de discurso, e dentro da universidade, não apenas pensando se na reprodução, mas pensando-a como o lugar da resistência, e que por meio do processo de identificação ou contraidentificação dos sujeitos, são determinados os dizeres e práticas sociais, posto que o sujeito, no processo discursivo, “interpelado pela ideologia, filiado uma formação discursiva, sustentando e construindo outros dizeres”. (Nardi; Nascimento, 2016, p.85). Mesmo na reprodução, o caráter incompleto da língua é marcado por falhas, rupturas, por sentidos outros, oferecendo lugar à resistência.

Entendemos que o espaço da Universidade, concebido nas políticas públicas como uma possibilidade de homogenização (imaginária) de reprodução, quando traz em sua constituição, o diferente, o heterogêneo, tanto em sua estrutura social quanto na tríade ensino, pesquisa, extensão, oportuniza outro modo e funcionamento. O sujeito que constitui a Universidade é entendido nesta reflexão como uma posição discursiva e, nesse movimento, interpelado pela ideologia, quando há reprodução, há também a transformação, pois ele resiste a outras posições discursivas, a outras formações discursivas. Ou seja, no processo de lutas de classes, não há somente a dominação, há a contradição, há a resistência, decorrente de um ritual de interpelação ideológica no campo simbólico e político. Para Pêcheux (2009), a resistência é elemento fundante do processo de sujeição, não havendo, portanto, dominação sem resistência. Resistir ao discurso dominante no seio da Universidade, é o que tem movido esta instituição, dinâmica e complexa, visando mudanças estruturais, pedagógicas, alcançando benefícios para a comunidade estudantil e para a sociedade em determinadas condições de produção, quer estritas ou amplas.

No Brasil, nesse processo de produção, reprodução e transformação, inúmeras reformas educacionais significaram e foram se consolidando cada uma em sua especificidade e objetivos, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, visando à regulação e o controle do ensino no país.

Em outras palavras, a universidade e seus objetivos de formação significavam diferentemente em diversas épocas, pois o objetivo do Estado era um e dos atores que compunham essa etapa de ensino, era-outro. Os sentidos de universidade brasileira significam de maneira diferente, fruto de uma interpelação ideológica, trabalhando, assim, uma rede de memórias que acionam diferentes formações discursivas e que vão acionar as diferentes posições sujeitos no interior do discurso do Estado/ Igreja e sociedade. O projeto de uma universidade nacional instalou-se aos poucos no Brasil como podemos ver diante de alguns períodos históricos recortados, mostrando, como institutos foram criados, alguns fechados devido a interesses de cunho político, principalmente pela relação entre Estado e Igreja.

Nessa direção, no próximo subtítulo, iremos analisar como as universidades se constituem e significam sujeitos e sociedade na atualidade.

1.2 A universidade atual

Pensar a Educação Superior, nas/pelas condições de produção imediatas, nos remete aos acontecimentos que deram causa à forma como ela é abordada, a partir da promulgação das políticas que permanecem em voga no entremeio de 2001 a 2021.

Um dos discursos que constituem o desenvolvimento da universidade brasileira do século XX é “o acesso para todos”. Trazemos, então, para nossa reflexão o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual propõe metas e estratégias para o desenvolvimento do setor educacional no Brasil, no decênio 2014- 2024, estabelecendo as seguintes diretrizes:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

Por meio do Plano Nacional de Educação, da lei n. 13.005/2014, constituído em sua materialidade significativa, percebemos que há uma demanda para se criar um país democrático, com sujeitos em contínuo processo de escolarização e que a todo instante supra o déficit da alfabetização. Algo que é naturalizado como efeito das divisões e categorizações das nações consideradas “desenvolvidas, adiantadas” em relações as “subdesenvolvidas e atrasadas”. Trata-se, pois, de um processo que vai constituindo os países, a língua e os sujeitos, não somente em uma ordem ao se pensar a formação social e econômica, mas em uma organização de sujeitos que usam a língua para produzir sentidos em determinado corpo social.

As discursividades presentes nos documentos do Plano Nacional reafirmam uma busca pela qualidade da educação, conforme disposto no inciso IV – “melhoria da qualidade da educação” –, uma vez que, os sentidos das políticas públicas apontam para uma Educação destinada “a todos”, ou seja, que possa ser acessada por toda a população, sem discriminação de qualquer natureza, o que produz, cada vez mais, o efeito de sentido imaginário e ideológico de civilização, como uma versão pensada enquanto unidade, de respeito às diferenças, de igualdade entre sujeitos e de igualdade em seus direitos.

O que é uma premissa dos discursos vinculados à constituição federal e dos direitos humanos. Essas relações levam em conta a aliança entre ciência, tecnologia e sociedade, que se perpetua ao se refletir sobre sociedade, ideologia e língua. Para Orlandi, (2008, p. 160) essa

formação ideológica e imaginária que diz de uma igualdade e unidade de sujeitos e de língua não se assegura no Brasil, visto “[...] ser um país plural em relação à língua, à cultura, à biodiversidade, nem por isso deixamos como qualquer outro país, dada a relação da língua com o Estado, uma unidade ideal”.

Além de um discurso de unidade social, em relação à educação superior, o documento supracitado traz ainda por meta:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior **para 50%** e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (PNE, 2010, p.77, grifos nossos).

As metas novamente tocam na questão do acesso, que estabelecem, por meio das políticas públicas instituídas pelas leis, programas que objetivam ampliar a taxa bruta de matrícula e conseqüentemente a sua permanência nesta modalidade de Ensino. Apesar do efeito ideológico e imaginário de “acesso a todos”, ainda há um percentual de pessoas que não frequentam o ensino superior e também de sujeitos que não são alfabetizados e escolarizados nas etapas anteriores da educação básica. Em outras palavras, nem “todos tem acesso à educação”, pode ser interpretado pela ausência de vagas quanto de condições de acesso, o que dá margem à elaboração de políticas para reverter essa situação, tentando imaginariamente aumentar as vagas de acesso pelo discurso de igualdade de direitos, mas sem tocar nas questões das condições de acesso.

A universidade pública, gratuita, tanto em âmbito federal quanto estadual, oferta esse ingresso por meio de vestibulares unificados e pelo ENEM, em que o estudante se inscreve para pleitear uma vaga pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada). A seleção ocorre por meio de notas e as vagas ofertadas pelas IES, e também pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

O ENEM, portanto, é condição, “porta de acesso” à universidade pública e à instituição privada e, por meio do SISU¹⁰, é feita a seleção através da nota de corte. Assim, segundo o Censo da Educação Superior (CES), “[...]mesmo com a mudança do vestibular tradicional pelo ENEM, ainda se tem uma seleção pautada da captação dos melhores, daqueles que apresentam

¹⁰ O SISU tem como base legal de implementação nacional a Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que o institui e o regulamenta, e a Portaria Normativa nº 21, de 5 de Novembro de 2012.

as melhores notas, deixando implícito que ‘os piores’ ficarão de fora ou entrarão nas últimas vagas” (ANDRADE, 2020, p.83). Percebemos que mesmo com as mudanças nas proposituras políticas, estas ainda produzem efeitos de meritocracia como lugar imaginário de igualdade. A escola não está fora das divisões de classe, e isto implica dizer que ao comparar os mesmos alunos da mesma escola pública, ou mesma escola privada, ainda assim, eles estão em condições desiguais. E, quando entramos no mérito da concorrência, entendemos que há, assim, um apagamento do público heterogêneo que concorre entre si, pois, além de objetivar condições iguais de acesso, o formato do ENEM desconsidera a alteridade dos sujeitos que fazem a prova e as condições de produção em que estão inseridos, pois alunos de escola pública, por exemplo, não têm acesso às mesmas condições de ensino que em algumas instituições privadas: como o positivo, poliedro do salesiano, etc.

Com relação às matrículas, Andrade (2020, p. 78) afirma que,

[...] em 2018, mais de 3,4 milhões de alunos ingressaram em instituições de ensino superior. Desses, 580.936 mil em instituições públicas, enquanto o número de concluintes, no mesmo ano, foi de 1 milhão e 200 mil, dos quais, 259.302 mil são oriundos de estabelecimentos públicos de ensino.

Tanto a política do SISU quanto a do ProUni impactou, como veremos adiante, mesmo que em instâncias diferentes, o aumento das matrículas na Educação Superior, mas ainda coabita nessa política o objetivo a ser alcançado: manter alto o índice em relação à permanência e conclusão do Curso. De outro lado, “[...] o ProUni se utiliza da renúncia fiscal e da concessão de bolsas de estudos para inserir jovens na educação superior, mas também incentivar o crescimento do setor privado e a financeirização na área educacional” (MIRANDA e AZEVEDO, 2020, p. 10)

Nessa direção, o ProUni, uma política instaurada no ano de 2005¹¹, pensou as vias de acesso e de permanência na IES, garantindo a expansão da Educação Superior de maneira quantitativa às camadas populares, que passaram a ser permitidas mediante a “[...] oferta de número de bolsas, renda familiar (baixa renda), e participação obrigatória no ENEM” (COSTA e FERREIRA, 2017, p. 143). O programa serve como uma forma de dar “[...] impressão de maiores oportunidades educacionais aos estudantes que prestam a seleção para nele ingressar” (Idem, p. 147). As bolsas de estudo ProUni são integrais ou parciais, a depender da oferta das instituições e os critérios estabelecidos mencionados anteriormente.

Vejamos o quadro abaixo que traz um panorama das bolsas ofertadas e sua expansão.

¹¹ Criado pela Lei n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005), regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005.

FIGURA 1 – Percentual sobre numero de bolsas PROUNI ocupadas em relação ao número de matrículas na Educação Superior privada no Brasil (2005-2012)

Ano	N. de matrículas em IES privadas	Bolsas PROUNI ocupadas	% de Bolsas sobre o número total de matrículas
2006	3.632.987	109.009	3,0%
2008	4.255.064	124.607	2,9%
2010	4.736.001	152.697	3,2%
2012	5.191.957	379.330	7,3%

Fonte: Costa e Ferreira (2017, p. 148), com base no Censo da Educação Superior (2005-2010) e nos dados do Portal do ProUni (SESU/MEC).

Ao analisarmos, portanto, o gráfico e alguns estudos reflexivos sobre o ProUni percebemos que, paulatinamente, tal como as demais iniciativas públicas, o percentual de bolsas em relação à matrícula teve um salto temporal do ano de 2006 de 3,0% ao ano de 2012 que foi de 7,3%, mas, ainda com falhas, pois ao ofertar as vagas de bolsas, permite a “democratização do acesso, em condições desiguais de permanência e conclusão do Curso” (SILVA *et al.*, 2019, p. 05).

Sendo assim, ao se considerar o funcionamento dessa política de oferta de bolsas, temos ainda uma ociosidade de bolsas que ao serem deixadas, há uma evasão, e não há um retorno dessas, posteriormente. A causa da expansão de bolsas e, consequentemente, do acesso toca a questão do ProUni e sua relação com as camadas sociais e a instituição privada, o que ainda mostra um “abismo” na execução do objetivo e a não existência de políticas internas, que suscita, segundo Costa e Ferreira (2017, p.158), a seguinte questão: “Como os mais pobres poderão superar o fato de nas IES privadas serem inexistentes auxílio para moradia, alimentação e bolsas-auxílio, embora tal assistência seja requisito fundamental, em especial para o perfil dos estudantes selecionados?”.

Como qualquer política, a de bolsas apresenta benefícios em relação ao acesso por parte do estudante, como a isenção de impostos (tributos federais) por parte da Instituição que aderir ao ProUni e a elaboração da política do FIES¹² (substituto do Creduc)¹³, que colabora para sanar as falhas que a política anterior obteve.

Nessa direção, Becker e Mendonça (2019, p.09), asseveram que “[...] se observa uma enorme desigualdade de acesso nos diferentes extratos de renda da população. Em 2015, para

¹² Promulgado pela Lei nº 10.260, em 12 de julho de 2001, e alterado pela Lei nº 12.202/2010.

¹³ Institucionalizado pela Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992.

os 25% mais pobres, a taxa de matrícula foi de 10,9% e, para os 25% mais ricos, essa taxa foi de 71,7%, de modo que a taxa do grupo mais rico foi praticamente 7 (sete) vezes superior à taxa dos mais pobres”. Segundo dados do Educancenso, há, de acordo com Cerqueira (2019, p. 27), uma predominância no número de IES privadas em relação às públicas:

[...] no ano de 2017, do total de IES existentes, cerca de 29% destas pertencem à rede pública de ensino, e 71% estão relacionadas a rede privada. Tais dados comprovam o grau de importância das instituições privadas no aumento do acesso da população ao ensino superior no Brasil no período atual.

Compreendemos o acesso às políticas de ingresso como um leque que amplia as possibilidades de escolha de cursos (oferta e a demanda), caso a nota de corte não fosse suficiente, conforme as opções escolhidas. Nas palavras de Vargas (2019, *online*), “A unificação da seleção, assim, seria incoerente em um país onde o ensino médio encontra-se qualitativamente muito diferenciado”. E diversas situações como mobilidade geográfica do acadêmico e condições econômicas de permanência, preferência de instituição, devem ser consideradas ao se pensar a evasão nos cursos, pois muitos alunos retornam à instituição, mas em cursos diferentes e em momentos diferentes. Em último caso, há a refacção do ENEM, quando se esgotam as possibilidades de escolha e permanência nos cursos universitários. Dessa maneira, a autora reflete os efeitos das políticas de acesso não como uma questão de tudo ou nada, vantagens ou desvantagens, falhas ou acertos, mas situações em que

[...] mesmo as “vias de saída” apontadas oferecem apenas paliativos às políticas praticadas, mas não iriam à raiz do problema... E... os efeitos das persistentes desigualdades quanto à inclusão mediante políticas públicas, além dos riscos quanto à viabilidade econômica de um processo com tantas vagas ociosas, nos recordam, como se diz entre nós, quanto ao problema da justiça social, que “o buraco é mais embaixo” (VARGAS, 2019, *online*)

As políticas públicas – o ProUni e o FIES, no âmbito das instituições privadas com ou sem fins lucrativos, e o SISU, no âmbito das universidades públicas – funcionam como formas de inclusão e ingresso da população à educação superior, bem como atua na incidência da queda dos índices de baixa escolaridade da população brasileira, colaborando para o aumento do estoque de capital humano, que gere uma educação de qualidade, e que, posteriormente, gere resultados e retorno à sociedade civil.

Esses sistemas de pleiteamento de vaga nas universidades se sustentam ainda por políticas sociais para ajudar na permanência do acadêmico, evitando a evasão do aluno. Em relação aos requisitos para a permanência do sujeito acadêmico, uma das políticas de demanda

social mais utilizada pelo Estado, como meio de custear a permanência na Universidade, se dá pelo FIES e por um financiamento interno regido por legislação da própria instituição privada.

Por meio dos dados do Educacenso¹⁴, a

[...] cada quatro estudantes de graduação no Brasil, três frequentam estabelecimentos privados. Existem no país 2.608 instituições de educação superior. Dessas, 2.306 são privadas e 302 públicas. E, do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na rede privada (INEP, 2019).

Em 2019, a matrícula, na rede pública, cresceu 0,1% e, na rede privada, 2,4% (idem), o que, de certa forma, vai ao encontro dos objetivos gerais da adesão aos programas mencionados, mas encontram dificuldades pela rotatividade não apenas do tempo, mas pelas demandas que o mercado de trabalho propicia, as quais estão em constante movimento, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina. “Nessa direção, a expansão da educação superior está ocorrendo principalmente por meio da iniciativa privada, incentivada por renúncias fiscais, favorecendo o setor privado-mercantil e colaborando para o aumento das desigualdades sociais” (MIRANDA e AZEVEDO, 2020, p.12).

Com tais incentivos financeiros, produz-se um imaginário de que o Estado e a instituição privada garantem o suporte para que haja um funcionamento de uma política pública educacional democrática, onde todos possuem as mesmas oportunidades e as mesmas garantias para o ingresso na Universidade, efeito que se sustenta e materializa na/pelas políticas públicas de ensino, e de língua.

Outro acontecimento discursivo que marcou/marca o estabelecimento da Universidade na sociedade brasileira foi/é a Constituição de (1988) que dispõe:

Art. 207 – As universidades gozam de **autonomia** didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assegurando a criação e promulgação de leis que regulem a instituição universitária, e consequentemente a Educação Superior no país, como um direito social (Grifo nosso).

Ao analisarmos o recorte, compreendemos que universidade é o lugar autorizado para o desenvolvimento da pesquisa, extensão e ensino, atuando em um tripé que sustentaria a educação superior. Entretanto, esse tripé que deveria sustentar a Universidade só ocorre em

¹⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em 15 jan. 2021.

determinadas áreas de atuação do acadêmico, de produção da ciência, aliado ao ensino e à formação social. No entanto, a pesquisa acaba sendo silenciada, apagada e muitas vezes ficando à margem dos investimentos do Ministério da Educação e das demais políticas públicas. O silêncio, na perspectiva discursiva, não é o “[...] não-dito que sustenta todo dizer, mas é aquilo que é apagado, que é posto de lado, excluído” (Orlandi, 2007c, p.102). Nessa direção, o silêncio constitui sentidos, seja o silêncio fundador, ou a política do silêncio, que pelo mecanismo da censura, estabelece lugares, inscrição do sujeito em posições, formações discursivas, o que interdita o sujeito no processo de constituição dos sentidos, da significação.

A falta de investimento em pesquisa gera o “desaparelhamento institucional”, que está, por exemplo, no corte do número de bolsas e verbas, tanto para a pesquisa em nível de iniciação científica, quanto para a pós-graduação. Decorrente disso, no ano de 2020, houve um *contingenciamento*¹⁵ econômico, houve o corte de metade do investimento em bolsas de pesquisa. Nesse sentido “[...] ao todo, foram destinados apenas R\$ 2,2 bilhões, frente os R\$ 4,3 bilhões do ano anterior”. De acordo com Cunha *et. al.* (2005, p. 19), há a “[...] substituição da universidade como instituição educativa, participante da construção da cidadania e consciência crítica nacional, por um papel que se reduz à formação de profissionais que respondem adequadamente às demandas do mercado”.

Tal ato produz efeito de sentidos que desestimulam cada vez mais os sujeitos inseridos no campo acadêmico e de pesquisa, o que faz com que enveredem pela lógica mercantilista (capitalista) da educação e para a sua própria sobrevivência, deixando assim, de continuar a investir na carreira de pesquisador, pois o retorno financeiro e de reconhecimento científico no país ainda é muito pequeno. Embora haja uma grande cobrança de produtividade no meio acadêmico, de modo a favorecer a

[...] comercialização do conhecimento científico que pressiona os pesquisadores a produzirem mais em menos tempo e com menor custo para satisfação dos consumidores, reduzindo a responsabilidade pela transformação social e consolidando a produção de um conhecimento comercializável (LIMA e LEITE, 2012, p. 29).

Dito de outro modo, algumas pesquisas são engavetadas e quando se investe, não há a valorização a este “novo olhar” no setor educacional, o que acarreta uma remuneração baixa e também a reprodução das velhas práticas educacionais, efeitos percebidos na mercantilização da educação de forma que haja uma “transnacionalização” da educação superior, rompendo

¹⁵ Disponível em: <https://istoe.com.br/tag/capes/>. Acesso em 12 dez. 2020.

com a construção inicial do objetivo da pesquisa, “[...] que deveria exercer sua função social de transformação e formação de consciência crítica, converte-se em atividade mercantil” (MIRANDA e AZEVEDO, 2020, p.12).

Assim, a Universidade ainda permanece sob o controle de legislações, propostas tanto a nível federal quanto estadual, do regime vigente. As universidades já foram reguladas e controladas pelo regime militar e, nos dias atuais, apesar de predominar a democracia, ainda há esse assujeitamento, tanto da instituição quanto dos sujeitos, pois a lei e o Estado organizam e constituem os indivíduos em sujeitos, por meio da ideologia. Porém, o processo de normatização do que é ser um sujeito-de-direito, ou seja, um cidadão, produz o processo de assujeitamento, que para a Análise de Discurso, é constitutivo do sujeito e da linguagem, pois o sujeito se submete ao simbólico enquanto condição para significar a realidade e a si mesmo.

Refletir sobre a discursividade que constitui os discursos sobre a universidade implica compreender que apesar de ser regida por normas próprias e administrativas internas, ao mesmo tempo, esta instituição permanece sobre o mecanismo de controle, mantendo-se assujeitada, devendo cumprir o que é estabelecido pelo Ministério da Educação. As acepções sobre autonomia que constituíram a universidade brasileira dependeram, em um primeiro momento, da relação com a Igreja e, posteriormente, da relação com os interesses políticos do Estado. De acordo com Durham (2015), há de se questionar e relativizar este princípio de autonomia, pois apesar da universidade realizar atividades que lhe são próprias, ela é tida como uma prestadora de serviço à sociedade, em que há uma fiscalização, uma verificação que assegura o controle dessa prestação por instâncias públicas estaduais e federais, a qual denominamos de Estado.

Portanto, apesar de inúmeras reformas universitárias, consideramos que a instituição da universidade remonta uma tradição histórica, social e política que a organiza e a situa enquanto lugar autorizado à propagação do saber e da reprodução de determinados tipos de conhecimento. Hoje é também pensada como lugar de sujeitos competentes e habilitados para o mercado de trabalho, fruto de um primado do neoliberalismo.

Por isso, a universidade foi se adequando aos modelos do sistema político capitalista e, a par dessas transformações ocorreu um novo “cenário” universitário, que foi se constituindo pela adequação às concepções teóricas e filosóficas, tanto nas diretrizes e objetivos do cotidiano do processo ensino aprendizagem quanto na própria maneira de se conceber o que é uma instituição de ensino superior, e quais as competências e habilidades a serem trabalhadas para a formação do sujeito acadêmico. Essa expansão fez com que o Estado controlasse, em um país emergente, não apenas as instituições, mas também os resultados delas.

Como viemos delineando sobre o papel e função da universidade desde tempos remotos aos dias atuais, tomaremos como cerne da nossa discussão as discursividades que instituíram um Estado Nacional, moderno, capitalista, entendendo que a instituição universitária, apesar de ser democrática e autônoma, está ao seu serviço. A universidade, então, é palco de um papel desempenhado na sociedade: a de formação e investimento na pesquisa científica, e na formação de profissionais para o mercado de trabalho (formação profissional).

A LDB 9394/96 foi um marco de regulação educacional proposta pela reforma nos anos 90, estabelecendo “[...] que as universidades são **instituições pluridisciplinares**, de **formação de quadros profissionais** de nível superior, de **pesquisa investigação**, extensão, domínio e **cultivo do saber humano**”. (COLOSSI, 2015, p. 34. Grifos nossos).

Muitos pontos de vistas são ditos acerca da constituição e funcionamento interno dessa modalidade de ensino, qualificando ou desqualificando o espaço das IES como recentemente viralizou, nas redes sociais e noticiários, que os investimentos, as verbas seriam cortadas em detrimento de a universidade ser “[...] lugar de balburdia, em que há plantações extensas de maconha e que hoje não haveria necessidade da polícia não entrar no campus”¹⁶. Mais uma vez, é colocada em cheque a autonomia universitária e o imaginário da universidade pública no país é deturpado, em que a população e o próprio Estado questionam a estrutura e funcionalidade da instituição superior.

A Universidade brasileira ainda enfrenta polêmicas e duras críticas por parte de algumas autoridades políticas. Conforme discurso do Ministro da Economia, Paulo Guedes, a universidade brasileira tem circulação livre de maconha e bebida¹⁷. Diante dessa afirmação fica a opinião generalizada e aderida pela massa “[...] Para que se investir em uma instituição que escapa da sua finalidade, sendo um espaço apenas de festas, entretenimento e pouco compromisso com a formação?”.

Em discurso mais recente, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro¹⁸, versa que a “Universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade [...]” e ainda: “Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande”.

¹⁶ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/mec-cortara-verba-de-universidades-que-fazem-balburdia-diz-ministro-cjv3s3r1u02cs01ro3dkqrf0a.html>. Acesso em 15 set. 2020.

¹⁷ Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/22144_paulo-guedes-critica-educacao-publica-e-diz-que-instituicoes-ensinam-sexo-para-criancas.html. Acesso em 10 mai. 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em 10 ago. 2021.

Em declaração recente, o Governo Federal, inicialmente com uma pergunta e, posteriormente com afirmações distorcidas, mostrando o total desconhecimento sobre o Ensino Superior no país, afirma: “Entre as 200 melhores universidades do mundo, tem alguma brasileira? Não tem! Isso é um vexame! O que se faz em muitas universidades e faculdades do Brasil, o (que o) estudante faz? Faz tudo, menos estudar”, afirmou Bolsonaro.

A interconexão desses discursos produz efeitos de evidência e constatação de que não há bons resultados no ranqueamento, mesmo que ocupe algumas posições, mas não há “a melhor”, pelo descompromisso do estudante, uma responsabilização do mesmo, diante de situações que não dizem respeito somente ao estudante, mas a toda uma conjuntura e cenário político e econômico. Por meio destas e outras declarações, funcionam diversas projeções imaginárias não somente da Universidade pública, mas dos acadêmicos que a constituem, instalando-a como o espaço do “não estudo”, o que coloca em cheque a sua credibilidade e sua relação com a sociedade, pois a ciência não se reduz a investigação laboratorial. Há várias formas de se fazer ciência, mas o ápice da produtividade da ciência para a sociedade é o retorno, em que está refletida, aplicada e isto é o desenvolvimento.

Desse modo, os efeitos da polarização do meio acadêmico, não apenas o politizando, mas assumindo posições políticas partidárias com relação aos da “direita” e os da “esquerda”, nas manifestações sobre as decisões que dizem sobre a atualidade e o futuro da Universidade, e na produção das questões sobre o mercado de trabalho, na supervalorização da escolha pela formação pelo ensino técnico profissionalizante em detrimento de uma graduação ou bacharelado- são posições do atual governo, que defende que o ensino técnico daria um retorno mais rápido a sociedade, revertendo o quadro de desemprego.

Os cortes financeiros, sem critérios estabelecidos, não apenas em relação a bolsas, mas também no investimento das condições necessárias para estruturar e possibilitar o ensino, são ações que tem repercutido no meio acadêmico e gerado consequências para o tão abordado “sucateamento da educação pública”. Assim, em nome do contingenciamento, “o ministério divulgou nota informando que os cortes seriam estendidos a todas as instituições em decorrência de um contingenciamento de recursos decretados pelo governo, que definiu bloqueio de R\$5,8 bilhões do orçamento da pasta¹⁹”. São ações que dizem respeito ao espaço da universidade, empobrecendo as conquistas e acarretando falhas que poderiam ser sanadas. Desse modo, passou-se da Universidade para todos para a universidade para poucos.

¹⁹ Disponível em: <https://www.antenal.com.br/noticias/com-reserva-orcamentaria-governa-opta-por-nao-fazer-bloqueio-adicional-de-r22-bi-nos-gastos>. Acesso em 22 mai. 2019.

Podemos dizer sobre a meta da “universidade para todos” por meio dos programas que se significam pelo discurso do acesso e democratização da educação superior, como o ProUni que carrega em sua própria denominação, os objetivos de sua implementação, pelo slogan “universidade para todos. Nessa direção, assim como outros programas que se abrem a adesão e possibilidade de que um maior número de pessoas se favoreça deles como um benefício social, por meio de um bom desempenho nas seleções por meio de vestibulares, tal benefício de acesso e de inclusão de uma grande demanda, pode ser comprovado estatisticamente, sendo fornecido pelo censo da educação superior, cujos indicadores apontam para a permanência das desigualdades de condições.

A universidade é constituída por uma historicidade resultante das tensões, embates e relações entre Estado e Igreja, entre universidade pública e privada, e também por relações complexas: 1) Tanto em sua composição profissional; 2) Com a clientela composta de diversas etnias e culturas; 3) E em relação à disputa e lutas políticas e ideológicas. Logo, o que temos é uma autonomia imaginária, que, ainda assim, não se constituiu/constitui pacificamente, mas em lutas de classes, conflitos e embates internos e externos, que resistem e persistem, da sua fundação aos dias atuais.

A instituição universitária é constituída pelas mudanças e pelo diverso e é essa diversidade que a marca por saberes, por diferentes leituras de mundo e pela constituição múltipla dos sujeitos, que se dá na/pela linguagem. Na verdade, essas discursividades atenderam nos contextos mencionados, interesses de diversas ordens, se colocando a serviço dos discursos de mundialização, internacionalização, concretizando o ideal de universidade, na colonização a serviço da Igreja e do Estado: no império a serviço da coroa; na Reforma, com uma tentativa de atender aos interesses dos estudantes, à intelectualidade brasileira, etc. Porém, culminava na centralização em nome do Estado. A cada momento histórico, havia a reorganização, reestruturação da Universidade, conforme os ditames e elaboração de políticas de Estado, vigentes.

Vemos nos dias atuais um funcionamento conforme o enquadramento estadual, federal e filantrópico. Porém, além do ideal de ensino, pesquisa e extensão, ainda há os ideais do Estado, um projeto de Estado em que os resultados das avaliações (inter)nacionais se fazem necessários, e direcionam as ações das instituições, a forma como serão (re) pensadas. Nessa relação e busca de interesses que conformam um perfil ideal de universidade, considerando os sujeitos que a constituem, refletiremos, nesta pesquisa, sobre a avaliação do sistema nacional de avaliação da educação superior, como veremos nos próximos capítulos.

Antes de adentrarmos a avaliação da educação superior, consideramos necessário dizer da avaliação na educação básica para mostrarmos como se dá o funcionamento dessas políticas avaliativas e sua relação nas instituições, na sociedade.

1.3 A institucionalização dos sistemas avaliativos no Brasil

As iniciativas avaliativas no Brasil, apesar de uma periodicidade que pode ser anual ou bianual, são aplicadas pelo MEC, tanto na educação Básica, quanto na Educação Superior. Entretanto, tem inúmeras finalidades distintas, mas uma em comum nos chama a atenção que é a de “[...] reverter o crescente fracasso escolar”. O reverso do fracasso escolar, seria a utopia do sistema de avaliação brasileiro e sua realização seria mostrada e ratificada por meio dos resultados e comparações nacionais e internacionais.

A avaliação da Educação Básica ocorre pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que abrange avaliações em larga escala, como a denominada Prova Brasil, criada pela portaria n. 482, em março de 2005. A Prova Brasil avalia o rendimento escolar das turmas do I e II segundo ano do ensino fundamental. Nos dias atuais, é parâmetro de avaliação das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os conteúdos a ser avaliados são mostrados por meio dos descritores nas matrizes de referência da prova, que se sustenta estruturalmente em questões de múltipla escolha, mobilizam gestos de leitura, literatura e de interpretação de texto. Já as questões de Matemática se fixam na natureza da teoria exata, voltando-se para cálculos e a resolução de problemas.

Os resultados do desempenho dos estudantes são medidos e somados a outros dados fornecidos pelo Educacenso como as taxas de matrículas, de aprovação e de reprovação. Dessa maneira, o sistema avaliativo se alia a outros fatores que corroboram para a obtenção de bons resultados para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e para mostrar a “qualidade” do ensino no país. Para enfatizar a importância de um sistema avaliativo educacional, de acordo com a seção única “[...] § 2º, “A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) **avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global**”²⁰.

Dando sequência aos sistemas avaliativos, abordamos o ENEM que, por sua vez, é uma avaliação criada no ano de 1998 e reformulada no ano de 2009, cujo objetivo é buscar o

²⁰ Ver mais sobre a Prova Brasil no trabalho de dissertação: ALBUQUERQUE, Veronica Silva de. *Prova Brasil: espaço de avaliação e de legitimação de um perfil para o aluno leitor/escritor*. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=linguistica&m=dissertacoes-defendidas&c=turma-2013>. Acesso em 01 mar. 2021.

acesso dos estudantes às universidades públicas ou privadas do país, sendo estruturado por áreas do conhecimento: das Ciências da Natureza e Matemática; da Linguagem, Códigos e suas tecnologias; das Ciências Humanas e Sociais e da Redação.

Por meio de políticas educacionais, são criados programas institucionais condicionantes para o acesso e a permanência do sujeito aluno por meio de auxílios, de bolsas de pesquisa, de iniciação científica e de iniciação à docência (PIBID). O Enem tornou-se uma política avaliativa educacional de tal importância que, em algumas instituições da Educação Superior, passou a substituir os vestibulares das instituições universitárias. Como argumento para o seu uso enquanto método de ingresso a Universidades e Faculdades, os formuladores da prova do Enem argumentam que a avaliação foi reformulada com vistas à democratização de acesso ao Ensino Superior. Dessa forma, o discente é avaliado desde as séries iniciais, por provas institucionalizadas por políticas públicas educacionais de Estado, legitimadas no espaço escolar ou na universidade. Há, portanto, um funcionamento discursivo que produz a emergência de diferenças sobre os objetivos das avaliações descritas, no caso, da Prova Brasil, a diferença se produz por utilizar a prática avaliativa para trazer retornos à sociedade.

Ao analisarmos os discursos sobre o ENEM, compreendemos que o que se avalia é o desempenho do aluno por meio de competências e habilidades, inserindo o estudante na universidade, e posteriormente, no mercado de trabalho, conforme expresso na Portaria n. 109, de 27 de Maio de 2009, que prescreve, no Artigo 2º:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à **sua autoavaliação** com vistas às suas **escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;**

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar **aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho** (Grifos nossos).

Como vemos, a portaria que reformula o Novo ENEM afirma, no inciso I, sobre **autoavaliação, escolhas futuras, mundo do trabalho**, o que põe em funcionamento essa política avaliativa, dizendo de um lugar que introduz o sujeito em uma noção de responsabilização, por escolhas, pois é por sua **autoavaliação** que ele faz as **escolhas futuras** de inserção na ordem social, quer seja pela continuação nos estudos, quer seja pela sua inserção no mundo de trabalho²¹. Produz-se, desse modo, efeitos de sentidos e de um imaginário de

²¹ Uma reflexão mais aprofundada do Enem na Tese. BARBOSA, Renilce. *Ciência da Linguagem e políticas públicas: um estudo da língua e seu ensino*. Cáceres 2020. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=linguistica&m=teses-defendidas&c=turma-2016>. Acesso em 03 abr. 2021.

sujeito que é responsabilizado por suas escolhas, pelo seu desempenho e por sua inserção na sociedade como um sujeito que exerce sua cidadania, que possui direitos e deveres. Do outro lado, o Estado é desresponsabilizado, silenciado e apagado desse processo, ficando isento do fracasso dos sujeitos aí inscritos.

A abrangência das reformulações das portarias sobre o ENEM, além de objetivar uma ampliação nas condições de acesso a todos os públicos, situa o exame em um momento histórico de expansão das instituições superiores, deslocando-o de um lugar que não avalia apenas o rendimento do aluno, mas a inserção desse aluno na universidade, por sua responsabilidade e por sua meritocracia.

Nesse funcionamento, a urgência por resultados na educação brasileira acabou fazendo funcionar uma maior adesão aos sistemas avaliativos por meio de uma institucionalização de políticas públicas, por mecanismos de adaptação dos sujeitos e de comportamentos ditos homogêneos, por meio das instituições de ensino, fazendo funcionar um imaginário de superação de diferenças entre sujeitos e condições sociais, e de forma mais abrangente, de países.

Temos, pelos sistemas avaliativos, a circulação, a propagação de um tipo de discurso autoritário, “[...] em nome de um ‘mundo produtivo’, ‘uma lógica industrial e mercadológica’” (BARBOSA, 2020, p. 47). Tal funcionamento é constituído, segundo Orlandi (1987, p. 153) como “[...] sendo este [discurso] definido como atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas”. Nesse funcionamento discursivo, o termo “determinado” produz efeito de sentidos que, neste caso, dizem sobre as projeções das formações imaginárias.

Antes de adentrar nas análises do nosso material, que constitui o nosso *corpus*, refletiremos sobre as primeiras iniciativas de avaliação da Educação Superior, a fim de compreendermos como se constituíram e quais os efeitos de sentidos dessas proposituras ao pensarmos sujeito e língua e como ambos são afetados pela história na relação com o simbólico e o político.

1.4 PAIUB e Provão: Aspectos históricos e políticos das Avaliações no Brasil

Para melhor compreendermos a relação do Estado com a cultura avaliativa que foi sendo, paulatinamente, implementada, tanto em relação à denominação quanto em relação ao objetivo e à finalidade, é necessário explicitarmos como se constituiu/constitui esse processo avaliativo no Brasil, que, para nós, será tomado enquanto um processo discursivo. Sendo assim,

marcamos a adesão como inscrita nos modelos europeus, enquanto um funcionamento vigente desde o período colonial. Isso não se deu somente em manifestações de violências corporais, mas também por um atravessamento ideológico que possibilitou a imposição à população brasileira de novas culturas, religiões, tradições e, principalmente uma nova língua oficial, a Língua Portuguesa do colonizador. Um processo de assujeitamento que também ficou conhecido como colonização linguística, que se trata, segundo Mariani (2003, p.73-74), de um

[...] processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional. se inscreve na ordem de um acontecimento de uma maneira específica: ela se realiza no encontro de várias memórias simbólicas (as línguas, em suas distintas materialidades) com uma atualidade (o (des)encontro languageiro, a incompreensão dos sentidos). Como resultado, a colonização linguística produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provoca reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados.

Neste percurso teórico-analítico, compreendemos a linguagem como uma exterioridade constitutiva dos sujeitos e dos sentidos. Assim, interessa-nos compreender a relação entre a língua e a sociedade e como essa relação é fator fundamental na adesão aos diversos sistemas avaliativos educacionais, visto que, para a AD, o social não é correlato, mas constitutivo, pois o que há é uma construção conjunta do social e do linguístico, na qual o discurso é um “[...] objeto social cuja especificidade está na sua materialidade que é linguística” (ORLANDI, 1998, p. 27).

Em virtude desta filiação, trazemos para o cerne de nossas reflexões o sujeito, a língua, e a história, visto que a AD se constitui, enquanto disciplina de entremeio, na/pela contradição de três áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, possibilitando-nos deslocamentos acerca das noções de língua, história e sujeito, pois é esse tripé que determina sentidos para/na interpretação.

Com a propulsão da globalização e com o advento dos ideários doutrinadores do neoliberalismo²² criou-se um campo propício ao desenvolvimento dos novos modelos internacionalizados, tanto de instituições quanto de sistemas educacionais, inclusive de Estado.

²² O *Neoliberalismo* é uma doutrina econômica e política, surgida no século XX, que se baseia em teóricos como o economista ucraniano Ludwig Von Mises e o economista austríaco Friedrich Hayek. Existem 10 regras, estabelecidas pelo *Consenso de Washington*, que delineiam as características do neoliberalismo: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, privatização de empresas estatais; desregulamentação (flexibilização de leis econômicas e trabalhistas); direito à propriedade intelectual. Disponível em : <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/neoliberalismo->

Conforme Silva (2006, p. 02),

[...] políticas públicas de educação e de língua são propostas por diferentes setores da sociedade nacional em aliança e articulação, em conflito e confronto com um Estado reformado e modernizado, que vai, pouco a pouco, dissociando-se da sociedade civil, considerando os objetivos, condições e implicações sociais, políticas e culturais impostas por uma economia globalizada.

Nessa direção, podemos dizer que tais políticas públicas de língua são estabelecidas com o objetivo de propagação do ideário neoliberalista característico de um Estado-Avaliador, assim, segundo Afonso (1998, *apud* ALVES, 2009, p.15),

[...] para diferentes países, esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que seria designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2004) e Alves (2009) discutem o papel do Estado-Avaliador na sociedade contemporânea, afirmando-o também como um controlador na área da educação, pois se baseia em uma política neoliberalista que produz, para o ensino, um efeito meritocrático, reduzindo a educação à tentativa capitalista de superar a crise estrutural, aumentando o capital e incentivando a competitividade, o consumismo, e o individualismo²³.

Interessa-nos, então, tomar o Estado, pensando no seu poder, de acordo com os pressupostos conceituais tratados por Althusser (1980) enquanto poder de Estado, considerando também os seus Aparelhos Ideológicos, que se massificam pela ideologia, excluindo, selecionando sujeitos, sentidos, instituições; etc. O principal Aparelho Ideológico do Estado (AIE) ao qual nos deteremos em nossos gestos de análise é a da escola, em nosso caso, a universidade.

Percebemos, conforme os interesses e as condições socio-históricas e política vigentes, que sempre há uma relação entre o Estado e os aparelhos ideológicos, para que se cumpra determinado objetivo, um ideal e, logo, um projeto de sociedade. As políticas são consideradas

[1.htm#:~:text=Neoliberalismo%20%C3%A9%20uma%20doutrina%20econ%C3%B4mica,o%20economista%20austr%C3%ADaco%20Friedrich%20Hayek. Acesso em: 10/02/2019.](#)

²³ O ponto principal das reformas neoliberais educacionais é a avaliação. A avaliação é vista como um instrumento que norteará as políticas públicas de língua, pois não é um instrumento que possui neutralidade, pois atribui valores que são mensurados por meio de notas e de conceitos, dentre outras. Isto possibilita a difusão de um discurso da eficiência, de resultados, de cumprimento de metas das políticas públicas e das metas, ao nível da sala de aula (SILVA, 2018, p. 109).

“performativas” conforme Pêcheux (1979), em que “dizer equivale a fazer”. Retomamos os estudos da performance linguística de Chomsky (1971) posto que em que língua, competência, fala e desempenho são conceitos epistemológicos cruciais ao se dizer sobre a performance, a qual é decorrente do desempenho dos sujeitos em situações de uso da língua.

Para tanto, é dever do Estado a institucionalização de políticas públicas, dando visibilidade a sua implementação e manutenção, exercendo um triplo papel de quem implementa, regula e fiscaliza para que seja executada tais políticas educacionais, visando o alcance das categorizações consideradas a nível mundial.

Para isto, são elaboradas políticas públicas que visam atender estrategicamente interesses de eficiência e da qualidade da educação, conforme é citado no artigo 216, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, ressaltando que:

[...] a garantia de padrão de qualidade, encarregando o Estado, seja na prestação, direta ou indireta de serviços públicos [...] de assegurar a qualidade do ensino. [...] a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas do Ministério da Educação (INEP, 2007, p. 30).

A respeito da Avaliação e das suas primeiras iniciativas, foco deste capítulo, enfatizamos que, no século XX, adotaram-se parâmetros e tendências internacionais de Avaliação na educação superior. Desta forma, a adesão, na década de 90, a um sistema avaliativo decorreu da necessidade de se estabelecer políticas públicas que dessem força e continuidade às reformas educacionais, com o intuito de regular, controlar resultados, fiscalizar, responsabilizar e promover ainda mais a cultura avaliativa no país.

A LDB 1934/96²⁴ prescreve, no Art. 9º, sobre a Avaliação da Educação Superior, atribuindo como competência da União:

VI - **assegurar processo nacional de avaliação do rendimento** escolar no ensino fundamental, médio e **superior**, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a **melhoria da qualidade** do ensino;
VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

²⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 06 jan. 2021.

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, **supervisionar e avaliar**, respectivamente, os **cursos das instituições de educação superior** e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996. Grifos nossos).

Na LDB **assegurar processo nacional de avaliação do rendimento, melhoria da qualidade, supervisionar e avaliar** são dizeres que, pela força da lei, instauram sentidos de necessidade da implementação do sistema avaliativo na educação brasileira, e que, mais do que implantar, sobre o processo e os resultados sejam exercidos o controle, para que seja realizada a melhoria da qualidade.

Porém, antes mesmo da necessidade de se avaliar o ensino superior no Brasil, foram implantados outros exames avaliativos que atendiam à demanda e objetivos promulgados por documentos de jurisdição do ensino no país. Para isto, foi criado o Programa Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)²⁵, e, posteriormente, o Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido popularmente como Provão. Apesar de terem suas particularidades, ambos se baseavam em corrigir possíveis falhas no ensino-aprendizagem do ensino superior, em busca de uma universidade que atendesse, assim, aos interesses da globalização.

Ao dizer dos discursos da globalização/mundialização, Orlandi (2012, p.07) afirma que:

[...] em relação à globalização já estamos significando de uma maneira específica as línguas em suas relações. Essa formação ideológica da globalização, a que se agrega o multilinguismo, se constitui de uma contradição entre seu discurso formal universalizante e sua prática concreta de segregação. E ainda: um monolinguismo fechado que silencia a pluralidade linguística necessária à dinâmica das sociedades e dos sujeitos no mundo.

O PAIUB, promulgado em 1993, portanto, de antes da elaboração da LDB, propunha ações que foram sintetizadas no *Documento Básico da Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*, um documento elaborado por renomados especialistas, isto é, por “grandes nomes” de entidades do governo e da educação brasileira, e que apresentava duas partes, sendo a primeira destinada à relevância da sistematização da avaliação da educação superior, enquanto “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico;

²⁵ Antes do PAIUB, foi criado, em junho de 1983, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o germe do sistema nacional de avaliação. Dessa iniciativa nasceu o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), criado em 1986, com a função de elaborar uma proposta de Reforma Universitária, com base no PARU (BARREYRO e ROTHEN 2008). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171057/OK%20%20102_00453.pdf?sequence=1&isAllo wed=y. Acesso em 19 dez. 2019.

b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (COMISSÃO NACIONAL, 1993, p. 04).

Essa corrida por se alcançar uma universidade com os padrões necessários para se desenvolver uma educação de “qualidade” culminou na importância de prestar à sociedade e ao Estado os resultados dessa modalidade de ensino, por meio do (MEC), e posto em funcionamento pelo Inep, nas avaliações de verificação do desempenho e rendimento dos alunos. No documento, ainda são formulados os princípios norteadores da avaliação PAIUB:

1. Globalidade.
2. Comparabilidade.
3. Respeito à identidade institucional.
4. Não punição ou premiação.
5. Adesão voluntária.
6. Legitimidade.
7. Continuidade (BRASIL, 1993, online)

Vemos, pelo item 5, que o PAIUB era de adesão voluntária, ou seja, a responsabilidade ficava a cargo da instituição universitária, pois era ela responsável pelo diagnóstico, por sua auto avaliação e também pela avaliação externa. Tendo, portanto, um funcionamento de que, pela “não obrigatoriedade”, haveria um movimento de conscientização da importância de sistematizar dados e resultados, que marcavam, entre outros aspectos, a desresponsabilização do MEC. Nessa direção, Gumbowsky (2017, p.362) reflete que “[...] a proposta do Paiub não era o modelo que interessava ao Estado comprometido com acordos junto ao Banco Mundial, daí certamente o seu enfraquecimento nos anos subsequentes, muito embora a semente plantada germinou em inúmeras IES”.

Diante desse funcionamento e da necessidade de se garantir um efeito de hegemonia, pelos índices, surgiu a política avaliativa do Provão, com a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), regulamentado pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, como um instrumento de política que disseminou a cultura avaliativa no Brasil, sendo aplicado entre 1996 a 2003. Essa cultura, decorrente das condições de produção imediatas, passou a ser criada, utilizada e forçosamente aplicada pelas instituições superiores, que passaram a pertencer à ordem mundial de categorização dos países, pelos instrumentos de ranqueamento, em que educação e desenvolvimento social são indissociáveis.

Nas palavras de Payer (2005, p. 18), estar inserido na ordem mundial significa aderir “[...] ao enunciado todo poderoso do mercado que funciona como lugar máximo de interpelação, e se resume em uma palavra: o sucesso”, pois, por esse funcionamento, o sujeito vai sendo determinado, fadado pelo sucesso amoroso, sucesso na educação, sucesso

profissional e o sucesso na avaliação da Educação Superior. Assim, “[...] esse funcionamento se dá pela “política de aferição” que fornece resultados. Dessa maneira quanto maior, melhor a nota, melhor posição, colocação, nos ranqueamentos” (BARBOSA, 2020, p. 47).

Naquele momento, apesar do discurso de respeitar as diferenças entre instituições, havia a comparação dos resultados entre as IES, funcionando, desse modo, uma política de língua denominada, posteriormente por Orlandi (2012), como geopolítica. O exame nacional de cursos, provão²⁶, prezava pela obrigatoriedade dos acadêmicos a realizarem a prova, ou seja, inscrevendo os alunos a uma dada ordem social, que, segundo Mariani (1999), ao inserir o sujeito na ordem das (im)possibilidades do discurso, esse já não necessita mais de uma lembrança da norma/normatização em suas práticas, pois já encontram-se disciplinarizados.

Desse modo, o Provão era tido como condição para obtenção do diploma, constando no histórico acadêmico, a data de feitura do exame, o que difere do Enade, em que consta a realização do exame no histórico acadêmico.

Vejamos alguns artigos da Lei n. 9.131²⁷, de 24 de novembro de 1995,

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará **realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior**, fazendo uso de procedimentos e **critérios** abrangentes dos diversos fatores que determinam a **qualidade** e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos **conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso**, previamente divulgados e destinados a **aferir os conhecimentos e competências** adquiridos pelos **alunos** em fase de conclusão dos cursos de graduação. Grifos nossos (MEC, 1995).

Tal sistema avaliava, conforme prescrito na lei, os Cursos de Graduação que assim fossem designados, escolhidos pelo Ministério da Educação. Dessa forma, a imposição de tal política às instituições e aos cursos seguia a lógica e critérios do MEC, sendo todo o processo avaliativo conduzido por este. Dessa forma, para os mecanismos de controle, continuarem a ser exercidos, necessitava-se de **critérios** pré-estabelecidos e o seguimento da avaliação, conforme o currículo mínimo, na atualidade é direcionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. A formulação “aferir conhecimentos e competências”, destoa da atual, pois, nesse

²⁶ Extinto pela Medida Provisória 147/2003.

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 06 jan. 2021.

enunciado, interessava apenas o saber teórico, relação entre aferir conhecimentos e competências.

O documento prescrevia ainda, no Art. 4º:

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo **Ministério da Educação** e do Desporto para **orientar suas ações** no sentido de **estimular e fomentar iniciativas** voltadas para **a melhoria da qualidade do ensino**, principalmente as que visem a elevação da **qualificação dos docentes** (MEC, 1995).

Pelos movimentos de poder centralizado e pelo funcionamento de um discurso autoritário perpetua-se, assim, um Estado Nacionalista, organizado economicamente pelos princípios do sistema capitalista e democrático, no qual sujeitos de direitos e deveres convivem nesse efeito de liberdade e submissão às leis que normatizam as hierarquias e o Estado, sendo, desse modo, sujeitos que têm direito às condições sociais de igualdade, mas que devem prestar serviços e oferecer resultados para a sociedade, tanto nas escolas quanto nos exames de seleção ou no mercado de trabalho.

A partir de Haroche (1992, p. 03), definimos a forma sujeito de direito pelo “[...] assujeitamento, [que] está relacionado à ficção de ser livre e possuir suas vontades: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre, mesmo quando se submete à língua”. Nesse funcionamento, a educação e o sujeito passaram, com a reforma do Estado, a serem compreendidos por uma nova relação do Estado com a educação superior, por uma nova cultura gerencial, que incorporou a política de avaliação como elemento estratégico da educação pública, conforme Castro (2009).

Percebemos que o funcionamento ideológico de aliar o político, o social e o setor educacional, enquanto condição de desenvolvimento de uma educação superior de qualidade, direciona sentidos a uma denegação das desigualdades de acesso à educação, principalmente na apresentação de políticas democráticas que apresentem resultados. Nesse momento histórico, produz-se um efeito de “reformas” nas crises apresentadas no sistema educacional brasileiro, sejam elas de ordem social econômica ou política, favorecendo o mercado enquanto fator fundamental do desenvolvimento do país, haja vista a sua forte submissão às imposições dos organismos financeiros internacionais.

Consideramos que a propagação de uma cultura avaliativa no Brasil produziu alguns efeitos como: a elaboração de propagandas, outdoors, divulgações em sites e redes sociais, como formas de se atingir o público acadêmico com propagandas que incentivam a participarem

do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)²⁸ e, consequentemente, do Enade. Trata-se, no dizer de Payer (2005, p.12), de uma “[...] demanda [que] requer também que sejamos capazes de uma certa performance da linguagem, a fim de imprimir esta tal imagem de domínio desses elementos, de impressionar os interlocutores e convencê-los através da evidência dos sentidos”.

Sendo assim, “[...] a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas do Ministério da Educação” (Inep/Sinaes, 2007, p. 30).

Dessa maneira, refletiremos sobre as mais recentes políticas públicas avaliativas de língua que constitui o Enade como sistema avaliativo nacional, pois tais sistemas avaliativos foram criados e atualizados com vistas à prestação de contas à sociedade e à divulgação dos resultados das avaliações, prezando pela transparência e garantindo à população, aos gestores e, principalmente, ao Estado o acesso à informação, por meio de resultados que editam e atualizam as políticas públicas.

²⁸ Nos termos da Lei 10.861/04 instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CAPÍTULO II

SINAES E ENADE: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DE JURIDIÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

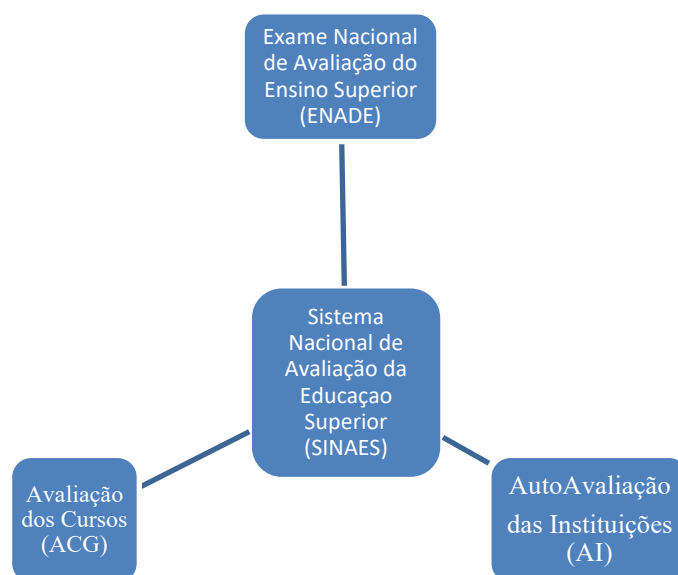
Neste capítulo, objetivamos analisar os “discursos sobre a avaliação”, na formulação das legislações, bem como as portarias que instituíram o Enade e sua reformulação, por meio do lançamento do edital mais recente. Visto que o Enade é um dos exames constitutivos do Sinaes (Sistema Avaliativo da Educação Superior), instituído juridicamente pela Lei, cuja composição veremos a seguir.

2.1 Os modos de constituição do SINAES

Iniciamos o nosso percurso de leitura do Sistema de Avaliação Sinaes para posteriormente continuarmos os gestos analíticos sobre a avaliação, particularmente do Enade. Nossos gestos de leituras e análise se dão de maneira a constituir o arquivo que diz sobre o nosso *corpus*, por meio dos dispositivos teóricos da AD.

O Sinaes é constituído por três processos avaliativos:

FIGURA 2 - Estrutura de formação do Sistema Avaliativo da Educação Superior



Fonte: Figura de nossa autoria, elaborada para mostrar as subdivisões do processo avaliativo do Enade.

Este sistema avaliativo é resultado de uma proposta inicial do CEA (Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior), por meio de um documento, que posteriormente foi debatido pelo MEC, com reitores, na academia, no parlamento e culminou com a instituição da Lei nº 10.861/2004. Além disso, foi regulamentado pela portaria nº 2051 de 9 de Julho de 2004.

A princípio, o sistema avaliativo é responsável por reunir informações que devem subsidiar as medidas a serem adotadas para melhoria da qualidade da educação superior no país. Tais melhorias tocam a elaboração de políticas públicas que interferem diretamente na situação dos cursos e das instituições, avaliando os cursos, os estudantes e a própria instituição de ensino superior. Faz-se necessário, então, o alinhamento desses 03 (três) momentos avaliativos essenciais para que se obtenham os resultados que subsidiarão o referencial para regulação, supervisão e controle das IES e pela sua avaliação.

Tomamos então, os modos como a Lei n. 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, textualiza objetivos e finalidades, considerando esse material como uma política de língua que direciona sentidos, ações e que não constitui somente a avaliação em si, mas dos sujeitos e das instituições.

Nessa direção, as discursividades da referida Lei propõem como objetivos:

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria **da qualidade da educação** superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua **eficácia institucional e efetividade** acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da **valorização de** sua missão pública, da promoção dos **valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade**, da afirmação **da autonomia** e da identidade institucional.

A partir do § 1º, o Sinaes tem por finalidades a melhoria **da qualidade da educação** superior, visto que o objetivo das políticas públicas é a busca pelo consenso da **qualidade**, neste caso, a da educação superior, que se desdobra em outras propostas e estratégicas e que busca a efetivação de ações voltadas à melhoria da educação no país, conforme proposto no Art 6º, inciso II da mesma lei: “[...] formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação” (Sinaes, 2004).

Estas proposições já são, antecipadamente, imaginadas pela forma como o processo avaliativo é formulado, o que já aponta para as devidas recomendações. Assim, à medida que o desempenho for sendo satisfatório, o dizer é direcionado para formas de estímulos, conforme

preconiza a Portaria, no seu Art. 5º, inciso 10: “[...] um estímulo, como a oferta de bolsas de estudos, ou auxílio específico”. Ou seja, as bolsas que deveriam ser consequências de uma análise, são estímulos para dela participar.

Ao considerar o funcionamento polissêmico do conceito **qualidade**, reconhecemos que a memória desse termo, sendo constantemente reconstruída, reatualizada, realizada historicamente, torna-se complexo designar e/ou restringir tal conceito no seu significado por meio de categorizações, de bom ou ruim, sem saber quais os pontos, ou que lugar a Universidade ou o próprio Sinaes acerta/falha nos resultados das avaliações.

Os efeitos produzidos pelos discursos de melhoria da qualidade dos cursos, conforme Castro (2009, p. 06), remetem “[...] a uma memória que atrela a qualidade à supervalorização de adesão a uma avaliação do sistema educacional enquanto instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país”. Desse modo, a relação **qualidade** versus **avaliação** vem se atualizando e reformulando à medida que são adotados padrões internacionais de avaliação educacional, instituídos por portarias, como a de nº. 10.861/2004, que rege o sistema avaliativo como um todo ou as partes que constituem o Sinaes, dando conta das necessidades reais ou imaginárias de ensino.

No art. 3º da referida lei, na seção única, encontramos os seguintes dizeres:

[...] § 3º. A **avaliação das instituições de educação superior** resultará na **aplicação de conceitos**, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (Grifos nossos).

Todo o processo para a obtenção de avanço no ensino direciona-se a critérios e indicadores pré-estabelecidos de **qualidade**, estabelecendo uma relação direta, literal entre avaliação, qualidade e conceitos dos Cursos. Para a AD a literalidade é um efeito ideológico que instaura uma ilusão de transparência no dizer, assim, os documentos legais, as normas funcionam pelo efeito da língua dura, a *língua de madeira*.

Gadet e Pêcheux (2004, p. 23) fazem uma distinção entre a *língua de madeira*, as do direto e da política, com seus dizeres codificados, fechados, inacessíveis e a *língua de vento*, a da propaganda e da publicidade: “[...] com a ascensão dos meios de comunicação de massa, a língua do direito e da política [a língua de madeira] se enrosca com a língua de vento da propaganda e da publicidade. Uma face obscura de nossa modernidade a que uma reflexão sobre a língua não poderia permanecer cega”.

Para Orlandi (1987, p. 144), “O sentido literal é um efeito discursivo. O que existe é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o literal”. Acreditamos que o efeito de literalidade é, então, produto dessas relações nas quais os documentos oficiais são constituídos, ou seja, pela característica de transparência do sentido, que se produz como único, como evidente, como inquestionável.

O Sinaes é um modelo de avaliação que engloba duas concepções “[...] os modelos educativos, formativos, [...] o compromisso de desenvolvimento da instituição avaliada, a partir dos resultados obtidos na avaliação e nos modelos regulatórios, e há um compromisso com a manutenção da qualidade do sistema como um todo” (RIBEIRO, 2015, p. 153). É, então, por da imbricação desses modelos que um se sobressai, o da regulação, ficando o processo reduzido à regulação, aos conceitos (notas) que deverão ser alcançados.

Há por meio do texto da lei, presentificado nesta portaria, a possibilidade de se estabelecer os conceitos e por meio desses, as dimensões contempladas e repercutidas em um imaginário de avaliação, de modelo que estabelece também um imaginário de ensino e de sujeitos que irão responder às questões da prova.

Dessa maneira, o foco coloca-se sobre a meta, o objetivo da **qualidade** e não no processo de avaliação em si, marcando um dado efeito ideológico que vai instaurando sentidos e estabelecendo categorias de melhores e piores cursos, visto que há um ranqueamento posterior à submissão do Sinaes, nas IES. Tal classificação gera o funcionamento de uma competição, de uma disputa entre as IES, especialmente entre as públicas e as privadas e, consequentemente, entre os Cursos, pois a avaliação do rendimento do desempenho do estudante é reduzida à avaliação dos Cursos e dos conceitos atribuídos a eles. Tal competição produz efeitos de hierarquização de uma IES sobre a outra, produzindo o apagamento daquelas que não atingiram o conceito satisfatório.

O Decreto n. 3.860/2001, no art. 34, diz que é necessário um “[...] imediato processo de credenciamento”. Porém, na § 5º do art. 35 temos os dizeres que materializam as consequências de resultados insatisfatórios na avaliação, por parte do Poder Executivo

- I - a suspensão do reconhecimento de cursos superiores;
- II - a desativação de cursos superiores;
- III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários;
- IV - a intervenção na instituição de ensino superior;
- V - o credenciamento de instituições de ensino superior.

Tais medidas incidem diretamente sobre a instituição e os componentes que a constituem, de forma que os sentidos de dominância e do exercício do controle são promovidos de maneira prejudicial tanto à imagem quanto ao dia a dia burocrático das IES, fazendo com que haja uma “corrida” pelos resultados “melhores” para se evitar as sanções previstas na lei.

Nessa direção, Ribeiro (2005, p. 158), ao dizer sobre os efeitos sociais das avaliações insatisfatórias, argumenta que:

[...] a depender do conceito baixo atribuído pelos conceitos conforme as dimensões avaliadas, pode sob as IES públicas, afetar a “reputação”, “prestígio social” e as IES privadas “os efeitos são muito mais intensos e podem ser devastadores, colocando em risco a própria sobrevivência institucional.

Dessa forma, só será obtida a qualidade por meio dos resultados e índices que classificam e funcionam como instrumentos que mensuram e indicam o que poderá ser feito para a superação dos índices baixos, funcionando como uma “radiografia” dos Cursos de Graduação “[...] apontando os seus pontos fortes e fracos, permitindo, assim, o aprimoramento contínuo do seu trabalho” (Idem, p. 157).

Há, dessa maneira, por meios dos resultados numéricos e das conclusões a partir de tais resultados, o entrelaçamento dos conceitos do desempenho do estudante e a **qualidade** dos Cursos. Percebemos isso quando os resultados da avaliação são disponibilizados em sites e outdoors. Desse modo, questionamos o modo como será mensurada a qualidade da educação e, mais especificamente, dos cursos, a partir de dados quantitativos, visto que os mesmos são constituídos e implementados em condições socio-históricas e políticas diferentes, como veremos no terceiro capítulo desse trabalho.

Nesse contexto, o Estado Avaliador controla, regula e supervisiona os resultados do processo ensino-aprendizagem, massificando os sujeitos e propagando uma ideologia individualista, fator que gera a competitividade entre as instituições e os cursos por elas ofertados. Refletir sobre o Estado é tomá-lo enquanto um complexo jurídico e político, portanto, uma “[...] Ordem jurídica soberana, que tem por fim o bem comum de um povo localizado em determinado território” (DALLARI, 2003, p. 118). Ainda pelo viés marxista-althusseriano “[...] O Estado é uma espécie de ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes [...] garantir a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia, isto é, à exploração capitalista” (ALTHUSSER, 1980, p. 31-32).

Interessa-nos, então, tomar o Estado conforme defende o autor, ou seja, pensando no seu poder como poder de Estado, considerando também os seus Aparelhos Ideológicos que, pela ideologia, massificam, evidenciam, excluem e selecionam sentidos.

Nessa direção, o Sinaes se fundamenta por meio de seus resultados e das tomadas de decisões do MEC sobre o reconhecimento dos cursos, conforme dispõe o Parágrafo Único do Sinaes n. 10.861/2004:

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), assim, “[...] a operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”²⁹. O MEC e o Inep, enquanto porta vozes do Estado, são órgãos que além de operacionalizar o Enade, divulgam as provas e os resultados deste exame para a sociedade, na forma de gráficos e estatísticas. Portanto, o processo de avaliação e seu funcionamento possibilitam pensar, no seio dessa instituição, uma relação entre nota e punição, uma vez que trabalhar apenas para a obtenção de determinada média a ser alcançada pelos índices, traz, como consequência, a não renovação do reconhecimento do Curso, a não oferta do Curso, tanto no nível da licenciatura quanto do bacharelado, uma punição que se dá no nível simbólico, pois pode incidir sobre o não recebimento do diploma, bem como a divulgação negativa de não ter obtido uma boa média. Assim, como a consequência na educação básica, pois quando não se obtém notas boas, não há progressão para as próximas séries ou ciclos de formação.

Há, pois, uma circularidade de propagandas, marketing que asseguram as IES na busca pela qualidade, a fim de inseri-las nesta ordem, isto é, em uma sociedade de lugares. Ou se adequa ou se está fora. O Estado, por ser estruturado hierarquicamente, produz vários tipos de relações e a partir delas se estabelece/autoriza quem pode dizer o quê, pois, segundo Jesus (*et al.*, 2019, p. 26), “[...] Há lugares sociais demarcados socialmente que implicam também uma limitação do poder-dizer. E existem alguns mecanismos jurídicos que sustentam essa divisão”.

A Lei n. 10.861/2004, no § 1º, dispõe sobre os discursos do **respeito às diferenças** e do respeito à **diversidade**, produzindo um deslizamento de sentidos no discurso que busca a

²⁹ MEC (2019). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sinaes>. Acesso em 06 jan. 2021.

adequação da estrutura física da IES, visando a inclusão dos portadores de necessidades especiais (físicas e mentais). Colocamos em discussão que o próprio sistema avaliativo produziu uma seleção, uma exclusão, seja dos atores que compõem o sistema, seja dos Cursos e também das IES. Temos, portanto, uma contradição discursiva no que tange aos objetivos do sistema avaliativo, o que nos faz retomar sempre ao questionamento sobre o lugar da autonomia universitária, não no sentido de não aderir ao sistema avaliativo, mas o de não ficar cerceado em determinadas situações em que poderia haver um diálogo, não apenas uma decisão feita por uma comissão.

Nessa direção, há uma imposição de um discurso autoritário que funciona como lugar da dominação, que antecede a prática do Sinaes, silenciando e apagando a relação diversidade x unidade, seja da língua, dos sujeitos e dos sentidos. Silva (2007, p. 01) considera que o objetivo do Estado, ao promulgar essas portarias, é o de “[...] administrar essa multiplicidade em direção a nova unidade, ainda que imaginária”, pois os efeitos de sentidos não incidem somente sobre a problemática de mercado, mas há uma questão de relação dos sujeitos com a língua, no caso do Enade, em relação à prova para o curso de Letras, como veremos a seguir.

Vejamos que o discurso jurídico, que legitima o processo avaliativo, produz o efeito de que nada pode ser feito e nada pode ser dito contra o discurso do Estado aos sentidos que tais discursos sustentam. Sabemos que as políticas públicas são constituídas pela fabricação do efeito de consenso, produzindo efeitos de verdades, apagando-se as diferenças e as possíveis divisões.

2.2 A política de avaliação do Enade: objetivos mostrados e silenciados

O Enade, constitutivo do Sinaes, é uma avaliação em larga escala, aplicada pelo Inep aos alunos concluintes dos cursos de graduação. Tal exame, como o próprio nome diz, é para avaliar o desempenho dos alunos, assim, o MEC avalia os cursos superiores, em uma periodicidade de três anos, em outras palavras, há uma regularidade que coloca os Cursos e as IES à espreita da aplicação trienal da prova, por área de conhecimento. O objetivo principal do exame é aferir o desempenho do estudante em relação ao perfil, às competências e às habilidades prescritas nas diretrizes curriculares nacionais, que devem ser adquiridas pelos acadêmicos, ao longo de sua formação nos cursos de graduação das IES.

Os resultados de exames nacionais e internacionais alcançaram o status “reveladores” do panorama qualitativo da educação, incluindo a consideração às notas dos alunos em exames como o PISA3 - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, reconhecido como “retrato fiel” da qualidade da

educação, tornando-se, assim, referência de valor, tanto para a sociedade, quanto para órgãos governamentais. (RANGEL *et al.*, 2016, p. 36)

Nessa direção, são elaborados relatórios, por meio da UNESCO³⁰ e do Banco Mundial³¹, dizendo sobre a importância e a situação da Educação Superior, bem como da importância das avaliações externas que regulam, comparam e descrevem as IES. O exame avaliativo do Enade foi proposto em 2003 e formalmente instituído pela Lei n. 10.861, aprovada em 2004. O processo avaliativo é constituído de questionário socioeconômico do estudante, de questionário de percepção da prova em si, tanto como estrutura de conhecimentos gerais quanto específicos, bem como, por questionário a ser respondido pelo coordenador (a) do curso.

O objetivo principal do Enade, segundo o artigo 5º, parágrafo 1º da Lei do Sinaes, é:

[...] **aferir o desempenho** dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, **suas habilidades** para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e **suas competências** para compreender temas exteriores ao âmbito específico **de sua profissão**, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O sistema avaliativo e suas etapas constituintes buscam resultados satisfatórios e um bom desempenho das partes incluídas no processo. Nessa direção, o termo “aferir”, gramaticalmente falando, funciona na condição de verbo transitivo direto, assim, exige um complemento, o objeto, que tem a finalidade de completar o seu sentido, dando uma informação. Assim, ao “aferir”, medir, comparar algo ou alguém, o que se coloca em visibilidade são os funcionamentos empregados nas/pelas políticas públicas educacionais, como, por exemplo, aferir o desempenho da educação, dentre outros. Tomando como ponto de partida esse entendimento, compreendemos que o objetivo do Enade, ao “aferir” o desempenho, nos remete à formação discursiva de um dos setores considerados de grande necessidade ao desenvolvimento socioeconômico do país, a área da saúde, que nesse caso, se entrelaça aos discursos sobre a educação. O verbo **aferir** é comumente utilizado na área da saúde, sendo um termo polissêmico relacionado ao ato de aferir a temperatura corporal ou da pressão do indivíduo.

Os sentidos de aferir são tomados nesses dizeres metaforicamente em uma relação com Exame Nacional de Desempenho Estudantil, ou seja, esse funcionamento produz, pela metáfora

³⁰ O principal deles foi “La educación superior en el siglo XXI: vision y acción”, apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, em 1998.

³¹ Documento produzido em 2004, intitulado “Higher Education in developing countries: peril and promise.

discursiva, sentidos de que o sistema de avaliação da Educação Superior significa enquanto um objetivo, um propósito, na busca por bons resultados ao se “medir” o desempenho e, conseqüentemente, a qualidade do ensino das IES e dos seus sujeitos. Aferir pelo discurso médico e pelo discurso da educação produzem e significam movimentos determinados, mas que são submetidos aos resultados numéricos para se buscar uma possível solução, porém, no caso da área da saúde, refere-se a um tratamento considerado adequado.

O termo “aferir” pode ser parafraseado por “medir, verificar, calibrar, equiparar, igualar, regular”, assim, essas outras acepções são termos que são utilizados tanto na formulação das políticas públicas avaliativas quanto em outros contextos enunciativos. A paráfrase é refletida por Orlandi (2001, p. 36) como sendo “[...] o retorno aos mesmos espaços do dizer [em que] Produzem-se [...] diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”.

O discurso da qualidade se impõe enquanto uma formação discursiva, legitimado pelas instituições e pelo Estado, como um mecanismo que administra exerce e controla os sujeitos, reverberando sentidos de que a educação de qualidade se alcança na prática das competências e habilidades, asseguradas pelos documentos normativos em uma tensão constante entre qualidade e quantidade, pois o que se procura é uma “educação de qualidade” que é mensurada por notas em avaliações internas e externas. Nessa direção, Macedo (2018, p. 32) reflete sobre a forma como o conhecimento é associado ao performativo, uma vez que há “[...] a predominância do critério da performatividade na legitimação do conhecimento, em que relações econômicas, políticas e educacionais são todas reduzidas à sua operacionalização em relação à otimização da performance do sistema, que pede competências e habilidades”.

Ainda refletindo sobre o objetivo do Enade, na portaria supracitada, a palavra **qualidade**, inserida no contexto das políticas avaliativas regulatórias, produzem movimentos que direcionam essa ‘qualidade’ para a produção do “[...] sentido de capacidade, talento, aptidão, habilidade, excelência etc., contrapondo-se aos sentidos de falta, falha, problema, deficiência, incompletude etc”. (DALCICO, 2021, p. 87). Compreendemos, portanto, que o discurso de qualidade se sustenta nos documentos políticos-administrativos, que produzem um efeito de igualdade entre os sujeitos submetidos à avaliação, visto considerar que a qualidade, por si só, diminuirá as desigualdades, apagando a vocação de atender aos interesses do Capital. Dessa maneira, essa discursividade produz uma contradição, pois cria leis que, inseridas na lógica neoliberal, acirram ainda mais a competitividade, a produtividade, a exclusão, visto que sujeitos concorrem não somente em avaliações, mas em outros contextos, em condições desiguais, e quem não se enquadra está fora, à margem.

Vejamos que, nesse modo de organização social, há uma busca pelo desenvolvimento de habilidades e por uma nova relação dos sujeitos com a língua nacional, com o conhecimento e a universidade, centrando-se em uma nova maneira de formação que os habilitam como profissionais aptos para o mercado de trabalho, no caso da graduação em Letras, como sujeitos leitores e escritores. Nesses modos de avaliação, o sujeito acadêmico se constitui pela língua e pela busca de um espaço, destinado aos “mais habilidosos”, “aos mais preparados” para o mercado, embora toda essa direção seja tamponada pelo discurso da evolução e da transformação do conhecimento.

O conhecimento não é estático, nem é linear, uma vez que é algo a ser alcançado, mas, essa visão tecnicista do ensino, posta por essa forma de avaliação, coloca o sujeito a funcionar nesse padrão de modo a enquadrá-lo, pois o conhecimento não é visto como construído na relação dialógica, na interação aluno e professor.

A instituição universidade, também inscrita nessas condições, considera a sua organização como uma empresa, cuja lógica é a do processo de industrialização, em que o objetivo é o desenvolvimento de competências que resultem em vantagens no mercado, assim, relaciona todo o aprendizado acadêmico ao exercício da profissão, pois o conhecimento ofertado, produzindo significado pelo discurso tecnicista, só pode ser apreendido por sujeitos hábeis e competentes, silenciando e apagando a multiplicidade da língua, dos sujeitos e dos sentidos.

Nesse entendimento, a instituição que desenvolver competências diferentes e mostrar habilidades distintas não alcança a qualidade, uma vez que “A qualidade se alcança pela prática de competências e habilidades” (DALCICO, 2021, p. 66), que funcionam por meio de critérios estabelecidos, de respostas padronizadas, de teoria de resposta ao item, dentre outros. Do mesmo modo, os sujeitos inseridos nessa ordem social de mercado devem demonstrar o domínio de um conjunto de conteúdos articulados, naturalizados e relacionados enquanto condicionantes para deles fazer uso nas avaliações. As competências e habilidades não são apenas medidas, mas funcionam a partir das políticas públicas, das possibilidades que “classificam” e homogeneízam os sujeitos, a partir de um dado saber linguístico. Assim, ao sistematizar os resultados das avaliações, se enquadram, ao mesmo tempo, os sujeitos e os sentidos em uma prática filiada a uma rede de sentidos unificados e voltados para a ordem capitalista, uma vez que, pela compreensão discursiva, o funcionamento institucional também é atravessado e constituído por uma exterioridade, que põe em relação o político e o social.

Nesse movimento, as competências e habilidades, que deslizam para incompetências/inabilidades, funcionam de modo a propiciar, pelas “notas boas ou ruins”, o enquadramento dos

sujeitos em um domínio do conhecimento, logo, de competências e habilidades. Esse efeito de engessamento dos sujeitos e/ou das IES que se adequam e se estabelecem hierarquicamente dão a ambos a ilusão de pertença, o que é marcado como uma regularidade, uma objetividade da língua e dos sujeitos e sua escrita.

O sujeito é permanentemente atravessado pela formação discursiva do mercado, que o adapta aos princípios do regime político e econômico vigentes, fruto de um primado capitalista e neoliberal, no qual a mão de obra e o mercado consumidor são fatores indispensáveis à sociedade. O sujeito, detentor da força de trabalho e interpelado ideologicamente pelo sistema capitalista, sucumbe, em um determinado momento histórico, à adaptação aos diversos contextos, escolares, institucionais etc. Dessa forma, ao se adaptar, ao se adequar e propagar esses modelos de formação, não se constitui como um sujeito de resistência, que promove mudanças ou transformações, sendo esse o funcionamento preponderante dos efeitos dessa política educacional de avaliação. Nessa direção, Lima e Leite (2012, p. 29) afirmam que “[...] o conhecimento está associado a uma mercadoria e, nos princípios do mercado, quanto mais mercadoria, mais condições para competir e mais poder”.

As competências e habilidades, propostas pela portaria, são postas em prática de modo a enquadrar o sujeito acadêmico ao sistema, filiando o imaginário a um sentido único e colado a uma exterioridade que promove, ideologicamente, o individualismo e a competição, uma vez que a estrutura e o funcionamento do Enade submetem a instituição e o sujeito acadêmico aos seus modos de avaliações, cujas provas direcionam para a produção de sentidos lineares, únicos e padronizados, unificando o efeito de leitura possível para esse objeto simbólico, de modo a romper com o caráter múltiplo e diverso do texto. A atribuição de sentidos, conforme já vimos explanando, não depende somente das vias pragmáticas da comunicação, mas da posição sujeito, que abre as possibilidades de respostas para outras que diferem da uniformização, do padrão de resposta, dos critérios pré-estabelecidos nas provas discursivas, como veremos, posteriormente, no capítulo III.

Pela AD, não lidamos apenas com a intencionalidade da comunicação unívoca, mas na forma como o sujeito lê, interpreta o texto e materializa sentidos pela sua escrita na resposta discursiva, pois a língua é passível de falhas, os sentidos não são equívocos, e o sujeito não tem um controle total do sentido, uma vez que ele é efeito no outro, assim, o sujeito não pode atravessar a linguagem, como se ela fosse transparente, para encontrar o sentido único. Segundo Orlandi (1987), a ilusão de transparência da linguagem é uma perfídia da interpretação, quando o sujeito fica preso no conteudismo. No caso da prova, o sentido é dado por perguntas e

respostas conteudistas, com o entendimento do “sentido já lá” e não pelo “[...] funcionamento do discurso na produção dos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 95).

Sendo assim, o projeto das avaliações externas, na universidade, no tocante às questões de interpretação, compreensão, associam, comumente, as perguntas e as respostas ao texto como estando reduzido nele mesmo, reduzido ao sentido nas palavras, na exatidão das respostas, na clareza, na tradição, dentre outros mecanismos reducionistas da interpretação. Portanto, no nosso recorte analítico, a finalidade legislada pelo Enade – que visa “aferir o desempenho” e as “habilidades” do sujeito acadêmico – deslocam a avaliação para outros sentidos que visam produzir um diagnóstico das “competências/incompetências” frente ao imediatismo dos resultados numéricos, aferidos por meio de uma visão reducionista do processo ensino aprendizagem, pautados nas diretrizes curriculares, sem relacioná-lo com outras possibilidades de ensino. Desse modo, o foco incide sobre o produto e não sobre o processo em si, pois se propõe a fazer um diagnóstico, mas não se elaboram políticas que respondam ou interfiram nesses resultados.

Há, portanto, na estruturação/sistematização do Enade, a implantação de um discurso autoritário que se vale de critérios para “medir”, “comparar” e “mobilizar” o nível de conhecimento do sujeito aluno. Ao unificar as habilidades e competências em um documento de valor jurídico, apagam-se as diferenças, o que retorna como contradição ao discurso inicial de “respeitar” as diferenças, as quais são unificadas no artigo que dispõe sobre os objetivos do Enade, enquanto parte constitutiva do Sinaes³²: § 1º. O Sinaes tem por finalidades o [...] “respeito à diferença e à diversidade” [...]

No entanto, questionamos sobre a ordem das diferenças mencionadas. Discursivamente, as diferenças não estão apenas no nível físico, mas também nas diversidades cognitivas, nas leituras de mundo e no posicionamento frente aos conteúdos, frente aos temas abordados no exame avaliativo, logo, na formação do letrado, em nosso caso.

Sendo assim, o Enade é visto como um componente curricular obrigatório dos cursos, aparecendo, inclusive, no histórico escolar da graduação, de acordo com o que determina a seção única, do artigo 5º, inciso 5, da Lei 10.861, de 14 de abril, de 2004.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo

³² Lei n. 10.861/2004 que instituiu o SINAES.

Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento. (Brasil, 2004, online³³)

Por isso, o acadêmico, tomado enquanto sujeito em uma posição discursiva, é submetido à avaliação sem considerar a força do seu querer ou de sua vontade. Há uns anos existiram boicotes³⁴ dos alunos nessas avaliações, assim, muitos entregavam a prova em branco como forma de protesto e resistência. Hoje, com a necessidade de se elevar as notas dos cursos e permanecer o credenciamento das IES, há uma injunção maior ao responder ao exame, já que essa forma avaliativa tornou-se de caráter obrigatório aos estudantes. A inscrição é feita pelos coordenadores do curso que serão avaliados, de acordo com o ciclo avaliativo.

O Enade é constituído de ciclos avaliativos, sendo cada ciclo composto por determinados cursos superiores de graduação como vimos, os quais são determinantes de quais áreas do conhecimento e eixos tecnológicos serão avaliados trienalmente. Conforme a delimitação do recorte, neste material discursivo, interessa-nos analisar discursivamente o Ciclo II de Avaliação³⁵, o qual compreende os seguintes cursos:

- Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; **Linguística, Letras e Artes e áreas afins**;
- Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes;
- Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas; Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial. (INEP, 2019, grifos nossos).

Por meio da aplicação do Enade são produzidos indicadores para obtenção da qualidade o ICG (Índice Geral dos Cursos de Graduação), cujos resultados servirão de base para o cálculo do CPC (Conceito Preliminar do Curso), calculado no ano seguinte de realização do Enade referente à nota dos Cursos de Graduação. Para Cálculo do CPC³⁶ são utilizados o

³³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em 20 jul. 2019.

³⁴ Um exemplo de boicote e consequência é o seguinte fato: Estudantes da PUC são punidos por boicotar Enade <https://adusp.org.br/index.php/139-movimento-discente/390-estudantes-da-puc-sao-punidos-por-boicotar-enade> . Acesso em 05 mai. 2019.

³⁵ A periodicidade avaliativa dos cursos da área da Linguística, letras e áreas afins 2005- somente o curso de Letras; 2008 somente o curso de Letras; 2011 somente o curso de Letras; 2014- Letras/ Português; Letras/ **Inglês**; Letras/ Espanhol; 2017 Letras/ Português; Letras/ **Inglês**; Letras/ Espanhol e por último a avaliação no ano de 2020, devido a pandemia que se alastrou mundialmente.

³⁶ Criado no ano de 2008.

Conceito Enade; o desempenho dos alunos; o IDD (Indicador de Desempenho), entre os desempenhos observados e esperados e o IGC que é calculado anualmente, valendo-se das informações sobre a formação do corpo docente e o questionário dos estudantes, todos normatizados pela Portaria Normativa MEC n. 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010.

Tais indicadores incidem diretamente nos atos normativos das instituições que necessitam deles para o seu funcionamento, como: credenciamento institucional, autorização, reconhecimento dos cursos. Em faculdades e centros universitários, o reconhecimento e renovação dos cursos se dão cada três anos e o das universidades, a cada cinco anos, sendo renovados mediante as avaliações internas e externas. Todos esses atos possuem a sua relevância, principalmente o reconhecimento do curso, sobre o qual incide os indicadores do Enade. A busca por se atingir bons indicadores de qualidade do curso faz-se em razão da funcionalidade das IES, pois, sem esses indicadores, a IES não pode expedir o diploma de conclusão de curso, o que afetaria a vida do futuro profissional, que só poderá exercer a sua profissão com seu diploma reconhecido pelo MEC.

Ainda percorrendo sobre o CPC, o conceito atribuído segue uma escala de cinco níveis, no valor de zero a cinco. Portanto, os cursos que obtiverem o conceito preliminar satisfatório – igual ou superior a três – ficam dispensados da avaliação *in loco* no processo de renovação e reconhecimento dos cursos, conforme a Portaria n. 40, republicada pelo MEC em 29 de dezembro de 2010:

Art. 11 - A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação *in loco* poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente (MEC, 2010)³⁷.

Já os cursos que obtiverem conceito inferior a três, receberão *in loco* a visita da equipe técnica do MEC, visto que o Parágrafo Único da referida portaria estabelece: “As avaliações *in loco* destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais” (Idem), e após a visita *in loco* há um prazo para a instituição se adequar às exigências a fim de sofrer sanções, punições e até mesmo ter o seu processo de credenciamento posto em cheque.

³⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 jan. 2021.

Em relação à composição da prova do Enade, temos a seguinte divisão: a primeira parte é constituída de 10 itens que abarcam conteúdo de Formação Geral; sendo 02 (duas) questões discursivas e 08 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problemas e estudos de casos. A prova de Formação Geral tem a concepção dos itens e o processo de correção balizados pelos princípios dos direitos humanos³⁸. Já a segunda parte da prova é constituída de 30 (trinta) itens relacionados ao conhecimento específico da área em avaliação, sendo 03 (três) questões discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo igualmente situações-problema e estudo de casos.

Em relação à composição da prova, como dito anteriormente, temos a formulação das Matrizes de Avaliação. Tais matrizes são elaboradas tendo em vista os componentes de formação geral e componentes de formação específicos. Os componentes de formação geral são comuns a todos os cursos avaliados – Bacharelado e Licenciatura –, o que dá visibilidade ao sentido de uniformização do comportamento e do pensamento do sujeito acadêmico submetido ao Enade, independentemente da habilitação.

Tomamos como recorte, nas condições de produção imediatas/restritas, os documentos que foram formulados em 2017, uma vez se tratar do ano mais recente em que foram avaliados os cursos de Licenciatura Letras-Inglês, que é o foco do nosso trabalho.

A Portaria n. 493, do Inep/2017, prescreve, no art. 6º, as competências a serem avaliadas na parte do Componente de Formação Geral:

- I. fazer escolhas éticas, responsabilizando-se por suas consequências;
- II. **ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;**
- III. **compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão**, respeitando as diferentes manifestações étnico-culturais e a variação linguística;
- IV. **interpretar diferentes representações simbólicas**, gráficas e numéricas de um mesmo conceito;
- V. formular e articular argumentos consistentes em situações sociocomunicativas, **expressando-se com clareza, coerência e precisão;**
- VI. **organizar, interpretar e sintetizar informações** para tomada de decisões; (grifos nossos).

As competências elencadas na portaria da Matriz de avaliação têm a estrutura dos objetivos de um planejamento: apresentando verbos na sua forma infinitiva: **interpretar, ler, compreender, sintetizar, organizar**, produzindo efeito de ações que ainda estão por vir.. Caberá, portanto, ao sujeito acadêmico concretizá-las fazendo funcionar um processo de auto responsabilização do sucesso ou insucesso de suas ações perante o exame avaliativo, o que o

³⁸ Conforme Edital Enade, n 26 de 16 de Junho de 2017.

inscreverá na posição discursiva de competente ou (in) competente. Este processo sucumbirá na responsabilização do sujeito acadêmico pela nota do Curso no qual ele está inserido cujo efeito é de responsabilidade dele, mais uma vez, o sujeito é o responsável e o Estado se exime das responsabilidades.

Vejam os que o uso e repetição da palavra **interpretar**, desliza para a palavra **compreender** não de forma aleatória, tampouco casual. Vemos, pois que são tomadas como processos idênticos, quando na realidade são palavras distintas. Estas palavras ao serem empregadas em algumas enunciações e não em outras, produzem determinados sentidos conforme a situação em que estão/são utilizadas. **A interpretação e a leitura** são gestos necessários no processo de mediação do homem e da linguagem, e são também condições necessárias não apenas no contexto acadêmico, mas em diversas situações, pois mediante qualquer objeto simbólico, o homem é instado a interpretar, conforme assevera Orlandi (1999).

A interpretação, a leitura se dão como gestos que, conforme Orlandi (Ibidem) podem “[...] Atribuir sentidos, é assim interpretar, pelo viés discursivo, é condição necessária nos processos de significação”. A autora ainda ressalta que, a AD como ciência da interpretação se diferencia das demais ciências e dos mecanismos de interpretação, pois considera a língua posta em funcionamento, os sentidos em relação à, enquanto efeitos de sentidos que são sempre relacionados a uma exterioridade constitutiva Orlandi (Ibidem).

Tomar, então, os termos **compreensão** versus **interpretação** como sinonímia, ou seja, como processos semelhantes na busca pelos sentidos, inscreve, enquadra o sujeito, atendo-nos à prisão ao que está dito no texto, no conteúdo, não dando-lhe inúmeras possibilidades de interpretação, novas leituras. Pois importa aos comandos: “o que o texto diz”, “é sugerido pelo autor que”, dentre outras perguntas ou afirmações. A compreensão do texto é o primeiro processo quando se depara com ele, seja na vida, em aulas e provas, mas interpretar é ir além, é extrapolar o texto, utilizando-o como base para se buscar novas informações, novas leituras de mundo.

Nessa direção, Orlandi (2008, p. 86) enfatiza que “leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro.” O trabalho, portanto, de leitura, interpretação do texto são possibilitados por outros olhares, portanto, a leitura e interpretação sempre são possíveis atribuir múltiplos sentidos, novas leituras, novas interpretações. Sobre a leitura Orlandi (2008) diz que apesar dessa possibilidade do múltiplo (polissemia) e do diferente (paráfrase) no trabalho da leitura, há ainda o lugar da legitimação de quem é autorizado a ler e a escrever, o que depende da posição sujeito, uma posição discursiva, resultante da formação social e posição social em que

“as leituras já feitas de um texto, e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura quanto a seu método previsível”. (Idem, p. 86). Pela AD, não reduzimos a leitura a números, aos sentidos previsíveis e petrificados, uma vez que a entendemos enquanto gestos, que se abrem a possibilidade de outras e novas leituras, novos olhares e direcionamentos mediante o mesmo texto.

O texto, na teoria com a qual filiamos, não é a única condição para interpretação, apesar de ser unidade de análise, mas considerada enquanto “um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto linguístico-histórico”. (Orlandi, 1995, p.112). Dessa forma, interessa não apenas a organização do texto, a estrutura no processo de compreensão e interpretação do texto, mas a forma como o discurso é materializado, as discursividades que o compõe, a forma como elas o textualiza.

Ao se solicitar no segundo inciso “II. ler, interpretar e **produzir textos com clareza e coerência**”; a competência linguística, que estabelece que o sujeito deva **produzir textos com clareza, coesão e coerência**, cobra-lhe a compreensão do que seja alguns recursos e mecanismos linguísticos, os conectivos, elementos coesivos tais como: as conjunções, os advérbios, as preposições, as locuções adverbiais ou verbais, que estabelecerão uma conexão lógica e semântica entre as partes do texto sejam elas por meio de frases, de orações, ou de períodos, “[...] desta forma, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico”, conforme afirma Fávero (2009, p. 09). E mais do que isso, que saiba empregá-los, estabelecendo uma interligação entre os elementos textuais, articulando-os como condição de sequenciação das ideias do texto, de forma que comunique com **clareza** o que pretende dizer e produzir em seu interlocutor. Refletir sobre a coesão e coerência, segundo Antunes (2005), Fávero (2009) e Koch (2010), nos fazem tocar em questões sobre o que é escrita, e como é concebido o texto nessa teoria, os quais serão discutidos posteriormente.

O uso, portanto, da **coesão e coerência** são refletidos pelo ramo da Linguística Textual³⁹, para Fávero (Idem, p. 02) “[...] a coesão e coerência são dois fatores importantes da textualidade”, os quais são imprescindíveis na categorização e definição do texto, suas relações internas e não apenas frases soltas, isoladas e um “amontoado de palavras”.

³⁹ A linguística textual, doravante LT, surgiu na Europa, mais precisamente, na Alemanha, por volta da década de 1960. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes como Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Jakobson, Pêcheux, além de outros precursores. Nas palavras de Fávero e Koch (2000, p. 11), “sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim com o texto, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem”.

Ainda, para os mesmos autores (Ibidem), a coesão pode ser definida enquanto “[...] um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro”. (FÁVERO, 2009, p. 09). Vejamos que tanto em Fávero (2009) quanto em Koch (2010) há semelhanças na conceituação sobre coesão, apesar de ser um conceito semântico, que propiciará a interpretação e atribuição de significado ao texto. Desse modo, essa coesão se concretiza por relações sintáticas-gramaticais no interior do texto, sendo definida como elementos “microtextuais”, “elos coesivos”, que são dependentes e estabelecem uma ordem gramatical. De acordo com Antunes (2005, p. 47), “[...] reconhecer que um texto está coeso é reconhecer que suas partes, das palavras aos parágrafos, não estão soltas, fragmentadas, mas, estão ligadas, unidas entre si”. Portanto, a coesão nessa concepção teórica é que garante a “interpretabilidade” do texto.

O outro fator que dará conta nesta perspectiva da constituição do texto é a coerência, que é compreendida enquanto, “[...] um texto, que faz sentido, em que se pode por uma via qualquer recuperar uma unidade de sentido, uma unidade de intenção” (Ibidem, p.176).

Desta forma, os autores não desconsideram os mecanismos linguísticos que estão na estrutura e na superfície do texto para ocorrer sua interpretação. Eles se posicionam para além disso, o que é considerado “macrotextual”, o sentido sendo, portanto, oriundo de experiências, situações culturais e, principalmente, a intenção do locutor. De acordo com Fávero (Idem, p. 60) “[...] Um texto não é em si, coerente/incoerente. Ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação”. A coesão e coerência, para os autores, não está na soma de frases, no texto em si mesmo, mas na relação deste em um contexto enunciativo, em que para haver coerência é necessário fatores extralinguísticos, externos ao texto. Compreendemos como externo, não somente visando experiências sensoriais como no empirismo subjetivista, mas o extralinguístico, como o sentido não apenas na palavra, mas decorrente de uma atividade social, a situação de interlocução e o modo como o sujeito frente o texto é interpelado ideologicamente.

Em termos discursivos, os conceitos coesão, coerência e textualidade são deslocados e ressignificados. O texto é tido como um objeto histórico e para ser interpretado/compreendido de modo a produzir determinados sentidos e não outros temos de relacioná-lo à exterioridade. A exterioridade compreende as condições de produção, que são o contexto imediato e o histórico/ideológico, a memória discursiva. Para a AD o sentido é histórico, “[...] não existe em si mesmo, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo numa conjuntura histórica dada” (Orlandi, 1999, p. 42). Logo, está para além da superfície e literalidade do texto.

Podemos, então, dizer que a produção e recepção de um texto, para as portarias Enade-Letras são atividades interativas, de natureza sociocognitivas, uma vez que mobilizam conhecimentos de muitos tipos e são partes de atuações e práticas sociais mais amplas. Sendo, assim, “[...] O aparato linguístico que o texto assume vai depender também do que se pretende dizer, e de como se pretende interagir com o interlocutor” (ANTUNES, 2005, p. 59).

Sendo assim, segundo a portaria, no inciso II. **ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência**; pelas concepções linguístico-textuais das acepções de coesão e coerência, busca-se a construção, produção de um texto que esteja estruturado e que “transmita” as ideias principais, a mensagem do texto. O sentido desta forma, está no texto, nas palavras que o constroem. Pressupostos esses que concebem o sujeito intencional, pragmático, e que se utiliza do texto como unidade de sentidos, no qual está materializada uma linguagem transparente, efeito imaginário da língua e sua opacidade, em relação aos sentidos que são produzidos, dando visibilidade, assim, a um sujeito que tem o controle do que quer dizer, de como dizer e, principalmente, do “sentido” que pretende atingir na relação com o outro.

Entretanto, para nós da AD, “[...] o sentido não está nas palavras, mas aquém e além delas” (Orlandi, 2013, p. 42). Por esta compreensão discursiva nos deparamos com frases como: “não foi isto que eu quis dizer, foi tudo um grande mal-entendido”. Para Pêcheux (1994) a língua é considerada em sua materialidade, é o lugar em que o ideológico se manifesta, nos estudos da significação, mais especificamente na AD, os sentidos se dão também por essas construções onde irrompem o chiste, os atos falhos, que “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua” (Idem).

No inciso III- **“compreender as linguagens como veículos de comunicação e expressão”**, as concepções de linguagem se imbricam, articulando, com a concepção, de “linguagem enquanto expressão do pensamento” e enquanto “veículo de comunicação”, as quais estão ancoradas nas correntes linguísticas da Gramática Tradicional, do estruturalismo e do transformacionalismo. Tal funcionamento, a nosso ver, é pautado na concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação. Conforme Lyons 1958, *apud* (HALL, 1968, p. 18), a linguagem é definida enquanto “[...] a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados”.

Ainda nessa direção, refletiremos sobre a articulação da teoria da Comunicação proposta por Roman Jakobson (2008), na forma de se conceber a língua(gem) em relação ao emissor-receptor-código-mensagem-canál que se articulam para a transmissão de uma mensagem e o sucesso obtido na comunicação com clareza, concisão e objetividade, sem que

haja o ruído, a ambiguidade “[...] entendida como a lógica do ou/ou” (ORLANDI, 2008, p. 60) e outras conotações. Não se trata, pois, de escolher entre “isto e aquilo”, tal como ocorre na língua sistêmica, para evitar casos de ambiguidade, como diz Pêcheux (1990). O autor ainda faz sua crítica a perspectiva sistemática da língua, consideramos a língua além de uma função instrumentalizada de escolhas, de adequação, da sua função, mas uma língua que segundo Gasparini (2015, p. 63), deslocando teoricamente, enquanto uma condição básica do discurso, materialidade do sentido, tomando-se em consideração os processos discursivos diferenciados que constituem o sentido, relacionando “o funcionamento autônomo relativo (morfológico, e etc.) a um funcionamento não linguístico que se refere às determinações do discurso”.

A Teoria da Comunicação se faz presente em grande parte dos documentos legisladores⁴⁰ e também, nos materiais didáticos de Língua Portuguesa. Podemos exemplificar isso, por meio dos incisos III **compreender as linguagens como veículos de comunicação** e o inciso V “formular e articular argumentos consistentes em **situações sociocomunicativa**. Isto se dá a partir de um entendimento de que a linguagem considera o papel de quem recebe a mensagem, o receptor, mas não aos moldes da teoria semanticista que coloca a relação locutor, interlocutor e os mecanismos de interação verbal entre estes, mas por meio dos estudos da significação em que a constituição de sujeitos, suas posições, e os sentidos se dão concomitantemente, segundo Orlandi (2008, p. 26-27) não nos reduzimos a “meros animais em interação, mas sujeitos históricos constituídos pelo simbólico”.

Vejam, que a partir destas concepções de língua(gem) e suas funções comunicacionais, inscritas na portaria n. 493/2017 abordada pelo Inep, no art. 6º dá-se ênfase a intenção do falante (emissor), dono do seu dizer e dos sentidos que deseja “transmitir”, seja de persuadir, de transmitir emoções dentre outras. Desse modo, temos a língua(gem) estabilizada, regular, linear, enquanto transparência de sentidos. Há, pois o funcionamento dos mecanismos de antecipação em que o emissor se antecipa em relação ao receptor, o qual deverá ter conhecimento sobre o tema tratado na comunicação. Nestes padrões, a língua é tomada enquanto objeto linguístico-pragmático, considerando fatores linguísticos e extralinguísticos no espaço situacional. Uma língua sistematizada, funcionando conforme imaginário presentificados nas políticas de avaliação por meio de normas de regras, de limitações, de “[...] natureza regular e homogênea”. (INDURSKY, 2010, p. 02).

Ao pensarmos as ciências da língua(gem) e a diversidade de pesquisas que produzem discursos sobre a língua, vemos o funcionamento de uma língua que ao ser praticada por seus

⁴⁰ Trazer trabalhos que falam sobre língua enquanto instrumento de comunicação, ENEM, Prova Brasil e etc.

usuários, deve se ter um domínio, segundo Nunes (2007) de sua representação, seja ela de ordem enunciativa, das línguas e da escrita. E tal domínio cederá espaço ao desenvolvimento das técnicas, regras e competências.

Todavia, alguns estudos sobre a língua(gem) da contemporaneidade, se ocupam de ir além das relações sintagmáticas que se dão em nível intralinguístico, conforme preconizado por Saussure (1999) e outros linguistas, como Haroche (1992, p. 38) que afirma que o foco incidiria sobre o:

[...] Estritamente linguístico, - rejeita(ndo) todos os suplementos que viriam a confundir “a essência” da significação linguística, como o contexto, a situação, o locutor e suas intenções- a própria noção de complemento, acréscimo contingente, de proposição incidente.

Temos, portanto, as questões da significação assumindo uma primazia em relação aos demais estudos linguísticos, considerando fatores extralinguísticos. Haroche (Idem) na obra “Querer Dizer fazer dizer” afirma que nas teorias da linguagem tal preocupação (pela significação) e pelo sentido, mostram que a língua não é fechada em si mesma, há uma ruptura na linearidade da língua, os fatores sociais, históricos e ideológicos, fundamentais e determinantes ao se tratar da significação, os quais são mostrados enquanto fatores extralinguísticos. A autora reflete que, para além da gramática que possui o caráter incompleto, pois apesar de se analisar as ocorrências sintáticas (intralinguísticas), essas não dão conta da significação. Por isso, a inserção dos fatores extralinguísticos nos estudos linguísticos abre a possibilidade de frases ambíguas, sendo, portanto, não lineares ao se tratar do sentido.

Nesse funcionamento, há um processo de submissão que conforma uma forma sujeito, em um primeiro momento religioso, e, posteriormente, sujeito jurídico, de direitos e deveres que se “[...] caracteriza por duas propriedades: uma vontade sem limites e uma submissão sem falha” (Idem, p. 51).

Silva (2007) afirma que o tipo de competência proposto nos PCNs, coloca o sujeito como controlador dos sentidos, da linguagem, como um instrumento. Como se fosse uma linguagem transparente, e com sentidos universais, como se a linguagem não passasse pela mediação histórica e social.

Ao olharmos, portanto, o funcionamento discursivo dos objetivos nas leis que constituem o Sinaes, o Enade, vemos um modo de avaliação normativa que diz sobre concepções de língua(gem) que devem ser desenvolvidas pelo discurso das competências e

habilidades, compreendidas como condição necessária a bons resultados das médias nacionais, e constituição de saberes necessários à constituição de um sujeito urbano, escolarizado.

Dizer da legislação que institui a política avaliativa, é mostrar que há nessa lei um direcionamento que incide na formulação das questões que compõem o Enade, as quais são formuladas com vistas a atender a concretização dos objetivos gerais e específicos das leis e portarias, em busca de políticas públicas, que sustentarão, *a posteriori*, as intervenções a serem adotadas pelo Estado para melhoria dos índices constatados neste grau de instrução, o universitário. Pelo direcionamento do sistema avaliativo como força da lei, há também um direcionamento para elaboração das questões que compõe a prova Enade, nivelando o conhecimento, e o desenvolvimento das competências e habilidades linguística-discursivas, pelas respostas dadas na avaliação.

Pelo funcionamento discursivo dessas leis, a Lei n. 10.861/2004, que instituiu o Sinaes, e pela Portaria n. 493, art. 6º da Portaria Inep/2017 que instituiu o Enade, percebemos as inscrições teóricas e concepção de língua que sustentam a política de língua(gem) na prova discursiva do Enade, as quais direcionam em um movimento contínuo: os processos de identificação, a partir de como o sujeito é individuado, na prova, e na produção do conhecimento linguístico, no interior das universidades. O política do Enade, apresenta algumas fragilidades, principalmente na inscrição que é possibilitada em apenas uma habilitação, o que concretiza mais uma vez condições desiguais de avaliação, uma vez que apaga uma dupla habilitação, como no caso da Unemat.

Vamos refletir por agora que ao considerar a divulgação em propagandas, publicidades, vemos o papel da mídia que tem um objetivo: o de exaltação dos bons resultados, com fins de atingir as massas sociais.

2.3 O papel das mídias na divulgação dos resultados das avaliações

As propagandas midiáticas sobre o Enade, bem como a circularidade das posições universitárias nacionais em rankings de algumas revistas fazem circular imagens que instalam sentidos para a universidade brasileira e a construção de sua identidade.

A partir de dois recortes discursivos fazemos uma escuta dos sentidos produzidos e postos em funcionamento em tais formulações, considerando também a linguagem não verbal, no processo de construção dos sentidos a partir destas materialidades. Dessa maneira, a propaganda, ao cumprir o seu papel enquanto um dispositivo de-aparelhamento ideológico do

Estado, que tem por base científica a psicologia, visa alcançar as massas por meio de “[...] imagens e palavras, sentimentos e gestos e etc, [...] se ajustando às pessoas para ajustá-las, para melhor mirar o alvo de suas cabeças” (ORLANDI, 2012, p.108).

Os gestos de interpretação em relação à divulgação do CPC, IGC independente de serem feitas em outdoors ou socializadas via internet, sites das IES, são possibilitadas pelas formulações, imagens, e as filiações discursivas e históricas dos sujeitos que as interpretam.

Nesse primeiro momento, tomaremos as sequências discursivas a partir das formulações de duas notícias/propagandas de desempenho das instituições a nível federativo do Brasil.

Vejamos a propaganda abaixo:

FIGURA 3 – Propaganda do site da UNEMAT a respeito dos conceitos do Inep

CONHEÇA O NOVO PORTAL DA UNEMAT CLIQUE AQUI **UNEMAT**
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Meldonado

QUALIDADE

37 cursos da Unemat conquistam Conceito 3 e 4 pelo Inep

19/12/2018 19:17:31
por Nataniel Zanferrari

Foram divulgadas as notas do Conceito Preliminar de Curso (CPC) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) alcançou excelentes resultados. Dos 44 cursos analisados pelo Inep, seis tiveram Conceito 4 e 31 receberam Conceito 3.

Os cursos que receberam Conceito 4 no CPC foram Ciências Biológicas de Cáceres, Nova Xavantina e Alta Floresta, o curso regular de Matemática em Cáceres, de Pedagogia em Sinop e o curso de História em Modalidade Diferenciada em Matupá.

Os cursos com Conceito 3 foram os seguintes:

Ciência da Computação	Alto Araguaia
Licenciatura em Computação	Alto Araguaia

Mais notícias

- 30/07/2021
Transferência de Tecnologia: Chega ao mercado nova cultivar de maracujá desenvolvida pela Unemat
- 23/07/2021
Unemat comemora 43 anos com lançamento do novo Portal
- 22/07/2021
Unemat é parceira na produção de biopesticida para braquiária
- 21/07/2021
Unemat realiza nova convocação para concessão de auxílios moradia e alimentação
- 21/07/2021
Reitor empossa coordenadores de cursos de diversos câmpus
- 21/07/2021
Unemat abre vestibular com notas do Enem dos últimos cinco anos
- 20/07/2021
Unemat completa 43 anos de ensino superior público e gratuito
- 20/07/2021
Unemat realiza 4ª edição do evento "Chuva de meteoros"

Fonte: Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/12086>. Acesso em 10 jun. 2021.

Essa primeira sequência de análise linguístico-discursiva diz respeito a uma notícia veiculada no site institucional da Universidade do Estado de Mato Grosso, publicada em 19/12/2018, relativa ao CPC do ano de 2017 marcada pelos dizeres: “37 Cursos da Unemat conquistam conceito 3 e 4 pelo Inep” e no texto da matéria “a Unemat alcançou excelentes resultados”. Abaixo elencam os cursos que obtiveram conceitos satisfatórios na edição do Enade. Há, nesse discurso, um não dito que funciona não apenas no nível parafrástico, pois o verbo flexionado, inserida nas condições de produção imediatas da avaliação Enade, estabelece

o lugar do prestígio social ao curso ou instituição que conseguiu o conceito intermediário, e o conceito máximo. Pois, ao “conquistar”, consegue-se algo, lógica que funciona pelo viés neoliberal, da competitividade, o que instala sentidos dos resultados em relação a outros, estes produzem uma dada formação imaginária sobre as instituições e principalmente sobre o ensino que é ofertado.

No que diz respeito aos resultados da última edição do Enade (2019), temos as seguintes afirmativas das instituições públicas: “20% dos cursos avaliados chegaram ao conceito 5. Nas estaduais, a taxa de cursos com o conceito máximo é de 16,7% [...] nas universidades estaduais na faixa de 4 (44,6%)⁴¹. Ao dizer dos avanços e alguns retrocessos das notas do Enade nas instituições públicas, são instauradas construções que funcionam nas formulações sobre a identidade da instituição sobre a qual é atribuída uma nota, o que significa dizer que a valorização e categorização da instituição incide sobre o conceito, o que produz o efeito de evidência de instituição “melhor”, mas não diz das condições que a posiciona em tal lugar não dizendo dos elementos utilizados para cálculo da nota. A identidade da instituição é considerada como algo pronto acabado, não como algo que é resultante de uma construção, “[...] movimento na história e os sentidos como trajetos simbólicos e históricos não terminados” (ORLANDI, 2008, p. 93), pela ilusão de completude da linguagem e dos sentidos, compreende-se a universidade como estacionada, mensurada por um conceito.

Construções essas que divulgam um imaginário da instituição e a identifica com base na valoração das médias, CPC, IGC. A nota tem um fim nela mesma. E, há um movimento que não faz distinção se a nota é do Curso, se é da instituição, e de qual forma são estabelecidas ou reformuladas políticas que revertam os conceitos ou índices baixos tanto dos cursos, quanto das IES.

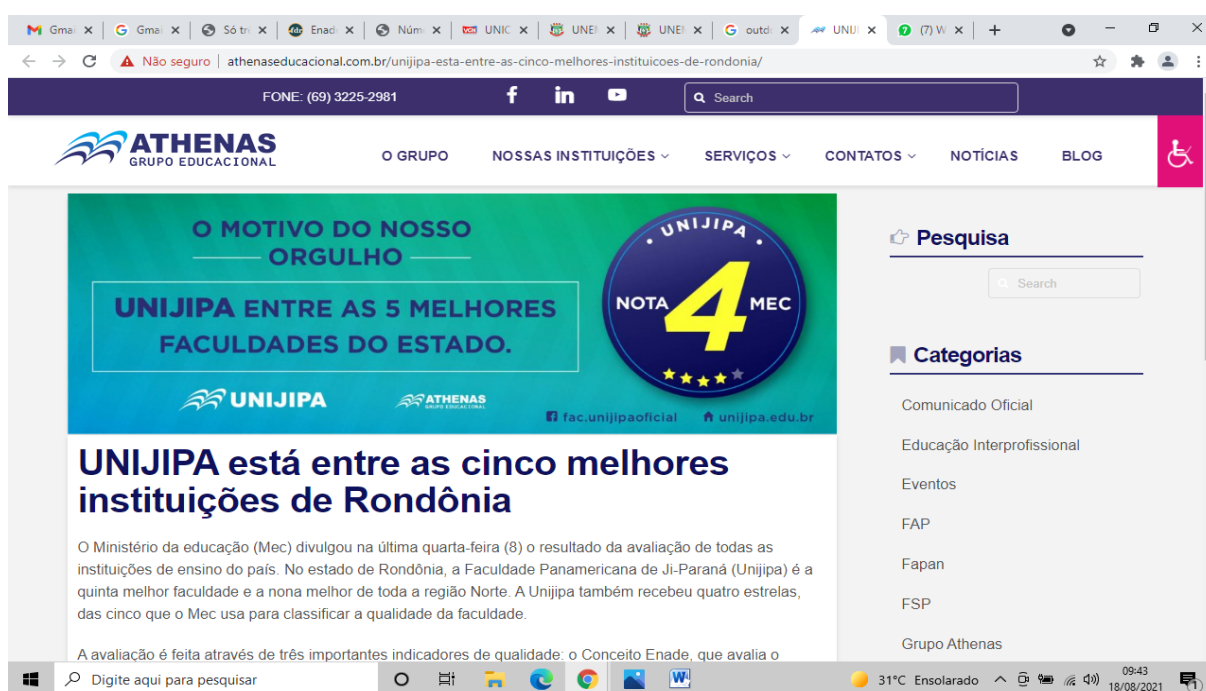
Nessa direção, ao dizer da representação da universidade pública, há um efeito imaginário conformado pelo Estado, pela instituição e os sujeitos que tomam tais divulgações como efeito de verdade. Os índices estabelecem um panorama da educação do país, mas não diz do processo e das outras avaliações que, somadas, darão os índices. A universidade pública, gratuita, nos moldes da sociedade capitalista, ainda, assim, pelos motivos de avaliação pelos índices e diante de outros fatores, possui uma baixa adesão de matrículas, correspondendo a 25% do total, ficando os demais efetivados nas instituições privadas.

⁴¹ Considerando apenas as universidades federais, o percentual chega a 24%. A maior parte (46%) alcançou o conceito 4. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/20/conceito-enade-2019.htm>. Acesso em 18 jun. 2021.

Sendo assim, “O Estado capitalista moderno passou a ser mestre na arte de agir à distância sobre as pessoas” (ORLANDI, 2012, p. 122) A propaganda é constituída por uma memória discursiva, e pelo processo de “formas de assujeitamento” em que as condições históricas afetam as práticas sociais, políticas de formação e de sujeição. Ainda que isso ocorra de maneira inconsciente à língua, é a forma com que é constituída ideologicamente e politicamente, mobilizada pelo efeito de marketing das propagandas.

Vejamos a próxima notícia:

FIGURA 4 – Notícia sobre a posição da UNIJIPA dentre as instituições de Rondônia



Fonte: Disponível em: <https://athenaseducacional.com.br/unijipa-esta-entre-as-cinco-melhores-instituicoes-de-rondonia/>. Acesso em 18 jun. 2021.

Esta sequência de análise foi extraída do site institucional de uma instituição privada do grupo Educacional Athenas, veiculada no dia 08/08/21. Situamos a análise da divulgação dos resultados do Enade a partir do funcionamento da educação superior privada no país. O título é enunciado da seguinte forma: “O motivo do nosso orgulho”, “UNIJIPA entre as melhores faculdades do Estado”, “A UNIJIPA recebeu também quatro estrelas, das cinco que o MEC usa para classificar a qualidade da faculdade”.

A faculdade UNIJIPA do grupo Athenas, refletida e situada entre “as melhores faculdades do Estado” de RO, é marcada fortemente pelos dizeres que articulam a qualidade da educação a forma e resultados quantitativos. Assim, o dizer, atribui juízo de valor “entre as melhores”, produz um efeito de pertencimento, à classificação, ao lugar “dos melhores”,

estando, portanto, em um patamar previamente posto pelas políticas educacionais, que é o de se alcançar as médias, que são trazidas enquanto sinônimos de uma qualidade.

Nestas formulações que dizem sobre a UNIJIPA, instituição privada, o discurso sobre a qualidade é tomado pela imprensa, acionando uma rede de memórias que dizem não somente da Educação Superior, mas das séries iniciais da Educação Básica. O gesto, portanto, não apenas o de avaliar para estabelecer categorias, notas, aprovação ou reprovação, é trazido enquanto um ritual. Nessa direção, o gesto, o ato de atribuir “estrelas”, nesse caso, na formulação: “A UNIJIPA recebeu também quatro estrelas, das cinco que o MEC usa para classificar a qualidade da faculdade”, significa histórica e socialmente, por uma rede de memórias e sentidos atribuídos no contexto didático-pedagógico da sala de aula, em que os alunos que possuíam as melhores notas, recebiam um símbolo de estrela pra mostrarem e destacarem o seu desempenho em relação aos demais da turma em voga. O deslocamento, portanto, dos atores da cena enunciativa, “do aluno”, para a “instituição”, evoca uma reatualização dos papéis de cada um ao desenvolvimento da educação no país. O papel de ser categorizado enquanto “melhor” passa do sujeito para a instituição ideológica do Estado, dando visibilidade aos sentidos já estabilizados sobre o gesto, ao mesmo tempo em que possibilita a individuação dos sujeitos que falam a língua normativa, institucionalizada pelo Estado.

Ao olharmos a imagem veiculada, tem-se um selo com o conceito e as estrelas referentes ao que está formulado nos dizeres do site institucional, a imprensa diz em nome da instituição privada. Temos, portanto, um noticiário que possui funcionalidades de informar e de propagar o mérito da instituição ao dizer “motivo de nosso orgulho” como referência no estado seja pelo ensino ou pela composição estrutural: oferta e demanda de Cursos, quadro docente, infraestrutura, lembrando que essas condições são apagadas pelos indicadores.

Tanto os discursos quanto a imagem, a linguagem não verbal, produzem efeitos de sentidos, pois não são feitos ao acaso, mas significam no contexto da avaliação enquanto, “selo de qualidade”, no caso da instituição. E, ainda em relação à avaliação externa, a atribuição de estrelas rememoram competição esportiva, a quantidade de conquistas e etc. Temos, portanto, uma lógica neoliberal que funciona pelo discurso empresarial e não apenas pela materialidade da linguagem verbal, como também na não-verbal. Há construções na propaganda que significam como subentendido, como efeitos que podem ser outros à medida que circulam no meio acadêmico e também na sociedade civil.

Vejamos os dizeres sobre o resultado do Enade, no ano de 2019⁴²:

⁴² Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/10/20/conceito-enade-2019.htm>. Acesso em 06 jan. 2021.

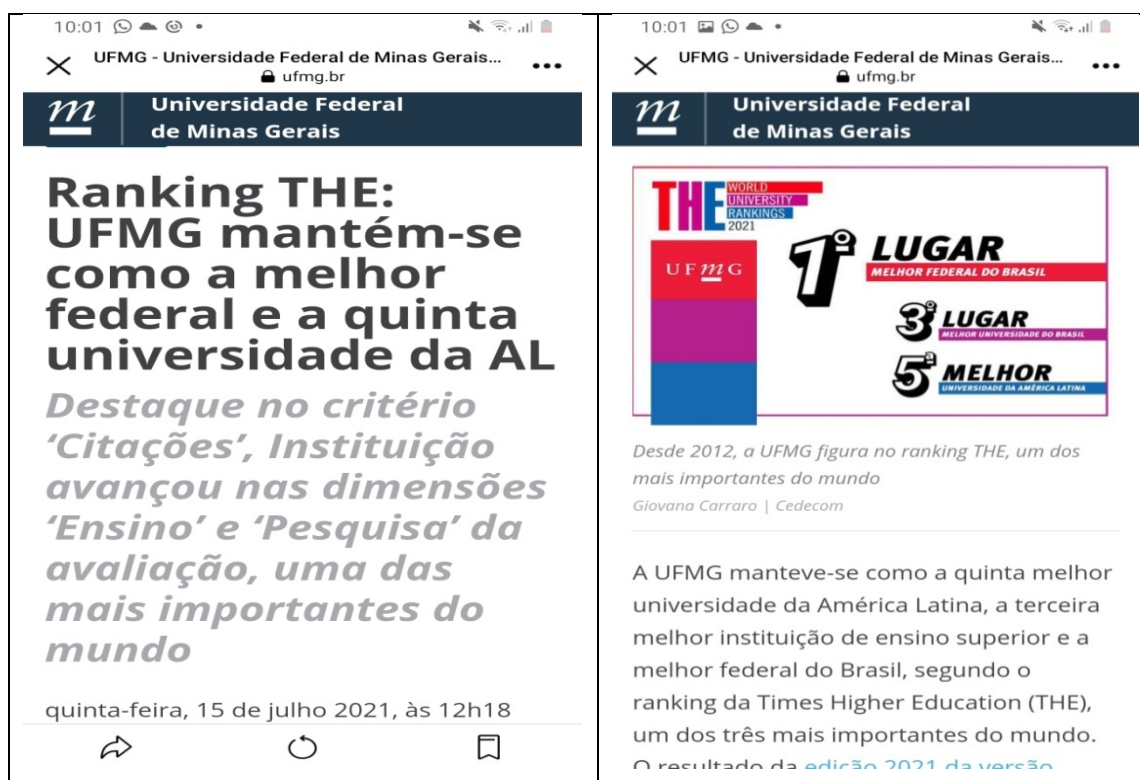
[...] 2.691 dos 6.191 cursos de instituições particulares avaliados pelo Enade e que tiveram o desempenho divulgado ficaram nos conceitos 1 e 2 – o equivalente a 43,5%”. Outros 41,7% dos cursos avaliados nas instituições particulares ficaram com o conceito 3, enquanto 13,4% foram classificados no conceito 4. Apenas 1,5% alcançou o conceito máximo.

Nessa linha de raciocínio, temos uma faculdade privada que por motivos dos índices estarem “entre as melhores”, incluem-nas entre o percentual de 13,4% das que alcançaram o conceito 4. Em contraponto, a esta informação trazemos que o percentual de matrículas nas faculdades privadas corresponde a 75%, o que implica dizer “que a cada quatro estudantes de graduação no Brasil, três frequentam estabelecimentos privados”, conforme dados do Censo da Educação Superior. Assim, há uma demanda, uma maior taxa de matrícula na universidade privada em detrimento da pública, mas os resultados não são dos melhores para ambas.

Por fim, trazemos uma imagem que representa revistas que divulgam os rankings das universidades a nível internacional. Dessa forma, são comparadas por meio de posições e classificações, as consideradas “melhores” universidades, faculdades brasileiras (nacionais) em relação a diferentes universidades e faculdades (internacionais).

Vamos o ranqueamento, a princípio, entre as universidades latino-americanas.

FIGURA 5 – Notícia sobre a posição da UFMG no ranking THE



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/3xJP9Z1>. Acesso em 06 jan. 2021.

O último recorte analítico foi extraído da revista The Higher Education, respeitada nacional e internacionalmente, pois divulga resultados comparativos de rankings entre universidades do mundo todo. Na sequência discursivo-analítica temos os seguintes dizeres: “Desde 2012, a UFMG **figura no ranking THE**, um dos mais importantes do mundo e a “UFMG manteve-se como a **quinta melhor** universidade da América Latina, a **terceira melhor** instituição do ensino superior e a **melhor federal do Brasil**.”

A categorização internacional das universidades constrói um imaginário de identidade dessas instituições superiores a partir do olhar do outro e isso produz o efeito de identificação tanto de quem ingressa na IES quanto de quem ainda tem essa possibilidade por vestibular pelo ENEM. O funcionamento discursivo do adjetivo **melhor** e sua recorrência no enunciado, enfatiza a necessidade dessa hierarquização, em relação às demais, caracterizando, assim, de maneira regressiva a instituição universitária brasileira como **melhor** da América Latina, **melhor** do ensino superior e **melhor** federal do Brasil. Instala sentidos de divisão social nas universidades e nos sujeitos que a compõem, em que os sujeitos que pertencem a essas instituições se individualizam enquanto alunos que também terão o “melhor ensino” e serão identificados e subjetivados enquanto “melhores” acadêmicos e profissionais.

Sendo assim, o discurso sobre o melhor é construído, produzindo segregações a respeito das Universidades fora do ranking, pois elas não são consideradas em suas especificidades, são categorizadas por meio dos índices. Dessa forma, a política instaura o lugar da falha, da falta, pois estas e os rankings apagam as condições de produção das IES. Logo, há diversidade da língua, multiplicidade dos sentidos, a instituição se marca pela diferença se comparada a regiões, imagina-se em relação a instituições de outros países cultural e socialmente diversos.

Mais uma vez o ensino é tido como uma oferta, a educação um produto da instituição para o mercado. Há, pois, um funcionamento da língua e também social e político que configura a relação entre as instituições superiores e a nação “[...] unidade ideal e diversidade concreta (que) se conjugam na constituição do país” (ORLANDI, 2009, p. 160).

A propaganda funciona, segundo Orlandi (2012, p.122), como “[...] uma arte (arma) que age à distância sobre as pessoas”, que funciona na sociedade brasileira, “assujeitando a partir do próprio narcisismo”. No caso das propagandas, que fazem o ranqueamento e divulgação dele enquanto diagnóstico da educação superior brasileira, há um funcionamento ideológico inconsciente que faz com que o brasileiro se coloque no lugar do performativo, por meio de uma prática que substituiu a política, a prática da propaganda. O efeito imaginário de

uma educação ideal, propiciada por uma instituição ideal são preponderantes ao se pensar a formação do sujeito e dos sentidos na corrida pelos melhores índices.

Desta maneira, no capítulo terceiro desta tese, mostraremos pela estrutura de Formação Geral e formação específica, como as questões da prova Enade instaura esse perfil de sujeito acadêmico, à medida que tais questões materializam um conhecimento legitimado sobre a língua que deve ser mostrado nas respostas escritas dos enunciados dissertativos, não apenas no tocante a saberes gramaticais, mas na compreensão de temas inter(nacionais), os temas voltados à formação profissional, no caso do profissional de Letras.

Entendemos que não há uma linguagem ideal a ser ensinada, posto que se trata de língua como um efeito imaginário. O que refletimos discursivamente é que há filiações teóricas que concebem o texto e a linguagem, reduzindo-os a uma interpretação decodificadora, compreendemos então, a linguagem enquanto materialidade discursiva, produzida em determinadas condições de produção que produzem um apagamento dos sujeitos e dos sentidos que se constituem nela.

CAPÍTULO III

(RE)FORMULAÇÃO DO ENADE: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO, LEITURA E ESCRITA PELO VIÉS DISCURSIVO

Neste capítulo, analisaremos a DCN'S n 492/2001 (CNE/CES) e a prova Enade (2017), entendendo que a avaliação do Enade-Letras/Inglês é elaborada a partir de gestos de leituras e interpretação sobre/das Diretrizes Curriculares emitidas pelo Conselho Nacional de Educação-CNE. A partir desse entendimento, analisaremos as questões que constituem a prova do Enade, mais especificamente, a última edição no ano de 2017, do Curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa. Assim, refletimos, como analista de discurso, as concepções de escrita de texto e seu funcionamento no processo de constituição das provas, bem como os efeitos de sentido decorrentes dessas práticas avaliativas, que tomamos como um acontecimento discursivo.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa

Neste momento, refletimos sobre as discursividades presentes na materialidade das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, promulgada pelo parecer n. 492/2001 (CNE/CES)⁴³. Interessa-nos, então, compreender o modo como os DCNs textualizam as competências e habilidades, as quais estruturam o currículo formativo do profissional de Letras, que compõe o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras.

As Diretrizes são entendidas enquanto leis, “normas obrigatórias” elaboradas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), que confere autonomia às escolas públicas/ privadas e às Universidades na elaboração e no planejamento do currículo, apesar de nesses documentos haver conteúdos básicos que sustentam a “formação básica comum”, de acordo com o disposto no Art. 53, que dispõe a respeito da autonomia universitária, pois cabe às Universidades: “[...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas nas diretrizes gerais pertinentes” (LDB 9394/96). Assim, esta autonomia faz-se sob uma relação regrada por diretrizes, isto é, por um não dito que funciona na latência dos sentidos.

⁴³ Aprovado em: 03/04/2001

Nessa direção, a Escola/Universidade deve, ao fazer sua proposta pedagógica, adequar os seus conteúdos de forma a atender às competências e habilidades elencadas no referido documento. Ou seja, as instituições de ensino, dadas as condições de produção em que estão inseridas, devem fazer essa adequação considerando também o perfil dos sujeitos que as frequentam, uma vez trazerem consigo as marcas de outros contextos: o familiar, o regional, o religioso, dentre outros.

Tais Diretrizes são aliadas, portanto, à BNCC (Base Nacional Curricular), a qual foi formulada e embasada nas DCNs, pois ambas se apresentam e se complementam ao pensar os conteúdos básicos para o processo de ensino aprendizagem. Mas, somente as Diretrizes apresentam minuciosamente as competências e habilidades a serem desenvolvidas no nível superior e em cada área do conhecimento.

Ao olharmos os primeiros documentos que tratavam do Currículo Universitário temos, a partir da reforma Universitária⁴⁴, a circulação e adesão ao cumprimento dessas leis que foram se cristalizando com o “Currículo Mínimo”, com o objetivo de “[...] fixação de currículos mínimos dos cursos de graduação válidos para todo o país” (MEC, 2014, p. 06) e ainda a “[...] necessidade de se assegurar a todo o estudante a “igualdade de oportunidades” através da fixação de conteúdos idênticos em todos os cursos de uma carreira, a mesma duração e a mesma denominação” (Idem, p. 07). Assim, o estabelecimento do “currículo mínimo” visa garantir, nesse momento histórico-político e social, as condições imaginárias e ideológicas de unidade no processo formativo profissional e ético do sujeito.

Vejamos que a reformulação das políticas públicas não exterminou o “currículo mínimo”, apenas a denominação é modificada, pois ainda há um funcionamento que reforça o mesmo, por meio do mecanismo de adaptação, que, neste caso, se dá pela oferta dos “conteúdos mínimos”. Desse modo, o documento preconiza o respeito às diversidades, mas, em contrapartida, exige a “formação comum”, funcionar a contradição, haja vista que o discurso jurídico se constitui na literalidade e cria documentos a fim de evitar as acentuadas divergências e discrepâncias, na elaboração dos currículos. Esse funcionamento, próprio da tensão entre a unidade e a diversidade, é pautado por um modelo de língua e de sujeito constituídos, literalmente, pelo discurso jurídico.

Considerando-se as condições de produção amplas e imediatas, as DCNs foram formuladas após o estabelecimento da LDB, de 1996, quando houve uma série de direcionamentos que responsabilizaram a Escola e a Universidade pelas etapas da Educação

⁴⁴ A LDB 4024 de 1961 (em seu artigo 9º) e a Lei de Reforma Universitária 5540 de 1968 (no artigo 26)

Básica e Superior, a partir da necessidade de regulação universitária, estabelecendo-se como um documento norteador da elaboração dos currículos dos cursos de bacharelado, de tecnólogo e da licenciatura.

Sendo assim, baseados em seus direcionamentos e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades do formando, Miranda (2014, p. 09) afirma que a flexibilização curricular dá liberdade às instituições de “[...] elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos”, [...] o que confere uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos”. Sendo assim, pela “flexibilização curricular”, a liberdade das instituições é dada por um funcionamento imaginário de liberdade, uma vez que funciona pelo cerceamento às regras, que “adequam”, “remodelam” o currículo, pelo atendimento à força da Lei das DCNs.

As Diretrizes promulgadas pelo Parecer n. 492/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), abarcam os sistemas de ensino em conjunto, em um primeiro momento, e direciona ~~sobre~~ o papel da Universidade como lugar em que conhecimento e ética andam de mãos dadas no processo formativo, humanístico, profissional com fins educacionais e tecnológicos que serão refletidos na sociedade. Em um segundo momento, as DCNs direcionam ~~sobre~~ o perfil do formando na área de Letras em que este “[...] deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (PARECER CNE/CES n. 492/2001, p. 30).

Ao compreendermos a ciência da linguagem como atravessada por um político, por um histórico, consideramos que suas legislações legitimam/deslegitimam um saber sobre a língua, promovendo a adesão a uma língua de Estado, tanto no que diz respeito ao conjunto de competências quanto no desenvolvimento de habilidades linguísticas, que se marcam no processo de formação acadêmica e nas respostas dadas no/pelo processo de avaliações internas e externas da universidade. Esse funcionamento resulta nos processos de assujeitamento, que dividem, selecionam, segregam os sujeitos em “quem tem mais ou menos conhecimento sobre a língua” ou “quem tem mais ou menos domínio” sobre os processos normativos de escrita da língua, implicando no saber sobre seus usos e empregos.

De acordo com a Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, devem orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º

O projeto pedagógico de **formação acadêmica e profissional** a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) **o perfil dos formandos** nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) **as competências gerais e habilidades específicas** a serem **desenvolvidas** durante o **período de formação**;
- c) **os conteúdos caracterizadores básicos** e os **conteúdos caracterizadores de formação profissional**, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) **as formas de avaliação** (Grifos nosso)

Nessa direção, as DCNs orientam que os PPCs **ênfatem a formação acadêmica e profissional**, assim, os demais incisos apagam a questão da formação acadêmica para o ensino, para a pesquisa, para a iniciação científica (como o PIBID), para a elaboração de projetos de pesquisa e de extensão, para os programas Stricto Sensu, dentre outros, de modo a produzir efeitos nos constantes trabalhos de pesquisa acerca do perfil de formação do acadêmico de Letras.

As demais alíneas – quando tratam sobre **as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação** e sobre **os conteúdos caracterizadores de formação profissional** – reafirmam a concretização das legislações que instalam as políticas nacionais de formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, em um primeiro momento, questionamos a concepção de formação que perpassa os direcionamentos das DCNs, em relação a uma proposta que desencadeará o desenvolvimento das competências e habilidades dos acadêmicos, pois, no documento, os sentidos de formação deslizam para o de preparação, uma vez que não basta que o acadêmico seja apenas preparado teoricamente **durante todo o processo de formação**, visto ser necessário o desenvolvimento de habilidades práticas para o momento da pós-formação. Há, portanto, um não dito que produz sentidos ao se refletir sobre a formação, tanto em nível de licenciatura quanto em nível de bacharelado.

Para o profissional de Letras, a circulação do discurso pedagógico possui uma regularidade que é atravessada pelo pré-construídos de que ele “[...] seja formado para ensinar a ler e escrever”. Nos dizeres de Di Renzo (2008, p. 14), “[...] uma língua para se ler e uma língua para se escrever”, que o habilite a agir de forma a suprimir as falhas no processo de ensino aprendizagem (o que fazer, qual procedimento adotar etc.). Assim, se produz efeitos de um discurso marcado por um certo heroísmo, ao dizer sobre o processo formativo no político pedagógico da instituição.

Ao tentarmos compreender a fusão de interesses de diversas ordens no ensino de Língua Portuguesa no processo de formação do profissional de Letras, entendemos a existência de uma preocupação em abordar um ensino-aprendizagem em torno de questões sobre a organização da língua, deixando de fora os interesses da ordem da língua, o interdiscurso, aquilo que nos escapa devido a opacidade e incompletude da língua(gem).

A partir dessas DCNs se embasa a elaboração dos PPCs dos Cursos de Letras a nível nacional e demais projetos institucionais. Tais projetos procuram adequar a formação inicial do sujeito acadêmico, como futuro profissional da Educação Básica, às DCNs, de forma que sejam desenvolvidas as habilidades necessárias ao exercício da profissão. Isso se dará quando o sujeito acadêmico ocupar a posição de sujeito professor em sala de aula, na sua relação com o ensino da língua, em consonância com as competências de cada área do conhecimento.

Entendemos que a partir da ocupação no espaço imediato da escola e da sala de aula, o sujeito professor passa a ocupar diferentes posições sujeito, enquanto um lugar ocupado não pelo sujeito empírico, mas, discursivamente, pela posição que o “[...] constitui histórico-politicamente” (ORLANDI, 2012, p. 133), visto que a função de professor formador abarca a formação de opiniões, de ideias, de conteúdo, sendo responsabilizado pelas relações de conhecimento permitidas nas/pelas disciplinas ministradas. Esse funcionamento é dado pela forma com que o professor se (des)identifica com a heterogeneidade das formações discursivas, a depender das condições que o levam às diferentes posições sujeito.

No mesmo documento, no artigo 2º, alínea c, observa-se que, ao dizer sobre **os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissionais, inclusive da Educação Básica**, se fixa a atenção nos conteúdos básicos, como objetivo a ser alcançado de forma estanque, em blocos, fragmentados, como se esses não se complementassem ou se relacionassem no espaço da universidade, tanto nos PPCs quanto no próprio cotidiano das aulas.

Por último, ao direcionar o que constitui os PCC’s, isto é, **as formas de avaliação**, há uma abertura ao dizer das avaliações internas e externas, sejam para fins diagnósticos ou do rendimento do sujeito acadêmico e da própria instituição. Dessa maneira, o próprio processo de formação profissional desemboca nas avaliações estabelecidas também pelas políticas públicas educacionais que devem coincidir com os indicadores de avaliação.

A adoção das DCNs, tanto na elaboração no Exame do Enade quanto na condução do “melhor” currículo, reproduz sentidos legitimados por um discurso autoritário em que são mantidas relações hierarquizadas pelos jogos de poder, reproduzindo comandos, posições de soberania, e colocando o interlocutor na condição de comandado, assujeitado, um sujeito

estabilizado e receptivo às ordens e às informações que lhes são transmitidas, pois o que se espera, na “pedagogia da competência”, é que sejam desenvolvidas competências cognitivas, emocionais, técnicas e relacionais, conforme Santos (Ano, s/p.).

Ao dizer sobre o papel de desenvolvimento de competências, Perrenoud (1999) as afirmam como indo para além da assimilação de conteúdos, do conhecimento de algumas áreas, mas, da maneira com que tais conhecimentos são mobilizados em situações do cotidiano, na resolução de problemas, desde a escola e nas avaliações: Saeb, Enem, Enade, e, por último, ao futuro profissional do mercado.

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Idem, p. 12).

O conceito de competências, oriundo da área da administração e da psicologia, é polissêmico, portanto, complexo. A polissemia e a paráfrase para Orlandi (1987, p. 137) são um processo constitutivo do funcionamento da linguagem, sendo a polissemia “[...] a fonte do sentido, desloca(ndo) o mesmo e aponta para a ruptura”. Dessa forma, o conceito de competência foi, após as reformas educacionais dos anos 90, ressignificado e deslocado para as políticas educacionais direcionadas à sala de aulas, relacionando-as sempre aos termos de formação e de preparação para o mercado de trabalho e para a sociedade. Este funcionamento se dá pela relação interdiscurso e intradiscurso em que se formula determinado discurso que é remetido à memória do dizer e que se produz, ao se pensar nos efeitos de sentido colocados em curso, por repetições, falhas e deslocamentos.

Apesar da relação aos esquemas de aprendizagem ser estudada por Perrenoud (Ibidem), houve um deslocamento que, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades, elege o mais preparado dentro da escola como o mais preparado para o mercado de trabalho, atendendo as atualizações sociais e as exigências e demandas da atualidade. As competências se relacionam às operações cognitivas do sujeito, dessa maneira, são significadas como objetivos a serem alcançados, o que o sujeito pode fazer e como deve agir mediante a determinados conteúdos, conhecimentos teóricos. Do mesmo modo, o desenvolvimento implica, posteriormente, no saber fazer, que é dado pelas habilidades, que irão subsidiar a concretização das competências.

Vejamos o recorte das DCNs para os cursos de Letras/Inglês, que diz da relação de competências e habilidades que devem compor o perfil do sujeito acadêmico, visando sua formação e desempenho no espaço da sala de aula.

- **domínio do uso da língua portuguesa** ou de uma língua estrangeira, nas **suas manifestações oral e escrita**, em termos de **recepção e produção de textos**;
- reflexão analítica e crítica sobre a **linguagem** como **fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**;
- **visão crítica das perspectivas teóricas** adotadas nas investigações **linguísticas e literárias**, que fundamentam sua formação profissional;
- **preparação profissional atualizada**, de acordo com a **dinâmica do mercado de trabalho** (DCNs, 2001, p. 30, grifos nossos).

Ao dizer sobre **domínio do uso da língua portuguesa**, percebemos uma busca pela estabilização dos currículos em sua relação com o ensino e, conseqüentemente, a estabilização dos sujeitos em sua relação com a língua. Ao substantivar em domínio, o verbo “dominar”, percebemos que há um funcionamento que, por não estar na sua forma infinitiva, não se trata de uma meta, uma ação, um objetivo a ser alcançado, mas é um atributo, uma característica, algo concreto já personificado ao sujeito acadêmico durante o período, na academia e pós-formação.

Temos, então, uma discursividade que não preza pelo processo, mas pelo produto final, não preza pela ação, mas a finalidade. A busca, portanto, do **domínio do uso da língua nas suas manifestações oral e escrita**, aponta para a centralidade do sujeito no controle da língua, produzindo efeitos de um perfil que – na posição de acadêmico e, posteriormente, na de sujeito professor – saiba determinados conteúdos e use uma língua almejada por um purismo, não afetada pelo contato com outras línguas, e que não sofre interferências de fatores que estejam fora do que está inerente a estrutura linguística, desconsiderando que ocorrem, pela evolução da sociedade e da língua (línguas naturais), reformas ortográficas, empréstimos, neologismos etc. É, pois, nesse entendimento purista que há a normatização de uma língua nacional, conforme Orlandi (2009) “uma língua portuguesa”, sendo a “língua brasileira, portanto”, a saída desse processo de romantização da língua portuguesa, pois a língua brasileira não se parece em nada com a língua de Portugal em sua estrutura formal e em alguns aspectos informais.

Dessa maneira, o efeito de sentido produzido e inscrito em uma dada formação discursiva e imaginária, é a de que o sujeito deve saber usar a língua “adequada”, ou seja, instituída e normatizada gramaticalmente. Isso acontece independente do contexto em que se

está inserido, seja no enunciativo ou em discussões sobre padrões sociointeracionistas, e nas variedades linguísticas, que trazem a oralidade, a fala dos usuários de sua língua materna, propiciando aos sujeitos fazerem escolhas léxico-morfológicas e sintáticas no processo da fala e de escrita de texto. A partir dos estudos saussurianos que dicotomizaram a fala e a língua, ao se considerar o sistema de signos e as relações sintagmáticas, a fala ocupou, então, o lugar individual, subjetivo, enquanto a língua é vista como social.

Sobre **oralidade** e **escrita**, há uma grande distinção e tensão entre a área teórica e a prática no que tange as noções de “erro e acerto” na língua materna, assim, no constante dilema entre a unidade e a diversidade linguística, o que se busca é a compreensão de até que ponto há o respeito pela diversidade, pelo não preconceito linguístico ou de qualquer outra natureza (cultural, de credo, etc). Nessa perspectiva, impõe-se a questão: Quais são os efeitos do processo de normatização da língua e da ação do sujeito professor ao inculcar as normas para o sujeito?

A língua usada nessas duas modalidades diverge, muitas vezes, havendo uma transposição de expressões da oralidade para a escrita dos discentes e consideradas, sendo, portanto, considerada como “erro” na/para a língua formal. Diversos estudos dizem que há erro na escrita, mas não há erro na fala, o que direciona o papel do professor a se deparar com dificuldades e possíveis falhas, pois há um dualismo que produz contradição para o papel do professor: o do domínio da língua, com o consequente ensino do respeito às normas; e o do respeito à diversidade linguística. Esse impasse produz efeitos de sentido no ensino da língua materna, pois ao **dominar** se **subjuga** algo (objeto) ou alguém, subjugando, do mesmo modo, as diferenças, instauradas pela tradição literária e a tradição gramatical.

Ao dizer sobre **o domínio da manifestação escrita**, temos a relação da língua escrita com a norma, a que está dentro dos padrões, estabilizada, normatizada, o que deixa à margem as manifestações orais, pois interessa apenas o uso homogêneo possibilitado pela regra, pelos modelos propagados pelos livros didáticos, ou seja, as gramáticas normativas, prescritivas. Segundo Marques (2011, p. 03): “[...] O normativismo tem origem, portanto, na esfera jurídica, estendida depois à legislativa e chegando à gramática, que se constituiu politicamente em uma arma dos impérios, em um instrumento tão belicoso quanto a espada ou a arma de fogo”. Temos, assim, a língua enquanto instrumento de poder e dominação ideológica de povos, seja em processos colonizadores, seja nas políticas educacionais, nos dias atuais.

No Brasil colônia, por exemplo, um dos primeiros movimentos lusitanos foi o de se ensinar aos nativos do país a língua de domínio, a Portuguesa, pois esse gesto possibilitava o domínio de outras esferas, como as riquezas minerais e ambientais do país. Assim, esse gesto não diz somente do poder da língua(gem) pelo emprego da oratória, da persuasão, mas de um

poder exercido social e historicamente nas sociedades culturalmente letradas, em que há um ideal imaginário de língua. Nas palavras de Marques (Idem, p. 13), “[...] a oralidade e a escrita devem ser compreendidas como um *continuum* e não como ranking de diferenças que conferiria à oralidade status subalterno em relação à escrita”. Consideramos, portanto, que apesar da **oralidade e da escrita** terem suas próprias condições e características, elas “[...] não são estanques, se intercomunicam sendo parte de uma coisa só: a produção da linguagem” (ORLANDI, 1987, p. 144).

Ao entender a **linguagem** como **fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico, conforme descrito nas DCNs** (2001, p. 30), entramos na reflexão sobre as formas de representação e compreensão da língua(gem) e, conseqüentemente, nas suas funções, ou seja, seu funcionalismo conforme o processo de interação e o enfoque dado com a finalidade da comunicação, da expressão, da informação. Compreendemos que há, ao dizer sobre a **linguagem** enquanto **fenômeno psicológico**, uma tomada teórica que diz sobre a relação direta e termo a termo entre a linguagem e pensamento, “[...] privilegiando assim o percurso psíquico, relação entre mundo e pensamento em detrimento de outros percursos linguagem e sociedade, de outras funções (expressiva, fática)”, conforme enfatiza Orlandi (Idem, p. 142).

A entre relação linguagem e pensamento é respaldada pelo entendimento que o sujeito é constituído de cadeias significantes desde o ventre materno. Em outras palavras, já é constituído de linguagem e são considerados os seus processos cognitivos. Para isso, segundo Orlandi (2003), a linguagem representa ~~assim~~ o pensamento, o que, em um primeiro momento, foi fortemente marcado pela corrente racionalista e da lógica, que preza por um ideal de língua, ideias claras, capaz de assegurar a unidade da comunicação entre os seres humanos. Tal tendência se deu a partir do século XIX e é denominada *Formalismo (ou Logicismo)*. Nessa direção, o logicismo procura universais (escolásticos, em seguida racionalistas), enuncia leis e constrói uma teoria gramatical, enfim, coloca a autonomia da linguística. s. Quanto às formas de compromisso, encontramos um belo exemplo em Humboldt, cujo conceito de *innere Sprachform* liga o aspecto logicista do equipamento intelectual presente em todo homem e o aspecto sociologista que coloca a especificidade de cada língua e de cada cultura⁴⁵.

Outro estudo importante, marcado pela reflexão analítica e pela crítica sobre a **linguagem** como **fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e**

⁴⁵ Disponível em <https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf> Acesso em: 20/08/20

ideológico é a relação língua(gem) e sociedade que considera a linguagem em sua relação com aquilo que lhe é exterior: a história, a cultura, etc. Uma língua constituída pelo diverso, pela multiplicidade, de sujeitos e sentidos, tendência denominada de *Sociologismo*. Nessa direção, o sociologismo faz aparecer uma dispersão e uma alteridade no espaço e no tempo, efetua uma descrição, fazendo um estudo empirista dos dados enquanto o sociologismo se dá o indivíduo em situação como concreto linguístico, o que tem como consequência um destino de participação interdisciplinar para a linguística assim concebida⁴⁶.

Dessa forma, são justapostas teorias linguísticas como se houvesse uma relação direta entre elas e não houvesse procedimentos teóricos, metodológicos e analíticos diferentes. Não queremos dizer que é impossível uma relação cuidadosa ao estudá-las e empregá-las em determinados contextos, mas essa justaposição e propensa fusão podem induzir ao erro, pois, quando tomamos determinadas lentes, em detrimento de outras, nos colocamos no lugar de não saber diferenciar as teorias e não saber usar a contribuição teórica de cada uma à área da linguagem.

Essa tentativa em trazer várias contribuições teóricas ao se dizer sobre a linguagem, promove uma miscelânea teórica ao dizer que não se está predominando certa tomada de posição, produzindo, assim, um efeito de dizer de vários lugares (posições) formações discursivas, imaginárias e ideológicas, que dariam voz e direito de se opinar e materializar isso em documentos oficiais.

A passagem da relação língua e pensamento para a da língua e sociedade, língua e cultura e o consequente “domínio” sobre estas na teoria e na prática, dá vazão aos estudos da significação, considerando de que forma as determinações históricas e sociais são fundamentais ao dizer da ordem da língua, principalmente a interna. Nessa direção Orlandi (Idem, p. 54-55) diz que,

[...] se a língua não é mais vista apenas como instrumento do pensamento, como nos formalistas ortodoxos, vai-se percebendo que ela também não serve só para transmitir informações, como poderiam deixar crer os que trabalham a linguagem enquanto comunicação. Quando os homens se comunicam eles fazem muito mais do que isso.

A partir dessa afirmação, percebemos que há uma mudança da função instrumental da língua(gem) para a consideração desta enquanto manifestação humana significando a si mesmo, e a realidade a sua volta.

⁴⁶ Disponível em <https://www.labeurb.unicamp.br/porta1/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf> Acesso em: 20/08/20

Entendemos, discursivamente, que na instância da representação e da função da linguagem não se dão também no âmbito da literalidade e nem sem confronto ou resistência. Essa relação de interlocução é o lugar da tensão entre interlocutores que, ao interagir, produzem sentidos na/pela relação com a língua(gem) enquanto lugar de conflitos ideológicos, históricos, de dominação, e de constituição dos sujeitos. A língua, nas palavras de Orlandi (2008), é o lugar de produção de sentidos e de resistência.

Na formulação do recorte da **“visão crítica das perspectivas teóricas** adotadas nas investigações **linguísticas e literárias”** que fundamentam sua formação profissional, há um enunciado que reforça a primeira competência de que **“ter o domínio”** da língua não está subentendido apenas a um não dito nessa competência, mas que produz efeitos de retomada. Sendo assim, é delineado que o sujeito professor não apenas tenha o domínio das teorias **“linguísticas e literárias”**, mas que tenha essa visão crítica.

A visão crítica, entretanto, não diz sobre a emissão de juízo de valor, mas que saiba analisar, principalmente, selecionar qual teoria que atenda a algumas demandas de ensino aprendizagem em detrimento de outras. Pois a máxima é que para se criticar algum objeto, neste caso, a teoria, deve-se saber sobre essa a tal ponto que se possa mostrar onde a teoria falha, ou em quais questões os procedimentos teóricos e metodológicos não respondam satisfatoriamente ou não suprem as demandas decorrentes das situações de estudos das aulas de Letras.

As perspectivas “linguísticas e literárias” são assim, teorias que, apesar de enfoques diferenciados, tratam da língua enquanto uma ciência. Ciência essa que pode ser estudada tanto pelo viés teórico quanto metodológico, em diversas perspectivas que dão conta da estrutura e da significação. Ou seja, abrem a possibilidade da polissemia de que uma mesma palavra o discursos signifiquem de maneira diferente, havendo um “deslocamento, deslizamento de sentidos” (ORLANDI, 1998, p. 15), de diferentes gestos de leitura e de compreensão da cidade, do mundo, que é expresso pelas redes históricas, de enredo, ou seja, “[...] da arte expressa pelas diversas manifestações da linguagem, principalmente das palavras, imagens, o que também não é feito de qualquer forma, pois existe uma teoria da literatura que conduz os estudos, os processos de interpretação, de criação de obras”⁴⁷.

Quando se diz, no recorte das DCNs, sobre a preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho, adentramos o lugar da finalidade das etapas da Educação. Na educação básica, o discurso da “cidadania” se instala como uma causa, “o algo a mais a se alcançar”, na formação de um modelo de sujeito cidadão que é fortalecido pelo

⁴⁷ Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/arte-e-educacao-linguagens-movimentos-artisticos>. Acesso em 29 jun. 2021.

discurso da mundialização, da ordem da instituição escolar. O assujeitamento do aluno marca uma sociedade disciplinar em que se prepara o sujeito aluno, tanto pela luta de classes quanto pelo discurso da ordem, da imposição e da obediência, para se inserir nesta ordem mundial, pela via do mercado de trabalho.

Em paralelo, na educação Superior vemos o deslocamento, a preparação profissional, mas não é qualquer uma, é a **preparação atualizada** de sujeitos hábeis e competentes de acordo com a **dinâmica do mercado de trabalho**. O termo **dinâmica**, que envolve a relação do corpo a partir de um estímulo interno, faz-se por uma relação de força no enunciado que nos faz compreender uma dinâmica que se manifesta em prática de movimento, de adequação dos planos de ensino, do ato de ensinar e do sujeito que pelas políticas públicas são discursivizados. O objetivo central é o “mercado de trabalho”, fruto de uma relação do indivíduo com o espaço urbano da cidade que se dá de maneira recortada com a sociedade dos lugares da ordem social, em que adequação é a palavra de ordem.

As políticas públicas educacionais e as linguísticas engendram as práticas escolares, de forma a individuar os sujeitos que ocupam os espaços sociais. Dessa forma, políticas públicas sociais deslocam as políticas educacionais, o que reforça o discurso de uma sociedade do conhecimento evoluída pela educação. Portanto, **cidadãos preparados para o mercado de trabalho** significa, nesse espaço institucional da escola e da Universidade, a transformação das condições sociais que farão o progresso do país. Em outras palavras, educação evoluída/sociedade evoluída.

Ainda sobre os apontamentos acerca das competências e habilidades que constituem a formação do profissional de Letras, as DCNs elencam:

- percepção de diferentes contextos interculturais;
 - utilização dos recursos da informática;
 - **domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem** no ensino fundamental e médio;
 - **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos** para os diferentes níveis de ensino.
- (DCN's, 2001, p. 30, grifos nossos)

Nessa parte, que finaliza os desdobramentos das competências e habilidades, percebemos nos recortes a repetição do termo **domínio**, a qual não é feita aleatoriamente por produzir sentidos de não apenas enfatizar, mas de uma relação de controle da língua, a qual possui autoridade para se usar e para ensinar no processo ensino aprendizagem de línguas. A partir disso, temos uma constante discussão sobre a formação do professor de língua

Portuguesa, que detém o saber sobre a língua e seu papel a ser desempenhado em sala de aula, para se formar alunos que tenham condições de uso da norma padrão da Língua Portuguesa.

Ainda considerando as DCNs e seu papel legislador para os Cursos de Letras, ao elencar **domínios dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem**, mostra-se que alguns conteúdos são sobrepostos e são determinados em relação a outros, o que remonta ao antigo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que classificava o currículo e seus conteúdos em *parte comum e parte diversificada*. Os conteúdos básicos, em outro momento, em outra tradição, são formulados a nível parafrástico, logo, os conteúdos básicos são os conteúdos comuns, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação Superior.

O processo da paráfrase não é somente a troca de termos, mas um processo também polissêmico, que abre a formulação a outros sentidos em uma “[...] relação entre o novo e o mesmo, no funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 1987, p. 138). O movimento de estabilizar, direcionar certos conteúdos básicos, ou comuns, estabiliza os sujeitos (forma sujeito professor), e também, os sentidos produzidos pelo currículo. Nesse funcionamento, as DCNs (2001) condicionam os conteúdos básicos à formação do docente e à formação dos discentes da educação Básica, sendo fundamental, para o processo ensino aprendizagem, a relação de tais conteúdos e a formação do professor.

A última competência que versa sobre **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos** inscreve o futuro professor, agente do discurso, assim, o termo transposição, inscrito em uma dada formação discursiva, remete a alguns sentidos possíveis, como sendo um transpositor, ou seja, “[...] aquele que transfere de um lugar para outro”⁴⁸, aquele que detém o conhecimento e, portanto, o transfere a outro indivíduo ao **dominar métodos e técnicas com fins pedagógicos**. **Transpor** conhecimentos se configura, assim, no processo de transmitir conteúdos, informações, um efeito imaginário de ensino de língua que considera o aluno como “tábula rasa” que assimila o que lhe é dito, sem questionar, às vezes sem compreender, acumulando informações das diversas disciplinas e se constituindo em sujeito escolarizado, primado pela obediência, pela exatidão, uma relação linear com a língua e os sujeitos.

Desse modo, o processo de **transposição do conhecimento** é possibilitado pela transmissão de informações “factuais e mensuráveis” que revelam “as intenções de comunicação do locutor” na relação aluno e professor. Apesar do artigo, que versa sobre a

⁴⁸ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transposicao/> . Acesso em: 19/05/20

última competência, falar de um lugar teórico que no senso comum “está ultrapassado”, esse ainda reverbera sentidos na sala de aula, em máximas de como “ensinar o conteúdo”, “apreender o conteúdo”, como se a construção do conhecimento fosse imediata e não houvesse uma interlocução com um confronto e resistência no ato de linguagem. Nas palavras de Orlandi (1987, p. 151) “[...] Não é tudo essa placidez: há tensão, confronto, reconhecimento e mesmo conflito na tomada da palavra [...]. Há tensão entre interlocutores: tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações”. Segundo Freire (2003, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em outras palavras, discursivamente, compreende-se que o conhecimento não se dá de maneira imediata, não é transposto, transmitido, mas produzido, compartilhado e construído.

Ainda refletindo sobre o conhecimento, Orlandi (Idem, p. 138) diz “[...] que eles não são partilhados, mas são socialmente distribuídos”, o que nos faz compreender que não é acessível a todos os sujeitos, sendo “comuns”, mas não “iguais”. O que faz funcionar uma “desigualdade na distribuição do conhecimento” e isto não é sanado apenas com a formulação de políticas públicas de acesso ao ensino e/ou de inclusão, pois não depende apenas daquele que fala, mas daquele que compreende, da interlocução que abrange as condições de produção do discurso. Dessa forma, o acesso ao conhecimento depende das condições de igualdade ou, da relação social do sujeito e do meio em que vive.

As diretrizes, portanto, fazem esse movimento que traz nas primeiras competências o domínio teórico e, por último, o domínio prático. Ao explicitar o domínio teórico da **oralidade e da escrita**, percebe-se que em nenhuma das competências os termos **leitura e interpretação** aparecem descritos. Isto produz um efeito que pode ser compreendido como um apagamento da relação **escrita, leitura e interpretação**, pois tais práticas são indissociáveis posto que ninguém escreve sobre aquilo que não se tem leituras ou não compreende, sobre o que não se atribui sentidos. Sendo assim, não são cogitadas as práticas de leitura e interpretação que abrem possibilidades e não a univocidade requerida pelo currículo, apesar de ser enfatizada nos artigos o “domínio linguístico e literário”, o que pressupõe a formação na ciência linguística e também, para se ensinar sobre períodos e obras literárias.

As DCNs que fundamentam a elaboração dos currículos, que cristalizam um conhecimento científico, constituídas por movimentos de tensão em busca do domínio de uma unidade, uma literalidade (ainda que imaginárias), as quais serão possíveis pela adesão de conteúdos direcionados ao perfil do sujeito acadêmico.

3.2 Um olhar discursivo sobre as concepções de língua, leitura e escrita materializadas na Prova Enade

Segundo Antunes (2005, p. 06) a disciplina de Língua Portuguesa nas condições de produção da sala de aula é ensinada para “não errar”. Nesse entendimento, temos uma normatização, do ensino de língua, como vemos na produção de gramáticas, livros didáticos e dicionários, que são considerados tecnologias, segundo Aurox (1992), utilizadas no processo de gramatização da Língua Portuguesa, enquanto idioma oficial brasileiro.

Não errar, indo para além das discussões de “erros e acertos”, adequação ou inadequação no uso lexical da língua, implicaria, assim, em se ter o domínio da língua para além do seu uso normativo, prescritivo ou descritivo, mas também para bem escrever textos, que sejam “coesos e coerentes”, segundo a teoria de língua que os sustentam.

A graduação de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, tem a sua Diretriz Curricular Nacional funcionando como base para a formulação das Matrizes Curriculares, que são elaboradas conforme critérios específicos, os quais têm relação com o para quê e quem o Curso de Letras quer formar, uma vez que tal formulação tem efeito posterior, quando o formando da respectiva licenciatura vai para a sala de aula e é incumbido de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa e de preparar o estudante para o ENEM, principalmente para escrever textos dissertativos, na forma de redação.

Nessa mesma perspectiva, se vislumbra igualmente o preparo para concursos vestibulares e, também, o preparo de cidadãos críticos para a sociedade vigente, dentre outros objetivos que são determinados pelos documentos de jurisdição da língua, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), dentre outros. Assim, há uma tênue relação entre o profissional que o curso de Letras quer formar e o profissional que a instituição escolar deseja e, do mesmo modo, como esse profissional se adequa a realidade escolar. São inúmeras as inquietações, que deram origem a vários estudos. Em termos discursivos, concebemos que há diferentes modelos de ensino de língua, propagados na conformação de uma forma sujeito para uma certa sociedade. Logo, tanto a língua quanto os sujeitos são constituídos ao mesmo tempo, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

No caso do Enade Letras (2017), a opção por questões apenas discursivas e não objetivas dá-se a partir de reflexões acerca de concepções de leitura e de escrita de textos, que norteiam a elaboração das questões, que produzem efeitos, na forma de respostas. Assim, pela prova do Enade do Curso de Letras-Inglês podemos perceber de que forma os conteúdos

curriculares são trabalhados e são direcionadas ao perfil do acadêmico que está em processo de formação, e como esses modelos são trabalhados nas questões que compõem a prova discursiva.

Vejam, então, os textos e a proposição de redação da questão discursiva 1 do Enade, 2017:

FIGURA 6 – Questão do ENADE 2017





FORMAÇÃO GERAL

QUESTÃO DISCURSIVA 01

TEXTO 1

Em 2001, a incidência da sífilis congênita — transmitida da mulher para o feto durante a gravidez — era de um caso a cada mil bebês nascidos vivos. Havia uma meta da Organização Pan-Americana de Saúde e da Unicef de essa ocorrência diminuir no Brasil, chegando, em 2015, a 5 casos de sífilis congênita por 10 mil nascidos vivos. O país não atingiu esse objetivo, tendo se distanciado ainda mais dele, embora o tratamento para sífilis seja relativamente simples, à base de antibióticos. Trata-se de uma doença para a qual a medicina já encontrou a solução, mas a sociedade ainda não.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 23 jul. 2017 (adaptado).

TEXTO 2

O Ministério da Saúde anunciou que há uma epidemia de sífilis no Brasil. Nos últimos cinco anos, foram 230 mil novos casos, um aumento de 32% somente entre 2014 e 2015. Por que isso aconteceu?

Primeiro, ampliou-se o diagnóstico com o teste rápido para sífilis realizado na unidade básica de saúde e cujo resultado sai em 30 minutos. Aí vem o segundo ponto, um dos mais negativos, que foi o desabastecimento, no país, da matéria-prima para a penicilina. O Ministério da Saúde importou essa penicilina, mas, por um bom tempo, não esteve disponível, e isso fez com que mais pessoas se infectassem. O terceiro ponto é a prevenção. Houve, nos últimos dez anos, uma redução do uso do preservativo, o que aumentou, e muito, a transmissão.

A incidência de casos de sífilis, que, em 2010, era maior entre homens, hoje recai sobre as mulheres. Por que a vulnerabilidade neste grupo está aumentando?

As mulheres ainda são as mais vulneráveis a doenças sexualmente transmissíveis (DST), de uma forma geral. Elas têm dificuldade de negociar o preservativo com o parceiro, por exemplo. Mas o acesso da mulher ao diagnóstico também é maior, por isso, é mais fácil contabilizar essa população. Quando um homem faz exame para a sífilis? Somente quando tem sintoma aparente ou outra doença. E a sífilis pode ser uma doença silenciosa. A mulher, por outro lado, vai fazer o pré-natal e, automaticamente, faz o teste para a sífilis. No Brasil, estima-se que apenas 12% dos parceiros sexuais recebam tratamento para sífilis.

Entrevista com Ana Gabriela Travassos, presidente da regional baiana da Sociedade Brasileira de Doenças Sexualmente Transmissíveis. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2017 (adaptado).

TEXTO 3

Vários estudos constataam que os homens, em geral, padecem mais de condições severas e crônicas de saúde que as mulheres e morrem mais que elas em razão de doenças que levam a óbito. Entretanto, apesar de as taxas de morbimortalidade masculinas assumirem um peso significativo, observa-se que a presença de homens nos serviços de atenção primária à saúde é muito menor que a de mulheres.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E.; ARAUJO, F. Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. *Cad. Saúde Pública* [online], v. 23, n. 3, 2007 (adaptado).





A partir das informações apresentadas, redija um texto acerca do tema:

Epidemia de sífilis congênita no Brasil e relações de gênero

Em seu texto, aborde os seguintes aspectos:

- a vulnerabilidade das mulheres às DSTs e o papel social do homem em relação à prevenção dessas doenças;
- duas ações especificamente voltadas para o público masculino, a serem adotadas no âmbito das políticas públicas de saúde ou de educação, para reduzir o problema.

(valor: 10,0 pontos)

Fonte: Inep, 2017.

Pela teoria da AD, nos é possibilitado trabalhar no batimento entre a descrição e a interpretação, enquanto movimento necessário à análise de um objeto discursivo. Na proposta

de redação do texto, na primeira página das instruções da Prova, é informado, no item 6: “Responda cada questão discursiva em, no máximo, 15 linhas”, uma vez que qualquer texto que ultrapasse o espaço destinado à resposta será desconsiderado”, ou seja, a limitação do espaço para a elaboração da resposta da questão discursiva, materializa o processo de funcionamento do sistema normativo que condiciona o desenvolvimento do texto dissertativo.

Assim, a prova se estrutura de maneira a mostrar, em um primeiro momento, textos motivadores, que devem dar suporte de leitura, situando o leitor e propiciando sua reflexão sobre o tema que deverá ser tratado ao elaborar a escrita do seu texto, ou seja, delimita-se sobre o que escrever e de que forma escrever, pois os textos motivadores funcionam como fontes que subsidiam o sujeito avaliado na elaboração e argumentação da proposta de escrita.

Os textos motivadores são atravessados por diversos discursos, os quais são/estão inscritos, filiados a formações discursivas e ideológicas, são construídos e direcionados, trazendo em seus comandos orientações gerais da questão, que funcionam como mecanismos de tutela dos sentidos, pelo regramento, pela relação do texto escrito pelo graduando com os textos motivadores. Assim, esses elementos acionam o interdiscurso acerca do que é a escrita de um texto coerente, coeso e que atenda às demandas da questão, ou seja, pela relação a uma exterioridade constitutiva do discurso, o sentido do texto seja ele verbal, não verbal ou multimodal, é sempre em relação a, visto que “[...] o sentido é histórico discursivo” (ORLANDI, 2013, p. 05).

Os textos sobre o tema produzem movimentos de interpretação, e de atribuição dos sentidos, que são tutelados. Pelos estudos discursivos, compreendemos que tais gestos, possibilitam a interpretação que se abre a duas ordens de real: a da língua e a da história. Nessa perspectiva, a prova toma a língua como transparente, e, portanto, o sentido como único, mas, pela ordem de real da língua, o dizer se marca pela incompletude, e pela de real da história, todo dizer se marca por uma contradição, que lhe é constitutivo, pois todo discurso tem relação com outros possíveis, os sentidos não se fecham, não se esgotam, visto se constituírem em *relação a*

Para o sujeito em avaliação, os textos motivadores funcionam como um repertório de leitura que o afeta na construção e formulação do texto dissertativo, o sujeito não apenas os lê, mas o interpreta, atribui sentidos diversos, não de maneira imediata, pois os gestos de interpretação não são imediatos e tampouco mecânicos, mas efeitos que se dão a partir de uma filiação teórica, ou linha de pensamento, conhecimento, já racionalizado, que o sujeito avaliado já possui.

Dessa maneira, o sujeito autor atribui sentidos a estes textos suportes que apresentam informações sobre as DSTs, no caso, a Sífilis, e seu tratamento, prevenção. Ao mesmo tempo, esse movimento de leitura e interpretação do tema faz acionar a memória discursiva de cada acadêmico em consonância com os sentidos já cristalizados que dizem sobre a elaboração de políticas de conscientização e investimento, que circulam em diversos meios, contextos sociais. Ao proceder a escrita do texto, o sujeito na avaliação mobiliza os conhecimentos sobre o tema, afetado pelos esquecimentos, fazendo com que aquilo que já foi dito em outro lugar, produza efeitos nas (re) formulações e constituição dos sentidos e em sua própria constituição ao fazer uso da língua escrita.

Ao dizer sobre “a vulnerabilidade da mulher em relação a DST e o papel social do homem em relação a prevenção” são exploradas diversas leituras que tanto os textos motivadores quanto os comandos das questões oferecem. Ao tomar os textos motivadores que se constituem por múltiplos dizeres, ao proceder a escrita do texto dissertativo, é remontada à memória discursiva de leitura de cada sujeito, pois há um já-dito que produz efeitos na formulação das repostas sobre as DST’s, sendo avaliado pelo desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, interpretação,

A memória discursiva, conforme Pêcheux (1999, p. 52),

[...] é [...] aquilo que, face a um texto, surge como acontecimento a ser lido e vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Nessa perspectiva, por meio da prova, o sujeito avaliado é tomado por essa memória para produzir sua escrita dissertativa, a qual é compreendida enquanto dizeres outros, o já-dito que sustenta todo dizer, toda formulação, que constitui o intradiscorso. Quanto à proposta para que se redija um texto dissertativo, nota-se uma estrutura que se assemelha à redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), onde deve ser desenvolvida a competência em que o sujeito, ao trabalhar com a língua, deve se portar criticamente diante de determinado assunto com relevância social, exercendo, assim, a cidadania com gestos que se marcam por posicionamentos ativos frente às questões sociais e políticas. Mais do que isso, ele deve apresentar uma proposta de intervenção, colocando-se, então, na posição de sujeito-autor.

A estruturação da Prova se dá de forma que atenda ao direcionamento das Portarias e Leis que servem de subsídio para a formulação e desenvolvimento das competências e

habilidades por elas fundamentadas. Nessa direção, a Portaria nº 493 (Inep/2017) elenca, no seu Art. 6º, as seguintes competências como necessárias ao processo de escrita:

VII. **planejar e elaborar projetos de ação e intervenção** a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em diferentes contextos;

VIII. **buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema;**

IX. **trabalhar em equipe**, promovendo a troca de informações e a participação coletiva, com autocontrole e flexibilidade;

A questão, ao propor a escrita de uma intervenção social – **“duas ações especificamente voltadas para o público masculino, a serem adotadas no nível das políticas públicas de saúde, ou de educação, para reduzir o problema”** – inscreve o aluno em uma posição sujeito no discurso, posição essa que o responsabiliza enquanto sujeito-autor por seus atos, pelo exercício de direitos e deveres civis, políticos e também sociais, materializados através da sua escrita. Há, portanto, no ato de escrever, uma responsabilização do sujeito pelo que diz em seu texto escrito, pela maneira como ele organiza o seu texto, pelo que pensa e argumenta no texto dissertativo, fazendo funcionar a noção de sujeito do dizer. Assim, ao mesmo tempo em que ele se inscreve em uma posição sujeito que não é a sua, ele assume a posição de uma autoridade política, como se tivesse em algum tipo de cargo de gestão, tendo que solucionar os casos apresentados. O seu texto, dessa maneira, é atravessado pelo discurso autoritário, o discurso da lei, do jurídico, pois ele se constituiu tomando como base uma série de portarias, de editais promovidos pelo Estado (a nível federal, estadual ou municipal) em que há injunção dos sujeitos para os quais são direcionados tais documentos legisladores, que, aparentando falar de direitos, exerce o dever do “cumpra-se”.

De acordo com Haroche (1992) o processo de interpelação de um indivíduo em sujeito do discurso, um sujeito de direitos e deveres que tem a falsa ilusão de liberdade quando na verdade está condicionado às instituições, aparelhos ideológicos (Escolas, Universidades, Igrejas), ou aparelhos repressivos do Estado (a polícia, as prisões, os tribunais). Como exemplo, trazemos a historicidade do processo de colonização do Brasil em que, pelo processo de catequização, os indivíduos eram assujeitados primeiramente à língua do colonizador, posteriormente à Igreja, sendo docilizados para obedecer, e temer um Deus até então desconhecido, temendo por castigos impostos como “o pecado, o ir para o inferno”. Essa docilização tornava/torna os indivíduos servís, conformados às leis do Estado, que instala um processo de individuação do sujeito em obedecer, em reproduzir, mesmo que esse seja um ritual

com falhas, com resistências, visto que “[...] não há dominação sem resistências”, conforme Pêcheux (1997, p. 281).

Dessa forma, o sujeito condicionado aos direitos e deveres se assujeita ao Estado e as instituições que mantêm sua ideologia. Segundo Lagazzi (1988, p. 20) “[...] cada vez mais fortemente o sujeito-de-direito foi se configurando, e hoje a responsabilidade é uma noção constitutiva do caráter humano, da pessoa, do cidadão, sem o que não nos reconheceríamos socialmente”. O Assujeitamento, a responsabilização do sujeito são o cerne da avaliação que atribui conceitos diante da resposta escrita, em decorrência da submissão ao sistema avaliativo. A política avaliativa inscreve o sujeito na sua relação com o social, em um caso de saúde pública, produzindo um funcionamento de abordagem de questões que dizem da relação sujeito e sociedade, sujeito e instituições, que se adequem a refletir sobre assuntos contemporâneos, tal como a IST na sociedade, prevenção e políticas voltadas a amenização da infecção.

Retornando, então, as nossas reflexões sobre leitura e escrita, os textos motivadores funcionam enquanto possibilidades de interpretação em que se deve proceder, a partir da leitura e relação entre os sentidos dos textos lidos, ao que está textualizado na proposta de escrita. Devemos considerar que o texto significa de várias maneiras, seja ao corretor da prova ou outra pessoa que o leia. Por meio do direcionamento da questão discursiva, não se considera a história de leituras do sujeito escritor, mas o atendimento aos padrões estabelecidos, de estrutura, de elaboração argumentativa, que legitimam um saber sobre a língua, administrando os sentidos, regularizando o que deve ser dito na escrita. A questão sobre DSt's, produz um efeito de limitação do dizer do sujeito autor diante da formulação da questão, regulando-o também mediante o que lhe é autorizado dizer pelo padrão resposta da questão. O percurso de leitura feito pelo sujeito, em um primeiro instante pelos textos motivadores, e posteriormente quando aciona seu repertório de leitura, produz sentidos que significam pela relação com a história.

Tomado pelo efeito de evidência dos sentidos, o sujeito pode formular respostas que mostram sentidos naturalizados, institucionalizados, efeito ideológico que traz uma compreensão do tema em voga, como: cuidado de si, do corpo, da questão de descaso da saúde pública, de falta de políticas que atinjam não apenas o social, mas particularidades individuais, dentre outras respostas. Estas podem trazer marcas ou palavras chaves do padrão considerado como “resposta correta”, como também trazer elementos que destoam completamente desse padrão, dos critérios de escrita estabelecidos que determinam o que pode e deve ser dito. Esse funcionamento que toma a leitura, a escrita, a interpretação como linear, não falha apenas por uma possível imprevisibilidade de respostas dissertativas, mas isso se deve ao caráter da

incompletude da língua, de que o sentido se dá pela posição sujeito, pelas condições de produção.

Refletimos, ainda, que o sujeito que se marca pela leitura e pela materialização de uma resposta escrita no processo de avaliação unificadora (Enade), é legitimado por um imaginário de ideal resposta, como sujeitos ideais. Os sujeitos reais rompem essa linearidade, pois são atores de cursos, formações diferentes, que mostram em suas respostas dissertativas a heterogeneidade da língua preponderante na constituição dos sujeitos. Portanto, o lugar da uniformidade das proposições das questões e do padrão resposta sofrem irrupções, pois o sentido ao ser historicizado na/pela escrita, em seu dizer, se movimenta e produz outros e novos sentidos (Orlandi, 2007), propiciando deslocamentos, inversões, falhas, rupturas, fugindo a homogeneidade legitimada pelo Estado.

FIGURA 7 – Questão do ENADE 2017



enade²⁰¹⁷

Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes

QUESTÃO DISCURSIVA 02

A pessoa *trans* precisa que alguém ateste, confirme e comprove que ela pode ser reconhecida pelo nome que ela escolheu. Não aceitam que ela se autodeclare mulher ou homem. Exigem que um profissional de saúde diga quem ela é. Sua declaração é o que menos conta na hora de solicitar, judicialmente, a mudança dos documentos.

Disponível em: <<http://www.ebc.com.br>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

No chão, a travesti morre
 Ninguém jamais saberá seu nome
 Nos jornais, fala-se de outra morte
 De tal homem que ninguém conheceu

Disponível em: <<http://www.aminoapps.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Usava meu nome oficial, feminino, no currículo porque diziam que eu estava cometendo um crime, que era falsidade ideológica se eu usasse outro nome. Depois fui pesquisar e descobri que não é assim. Infelizmente, ainda existe muita desinformação sobre os direitos das pessoas *trans*.

Disponível em: <<https://www.brasil.elpais.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Uma vez o segurança da balada achou que eu tinha, por engano, mostrado o RG do meu namorado. Isso quando insistem em não colocar meu nome social na minha ficha de consumação.

Disponível em: <<https://www.brasil.elpais.com>>. Acesso em: 31 ago. 2017 (adaptado).

Com base nessas falas, discorra sobre a importância do nome para as pessoas transgêneras e, nesse contexto, proponha uma medida, no âmbito das políticas públicas, que tenha como objetivo facilitar o acesso dessas pessoas à cidadania. (valor: 10,0 pontos)

Fonte: Inep, 2017.

No segundo recorte, vemos que se trata da mesma estrutura da questão anterior, textos que são apresentados sobre um tema, “transgênero”, e o seu direcionamento ocorre para a elaboração de uma opinião. Nesse caso, ao dizer “Com base nessas falas, discorra sobre a importância do nome para as pessoas transgêneras”, é solicitado que o aluno “discorra” uma

opinião, a qual deverá ser argumentada e que proponha uma medida política. Nota-se que temos excertos de sites reconhecidos, cuja veiculação das notícias tem “um valor, uma representação social” pelo discurso jornalístico, no jornal “El País”, que assim como outros jornais, divulgam matérias que produzem efeitos de verdade, notícias estas que circulam a nível mundial, o que permite o acesso a um maior grupo de pessoas. Discursividade que produz efeitos de condições de igualdade social entre homem, mulher e a pessoa transgênera. As condições de desigualdade são históricas, pois a igualdade entre sexos é fruto de uma memória construída ao longo do tempo por filiações ideológicas específicas.

Não se trata apenas de fazer circular informações, o discurso jornalístico nos impõe, a partir deles um “[...] nivelamento de opiniões, a persuasão e uma ideologia” (ORLANDI, 1987, p. 56). Por isso, em um primeiro momento, trata-se apenas da definição do que seja uma pessoa transgênero, e duas opiniões de pessoas que fizeram essa opção por motivos de diversas naturezas: físicas, emocionais, sociais, dentre outras, estes dois excertos dão visibilidade aos depoimentos de transgêneros que têm dificuldade de lidar com o nome de batismo e o gênero sexual que adota.

O debate sobre questões LGBTQIA+⁴⁹ inflamam-se a cada dia na sociedade e, apesar de serem recorrentes, é sabido que o acesso à cidadania é condição para a manutenção dos direitos e deveres do cidadão. Por isso, uma política pública proposta direcionada a sujeitos transgêneros, dá visibilidade a questões de ordem pública, mostrando o lugar da des(responsabilização) do Estado e o lugar da falha, da falta na prática e garantia dos direitos ao uso do nome social.

Argumentar, portanto, sobre o *trans* na atualidade, em situação de avaliação, possibilita reflexões e diversas possibilidades de leituras e respostas que podem dizer sobre a constituição da identidade do sujeito que assim se identifica, se denomina. É possível dizer, também, sobre a marginalização, efeito de uma não manutenção de políticas que sejam efetivas, e consequentemente a não concretização de seus direitos. O sujeito autor se posiciona em determinadas condições de produção para formular sobre uma luta do sujeito *trans*, se identificando em sua resposta à diferentes formações discursivas, seja da área da saúde, do discurso religioso, ou do jurídico que des(legitima) a causa do *trans*. Vejamos que a inscrição em uma formação discursiva, a filiação a determinado discurso, não ocorre de maneira

⁴⁹ LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Cada letra representa um grupo de pessoas. A sigla **LGBTQIA+** engloba pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em 06 out. 2020.

estranque, pois todo dizer é heterogêneo, e o que determina cada interpretação é a posição-sujeito e a ideologia que a constitui.

Dessa maneira, a prova Enade, é constituída por um funcionamento linguístico que, pela sua estrutura, faz funcionar um modelo de avaliação e de sujeitos, os quais, interpelados ideologicamente, se significam na/pelas respostas discursivas. Assim, ao se deparar com temas sobre situações sociais e políticas, sempre é necessário se posicionar e propor soluções sobre uma situação problema, onde é considerada sua posição, no espaço da universidade, como o lugar autorizado a produção do conhecimento, e não somente a sua inscrição em determinada área de formação. A prova mostra a relação dos conteúdos da formação de diversas áreas do conhecimento, a um conhecimento de mundo que irrompe na composição das provas e, diante disso, o sujeito acadêmico é convocado ao processo de leitura e compreensão de texto. De forma que será avaliado por critérios de estruturação linguística, criticidade, argumentação, dentre outros, mostrando a forma com que os sujeitos e a língua são determinados pelo Estado, a partir do lugar da universidade.

Vemos o cumprimento do que dispõe as legislações sobre o sistema de avaliação da educação superior, pois as discutir temas nacionais e buscar dizer de políticas de intervenção para concretização e manutenção do respeito a diferença, a diversidade, conforme estabelecido pelo artigo § 1º da lei 10.861/2004º, faz funcionar pela prova o ideário de direitos e condições iguais a todos, quando na realidade não funciona dessa forma.

Ao apresentar uma proposta de intervenção tanto para a causa das DSTs quanto ao nome social do *trans*, o sujeito produz na intervenção, uma reprodução em sua escrita, ‘acata’ o modelo de resposta, efeito imaginário de um perfil de sujeito acadêmico em formação no seio da Universidade. A busca por uma escrita homogênea, estabilizada é efeito de um imaginário de escrita e uma projeção de sujeito, uma forma sujeito que atende as habilidades propostas pelo Enade, pela instituição universitária e, conseqüentemente, pelo Estado que fala/falha (COSTA, 2012).

O sujeito diz em nome do Estado, ao mesmo tempo em que é tomado por este no processo avaliativo, pois é idealizado que as informações cristalizadas sobre um tema nacional garante um bom desempenho, cujas implicaturas incidem sobre as políticas de língua adotadas. Nessa lógica concebida é que se pode aumentar os índices pelo discurso de qualidade, de superação das dificuldades e mazelas educacionais.

Então, a prova não tem uma finalidade nela mesma, mas objetiva mostrar um sujeito que saiba pelo processo de (des) identificação, formular respostas dissertativas por um modelo de resposta e, principalmente, por essas respostas, estabilizar sentidos determinados por

critérios específicos, o que culmina em um modelo de formação acadêmica. Em outras palavras, o sujeito do lugar do Curso de Direito deve materializar em sua resposta dissertativa, os mesmos critérios do sujeito com formação em exatas, e sabemos pelo viés do discurso, que no processo de formulação, há muitas coisas em jogo, a forma com que o sujeito é afetado histórica e, ideologicamente será determinante para se posicionar. Entendemos que, ao dizer/escrever, então, o sujeito está afetado por um esquecimento, que faz com que ele tenha a ilusão do seu dizer ser “novo”, “inédito”, quando na realidade ele retoma discursos já existentes.

Nesse processo de resolução da prova Enade, há um direcionamento para que todos “falem do mesmo lugar”, “produzam a mesma escrita”, “produzam os mesmos sentidos”, o que de fato não ocorre, pois cada sujeito se filia a determinadas redes de sentidos (as mesmas, ou diferentes), marcando-se por diferentes posicionamentos, uma vez que há trabalho da memória discursiva, há a inserção de sua fala ou escrita em determinadas condições de produção. Todavia, não há espaço para a resposta diferente, para sujeitos injungidos por redes de sentidos outras. Estes continuarão excluídos e, portanto, desiguais.

Há duas tomadas de posição na política de avaliação do Enade: a de quem elabora as provas, e outra posição por parte de quem as realiza. Mostramos, então, que há um funcionamento discursivo na elaboração das respostas, por vezes destoantes das imaginadas na elaboração das questões da prova. O corretor da prova, ao determinar um conteúdo, um padrão resposta como correto, avalia de modo que a partir de determinadas considerações, os bons índices sejam efeitos de respostas condicionadas como adequadas.

Isto implica dizer que nesse processo de realização das provas, as respostas dissertativas são baseadas no repertório de leitura, trazendo nos textos dissertativos, construções e marcas que possibilitam deslizos em sua escrita nas quais a ideologia que conforma a sua inscrição em uma dada formação discursiva se marca, dando a ver, ao leitor/corretor do seu texto, o seu verdadeiro posicionamento sobre o assunto. E, isto não configura erro, fuga ao tema, mas outros gestos de leitura/interpretação do sujeito acadêmico. Pela AD, reconhecemos que o texto, apesar de ser uma unidade de análise, por meio de gestos de leitura, pode ser diverso nele mesmo, do mesmo modo que os gestos de interpretação de um mesmo tema. Isso significa produzir diferentes sentidos que são construídos e que são determinados historicamente. Orlandi (1987), sobre o processo de atribuição de sentidos diz “[...] nada na linguagem é indiferente ao sentido: as palavras a construção, a ordem, o tom, o estilo. Aspectos do contexto linguístico junto a uma perspectiva social” (Ibid., p. 42).

Desse modo, aquilo que constitui cada posição-sujeito, se marca no dizer ou na escritura de um texto, pois o dizer e a escrita são processos ritualísticos em que o sujeito se

constitui e, portanto, se mostra. Segundo Pêcheux (2009, p. 277), não há ritual sem falhas, sem rupturas, sem deslocamentos. Nesse ritual, consideramos o caráter de heterogeneidade da linguagem e dos sujeitos, afetados pela exterioridade. E, mesmo que haja uma tentativa pela escrita na busca por uma unidade de sentido, há o deslizamento, há a falha, pois a língua é posta em funcionamento, de caráter movente, pois o discurso enquanto uma prática de linguagem “é um percurso”.

O sujeito acadêmico, ao refletir sobre os temas político-sociais, é inserido no lugar da regularidade pelas políticas educacionais avaliativas. E, por esta regularidade, por essa normatividade da língua são estabelecidas as relações de controle social, de obrigatoriedade, por exemplo, do Enade como componente curricular.

Vemos, pelo parâmetro de avaliação, que um modelo de escrita do texto dissertativo conforma um modelo de sujeito, sendo esse sujeito responsabilizado por esta resposta que subsidiará o cálculo do conceito Enade do curso do qual faz parte. Como efeito, são (re) formuladas as políticas avaliativas, com os objetivos iniciais: de democratização do acesso à educação e à inserção no mercado, quando a prática de socialização dos resultados faz funcionar sentidos de meritocracia, de seleção das melhores ou piores universidades, pois o conhecimento e demais funções universitárias são aferidas, medidas, conforme estabelece os objetivos do Enade, instituído pela lei do Sinaes 10.861/2004.

As políticas avaliativas como o Enade são instrumentos que incidem diretamente sobre a sociedade, formulando e fazendo circular os modos de produção do conhecimento no país. Uma prática que requer um conhecimento de temas, conhecimento da língua(gem), principalmente da relação leitura e escrita, na formulação de textos dissertativos. Prática avaliativa que torna o domínio da escrita de uma estrutura de texto como o lugar da divisão, que coloca à margem não somente o aluno que não traz em seu texto palavras chaves, elementos do padrão resposta, mas também o que não domina elementos de ordem técnica na elaboração de um texto.

Compreendemos, então, que, caso o sujeito não tenha o repertório de leitura, as únicas possibilidades de interpretação são os textos motivadores e, devido a essa falta, o sujeito se inscreve na repetição empírica, repete partes de trechos desses textos ou tenta reescrevê-los mudando algumas palavras, incorrendo em um texto reducionista, “pobre” na argumentação e, principalmente, na resolução do problema com propostas de intervenções válidas para a elaboração de ações em políticas públicas.

A respeito desse repertório de leitura, Orlandi (1998) diz sobre a relação da escola e a leitura enquanto uma prática social, pedagógica, que constitui o sujeito leitor pela sua relação

com o verbal, a linguagem verbal, e a partir disso são elaboradas estratégias, técnicas metodológicas para desmentir a máxima de que o brasileiro não lê, pois se desconsidera a história de leitura do sujeito. Em contrapartida, esse funcionamento não se dá apenas na escola, mas na universidade também.

As propostas de redação de textos, comuns a todas as Graduações (Licenciaturas e Bacharelados) na parte da Formação Geral abordam questões sociais e como estas afetam os sujeitos na sociedade. Portanto, por serem temas recorrentes de debates e noticiários, é senso comum empregar opiniões, que fundamentem uma argumentação e que possuam história de leitura, o que permite que seja construída uma argumentação ao longo do texto. Os temas apresentados por ambas as propostas inscrevem o sujeito, além da posição de sujeito escritor responsável pela sua escrita, na de sujeito cidadão, um sujeito civilizado, que exerce a sua cidadania, por meio do exercício da ética, posicionamento crítico, que exerce os valores morais. Uma regularidade que afeta os sujeitos acadêmicos nas políticas de avaliação, assujeitando-os ao discurso do MEC/Estado e a um modelo que é textualizado pelos critérios de correção, pelo padrão de resposta.

Compreendemos que a avaliação – enquanto um instrumento do Estado – e o trabalho da universidade – enquanto um aparelho ideológico do Estado – dão visibilidade aos modos de produção capitalista, a um ideal de aluno que será formado pela instituição, e aos modos como são institucionalizadas as políticas que normatizam o ensino e o saber sobre a língua, sendo a avaliação um meio de realização de um domínio.

3.3 As Avaliações que constituem o Enade do Curso de Letras no Brasil.

Os próximos recortes discursivos são componentes específicos da área de Letras/Inglês. Por meio desses, traremos reflexões sobre a linguagem enquanto um fato social e os desdobramentos desse fato por meio da escrita institucionalizada em um espaço urbano e, nesse caso, uma escrita institucionalizada pela universidade.

Em um primeiro olhar, nota-se que há uma transposição da relação língua(gem) e sociedade materializada nas primeiras questões da prova, comum a todos os cursos, para a relação voltada para a formação do sujeito professor com as condições reais da sala de aula, no caso do ensino da língua, da leitura, da escrita frente às tecnologias da modernidade, inseridas no contexto educacional (TIC's), com o ensino das obras literárias (clássicas e modernas). É a reflexão sobre o desafio enfrentado na sala de aula, e o papel do professor enquanto pesquisador, mediador do processo ensino-aprendizagem, no trabalho das línguas (da língua

culta, da língua padrão), dentre outras finalidades. Temos na composição da Prova Enade somente esta questão em Língua Estrangeira (Inglês), as demais são elaboradas em Língua Portuguesa.

Vejamos a primeira (e única) questão de Língua Inglesa:

FIGURA 8 – Questão do ENADE 2017




COMPONENTE ESPECÍFICO

QUESTÃO DISCURSIVA 03



Available at: <<http://www.cartoonaday.com/images/cartoons/2011/08/back-to-school-cartoon-twitter1-598x490.jpg>>. Access on: Sep. 27th 2017 (adapted).

Write a text in English considering the situation presented in the cartoon. In your text,

- mention two ways students may benefit from the use of new technologies in the classroom;
- describe one problem a teacher can face when working with technological tools in the classroom and suggest applicable pedagogical solutions.

(value: 10.0 points)

Fonte: Inep, 2017.

A tecnologia é significada por meio das discursividades das políticas públicas, enquanto uma inovação, uma possibilidade para o professor e o aluno, para dar andamento ao processo ensino aprendizagem. Por isso, a aula de Língua Portuguesa e a questão da Prova, direciona a tecnologia digital remetida aos usos de equipamentos (celular, notebook, etc), enquanto recursos didáticos e não como uma metodologia. Em relação à questão da prova sobre tecnologias estar em língua inglesa não se dá ao acaso. Sendo assim, a língua inglesa está presente na prova porque a licenciatura habilita também para esta língua. Há, sem dúvida, uma hegemonia da LI sobre as outras línguas, daí ser considerada a língua da ciência. Há, em nível mundial, um imaginário de um “pioneirismo estrangeiro”, em um país colonizado e, muitas vezes, em que a população é tomada pelo acultramento, seja no uso de produtos de consumo,

seja no consumo de músicas estrangeiras, na adequação e inclusão de expressões de Língua Inglesa no vocabulário linguístico brasileiro, dentre outras situações.

Essa atitude produz um efeito de valorização do “que vem de fora”, ao olhar que grande parte dos recursos é originária de outros países, “[...] um monolinguismo do poder, o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar as relações entre os “falantes” de diferentes lugares do mundo” (ORLANDI, 2008, p. 163).

A prova Enade traz questões atualizadas, cujo gesto de interpretação faz funcionar sentidos de modernidade, de prova ‘antenada’ com a realidade social, trazendo temas em voga na sociedade, e por essa questão dá visibilidade à relação língua, ao ensino, à tecnologia, e às práticas em sala de aula. O que produz efeitos do uso da tecnologia como uma grande aliada e nas práticas pedagógicas.

A questão diz do uso deficitário da tecnologia pelas condições da escola, e ao solicitar na questão da prova, composta pelo gênero textual cartum, que o acadêmico apresente uma situação-problema sobre o uso de recursos tecnológicos na sala de aula, em um contexto em que a inovação e tecnologia estão interligadas, seja no processo de formação do professor ou no desenvolvimento de suas aulas, tem-se um imaginário do que é inovação, ao trazer a tecnologia, enquanto máquina propulsora de metodologias ativas no desenvolvimento das aulas. Há, portanto, um reducionismo nos problemas que possam ser causados no uso das tecnologias na sala de aula ao mau funcionamento dos aparelhos apenas, quando a escola necessita de um suporte em vários outros setores, pois, na situação problema, o que vai dificultar a escrita dos avaliados sobre “summer vacation” é de ordem técnica e não uma dificuldade de escrever dentro dos padrões linguísticos considerados um texto, pois o texto para ser considerado enquanto tal deve ser constituído de elementos coesivos (textuais) e que sejam inteligíveis, interpretáveis, como já dissemos anteriormente.

A prática de escrever textos em meios digitais (celulares, ipads) nas condições de produção imediatas, instala os efeitos de um comodismo em que o aluno desenvolve a depender da situação a vícios de linguagem tanto da oralidade quanto da escrita na internet, como o “internetês”, abreviando, mudando a grafia de algumas palavras, o que não condiz com o ensino da ortografia tradicional da língua.

Percebemos, pelo cartum, o quanto algumas práticas escolares são ressignificadas com o uso da tecnologia, um novo olhar que produz alguns deslocamentos, como a costumeira escrita de texto sobre as férias de verão dos alunos (uma prática histórica) a qual é delimitada pelo professor de Letras, com a sugestão da quantidade de linhas que não deve ser ultrapassada.

Entretanto, com a adesão da tecnologia, tornou-se “um tweet”, o qual tem local e emprego certo na internet, sendo escrito com poucas palavras, no caso, alguns “caracteres”, mas ainda versa sobre o mesmo tema, um encontro entre práticas da atualidade e uma memória. Destacamos, também, que o tweet terá uma maior circularidade, pois está em um domínio público, no espaço do twitter, o que possibilita ainda uma interação entre quem escreve, e quem lê opinando a respeito, seja acrescentando alguma ideia ou tecendo críticas sobre o assunto. Conforme reflexões de Sarian (2012, p. 151) sobre algumas práticas ressignificadas, sempre terá algo que irá repetir, um “velho reformulado”, “[...] Nesse jogo do que é —velho em contraposição ao que é —novo, instala-se o apagamento da memória, da história. O que seria da ordem do velho? E do novo? Numa perspectiva de oposições, o novo de hoje é o velho de amanhã”.

De forma que o futuro professor de Línguas deve, conforme as Matrizes de Avaliação, as DCN's e os PCC's do Curso de Letras, apresentar domínio da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa, pois é o profissional autorizado para ensinar sobre as línguas e esta autoridade é legitimada pelo Estado. O avaliado é convocado, então, a propor medidas no espaço escolar, objetivando a descrição de problemas com a tecnologia, os quais podem ser previstos ou não. Portanto, o futuro professor, apesar de ter uma posição de autoridade na sala de aula em relação às práticas educativas, não exerce um controle total, principalmente, quando o avaliado tenta prever os problemas e soluções que podem aparecer na sala de aula.

Ao refletirmos sobre uso da tecnologia na aula de língua, vemos, pelo cartum, problemas de ordem técnica que inviabilizaria as aulas de Língua Portuguesa associadas ao uso das tecnologias, e nos perguntamos: será somente a conexão com a internet, uma bateria cem por cento, que produziria uma aula produtiva da disciplina em relação à leitura e escrita? São, indubitavelmente, fatores que são impossíveis de serem descartados, mas a aula de Língua Portuguesa vai além da relação ensino, ciência e tecnologia, pois há outros fatores a serem considerados, além da inserção do aluno no digital, pois, de certa forma, o aluno já nasce afetado por esta situação, mas, a forma como a tecnologia é trabalhada, para facilitar o processo ensino aprendizagem e fazer com que os alunos se interessem pelas aulas, pode ser ressignificada.

Portanto, o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) é introduzido nos estudos do contexto educacional, refletindo enquanto uma prática de língua(gem), um acontecimento que significa e é significado pelo outro. Os discursos sobre a inserção da escola no mundo digital buscam abranger e produzir o efeito de inclusão, de adaptação por meio de políticas públicas que estabelecem algumas legislações com o incentivo ao uso da tecnologia na sala de aula. Assim, a produção de atividades e projetos no ambiente escolar que estimulem

a criatividade do aluno, como a produção de fanzines, o uso do site fanfiction nyah, entre outras colocam em funcionamento o conceito de metodologias ativas às aulas de Língua Portuguesa.

Percebemos que, conforme a sociedade vai se reorganizando, vão sendo produzidas novas formas de relações do sujeito com o mundo a sua volta, em consequência, formam-se novas relações do sujeito com a instituição escolar e desta com o sujeito, assim, o contexto do discurso sobre o “acesso” à tecnologia assume uma primazia sobre as demais formas de interação do ser humano, pois, muitas vezes, as atividades em que serão utilizadas as tecnologias ultrapassam as fronteiras dos muros da escola.

Nas condições de produção imediatas, em virtude da situação pandêmica (Covid 19), a educação ocorreu, por quase dois anos letivos, de forma remota, com aulas *on-line*, desse modo, com todas as atividades realizadas remotamente, tornaram-se ainda mais visíveis as falhas, os furos das políticas públicas, especialmente pelas atividades que exigiam a utilização de recursos digitais, pois é sabido que há uma maioria que não usufrui desses recursos, o que dificulta a participação e o desenvolvimento das aulas remotas.

Os discursos sobre a inclusão digital e da capacitação do professor ao uso da tecnologia são tomados e compreendidos pelos sentidos de evidência que produzem efeitos de transparência para a linguagem, fazendo circular o pré-construído de que o uso da tecnologia está diretamente associado à qualidade da aula e, consequentemente, à qualidade do ensino, à qualidade da educação no país.

A partir da análise do cartum e dos comandos das questões, produz-se o efeito da construção imaginária de modelos – o educacional, o de língua(gem) e o de sujeito –, que se marcam pelos sentidos de evolução, tanto da sociedade tecnológica quanto dos sujeitos. São sentidos que se representam por uma memória que situa a sociedade como bem sucedida em relação às transformações tecnológicas vigentes, apesar da premente necessidade por busca de investimentos em ciência e tecnologia, no país.

Por essa razão, para que o professor cumpra o seu papel de educador, apesar de sua formação ser direcionada ao desenvolvimento cognitivo, ele precisa fazer cursos de aperfeiçoamento, de capacitação, reatualizando o conhecimento sobre determinado conteúdo, se adaptando às novas demandas político-sociais, pois o mercado de trabalho está aberto a receber profissionais produtivos e com formação ampla, o que acirra ainda mais a competitividade e a necessidade busca pela qualificação profissional.

Trazemos, a seguir, o segundo recorte do componente específico, em Língua Portuguesa:

FIGURA 9 – Questão do ENADE 2017





Exame Nacional de Desempenho
dos Estudantes

QUESTÃO DISCURSIVA 04

Para que realmente prenda a atenção da criança, uma história deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Porém, para enriquecer sua vida, deve estimular a sua imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isto sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 (adaptado).

Considerando o excerto e as possibilidades de trabalho em sala de aula com histórias voltadas para crianças e adolescentes, escolha uma obra da literatura infanto-juvenil brasileira que, na sua opinião, deveria constar no currículo escolar da Educação Básica e redija um texto em português sobre a obra. Em seu texto, justifique sua escolha e relacione a obra a dois dos elementos apontados no excerto como característicos de uma boa história. (valor: 10,0 pontos)

Fonte: Inep, 2017.

A proposição da questão discorre sobre o trabalho em sala de aula de leituras de textos literários infanto-juvenis e, posteriormente, outros trabalhos, com a compreensão e escrita de texto. O ensino-aprendizagem de textos e de obras literárias, na aula de Língua Portuguesa, é perpassado por obras consideradas cânones da Literatura, o que implica, muitas vezes, em textos escritos em determinadas condições de produção que, por serem de outras épocas, não despertam tanto interesse nos alunos, pois a densidade do tema, a extensão do texto pela quantidade de páginas, o vocabulário utilizado na obra e até mesmo a metodologia utilizada pelo professor são determinantes para o bom andamento da aula e para a participação do aluno. De todo modo, a escolha de obras de literatura infantil deve abarcar tanto as literaturas clássicas quanto as literaturas modernas, pois o interesse dos alunos não depende apenas da obra (sua história, seu conteúdo), mas de um conjunto de fatores e de situações, que devem ser previstas e preparadas, previamente, pelo professor.

Pela formação dada ao futuro professor, o sujeito acadêmico, ele é orientado a sugerir uma obra literária que conste no currículo escolar e que desperte conforme a proposição da questão o **entretenimento e que estimule a criatividade, tornando claras as emoções dos seus alunos**, assim, a partir dessas recomendações, pensar, pragmaticamente, na intenção, nos objetivos da comunicação, na interação locutor e interlocutor. Mas, pela teoria do discurso, as relações de sentidos não são afetadas desse modo, pois consideramos as condições de produção, e como os sujeitos são/estão interpelados pela ideologia, que são marcadas como posição no dizer. No dizer de Orlandi (1987, p. 61), nessa atividade de escolha ocorre o processo de

determinação histórica do discurso, instalando “[...] um falante determinado, para um leitor determinado, e com finalidades específicas”.

Esses modos de funcionamento são marcados pelo mecanismo de antecipação, no qual, na aula de literatura exposta acima, o professor (locutor) se antecipa, pela imagem que ele tem do aluno (interlocutor), escolhendo a obra literária x ou y, o que pode ou não corresponder aos anseios dos alunos. A antecipação é vista como uma estratégia discursiva, de natureza argumentativa (ORLANDI, 1987), que é constitutivo do discurso, ao nível das formações imaginárias, conforme Pêcheux (2009).

Sendo assim, a antecipação é um mecanismo que não ocorre apenas na relação professor-aluno, mas também em relação ao avaliador (elaborador, corretor) e aos avaliandos do Enade, em que o sujeito acadêmico se abdica do poder de sugerir uma obra literária para responder ao que é esperado, conforme o padrão resposta previsto pela avaliação. Assim, “[...] em termos discursivos, o locutor pretende saber a relação existente entre o que o locutor vai dizer e o seu lugar, e isto vai constituir o seu próprio (do locutor) dizer” (ORLANDI, 1987, p. 127).

Dessa maneira, a questão toca no ponto crucial das aulas do processo ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, na Educação Básica e ensino superior, do curso de Letras, isto é, no processo de formação do futuro profissional que lecionará a disciplina que trata da relação leitura, interpretação e escrita de texto. Sabemos que há um discurso corrente em que o aluno não gosta/não sabe ler, ou que o aluno não gosta/não sabe escrever, principalmente nos espaços escolares. Nas condições de uso dos recursos das novas tecnologias, e, por meio dessas são constituídos os “[...] sujeitos do conhecimento, sujeitos letrados, que são individualizados em sujeitos capitalistas pelo Estado”. (Idem, 2004, p. 107).

Para além dessas preferências de gosto pela leitura, temos a falta de leitura por parte de alguns alunos, desse modo há diferentes materialidades que chamam a atenção dos alunos. Porém, nem por isso tais leituras são vistas enquanto manifestação da língua(gem) na forma de textos. Mas, em relação à definição de tais textos enquanto literatura, cabe uma outra reflexão. Nas condições de produção da sociedade capitalista moderna, apesar da questão solicitar uma obra literária, temos várias e novas modalidades de leitura e de texto, que estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Por exemplo, as pessoas mais jovens leem trilogias, ouvem/leem podcats, fanfics, memes dentre outros.

Estamos diante de duas concepções de leitura: a de textos de diversas naturezas em que existe a possibilidade de leituras diferentes e múltiplas de um mesmo texto e a leitura tradicional. Mas, independentemente da modalidade de leitura, os sentidos atribuídos são

efeitos produzidos pela relação dos sujeitos com a linguagem, pela relação texto/discurso, “[...] reconhecendo não uma forma sujeito leitor, mas várias, como efeito de resistência ao perfil de leitor ideal (o empresarial, com sua leitura linear, superficial e em quantidade)” (ORLANDI, 2008, p. 07), pois, ao pensar a atribuição de sentidos por e para sujeitos, expostos à opacidade do texto, “[...] o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos [...] o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores” (Idem, p. 62).

Na questão em análise, espera-se que avaliando liste as características elencadas para que a obra literária seja considerada uma boa história fazendo funcionar um ideal de leitura e um ideal de interpretação, conforme solicita a questão da prova. Trata-se de uma história que deve possuir esse qualificador, **boa**, por prender a atenção da criança, como dito no texto motivador **“para que realmente prenda a atenção de uma criança, uma história deve entretê-la e despertar a curiosidade”**. Vemos outras características ao longo desse texto como, **despertar sua curiosidade, enriquecer sua vida, estimular a imaginação da criança**. Parece-nos, em um primeiro momento, que estas características pautam-se em teorias behavioristas de desenvolvimento em que o sujeito (aluno) recebe a leitura como estímulo e como resposta a um repertório, a um vocabulário necessário ao aprimoramento da escrita escolarizada, pautado em “[...] um saber também escolarizado, no espaço urbano” (SILVA, 2019, p. 256).

Dessa forma, o avaliando, quando inserido no contexto da escola, esteja, segundo Foucault (1987), em constante estado de vigilância e adestramento do corpo, da mente, pois, para que a história seja boa, ela tem de “prender” o aluno, simbolicamente afetado à organização dentro da sala e à leitura de textos extensos, que são muitas vezes enfadonhos. As práticas pedagógicas, perpassadas pelo discurso pedagógico e pelo discurso autoritário, situam o sujeito aluno nas tradicionais obras literárias, comuns a todo currículo da Educação Básica, apesar de a todo instante existir um movimento que fala sobre inovação, em inserção de atividades ou métodos que “entretenham” o sujeito. Qual seria, pois, a função da instituição escolar no processo de formação do leitor? Permanecer a mercê apenas de atividades e dos conteúdos lúdicos? Não há um método “certo ou errado”, mas quais seriam os efeitos das sobreposições de algumas práticas em relação a outras? Pode-se pensar numa polaridade no processo de formação em que uma metodologia, uma prática apague as demais, quando abordada?

Em nome da disciplinarização dos sujeitos, em que aquele que detém o conhecimento sobre/da língua detém o poder, ao exigir, então, uma obra literária com boas características, o sujeito em avaliação, responde a partir da imagem de um leitor virtual, em relação ao “efeito-

leitor” (Orlandi 2008) e, ainda, um efeito-escritor, pensando-se em uma posição de projeção imaginária dos sentidos (únicos) lidos nas tais obras e na própria constituição do sujeito escolarizado, uma vez que os sentidos e os sujeitos se constituem mutuamente. Assim, quando se afirma que a obra deve **ajudar a tornar claras suas emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações, reconhecer plenamente suas dificuldades, a clareza de emoções** etc., o efeito que se produz é que ela está pautada na ilusão de transparência da linguagem, na objetividade da interação, cerceando ao sujeito-leitor as várias leituras possíveis de um texto, seja ele de qual gênero for ou a que tipologia pertencer.

Na sequência discursiva do recorte, temos a formulação **sugerir soluções para os problemas que a perturbam, nunca menosprezar a criança, buscar dar inteiro crédito a seus predicamentos, promover a confiança nela mesma e no seu futuro**. Nela há um duplo funcionamento, pois coloca a criança como ativa e, assim, oferece soluções aos problemas diante de uma situação, intervindo de forma a sugerir ações para resolvê-la por meio das reflexões, argumentações próprias da tipologia dissertativa de um texto. Mas, ao submeter o aluno a avaliações em larga escala, tem-se um sujeito passivo, um sujeito moldado, em que os sentidos e suas práticas são sempre administrados e regidos por instituições. Portanto, nas práticas de leituras não devem ser consideradas apenas as características de cada leitor, enquanto um ato individual, ao contrário, deve-se considerar a leitura enquanto uma prática social, inserida em um contexto (social e político), conforme Pfeiffer (1998).

Não se trata de deslegitimar o papel do professor de fazer um planejamento das aulas, das escolhas de obras literárias infanto-juvenis, mas de assumir que jamais haverá um controle total, por parte dele, sobre a maneira como tais textos literários são significados pelos alunos, tampouco os efeitos que serão produzidos a partir do gesto de leitura e interpretação de cada um deles. Há um certo modo de se ensinar a leitura que é resultado das relações postas entre ensino e instituições, resultado de um confronto simbólico e político, que marca o contato com as obras literárias. Trazer, então, questões sobre a leitura no espaço escolar, especificamente de obras literárias, é dizer sobre a instituição que é legitimada e que, em seu trabalho de ensinar, define e normaliza as formas de trabalhar a língua, basicamente no ensino da leitura e da escrita, traçando um perfil de leitor que é conformado no processo de escolarização, que se enreda em determinadas formações discursivas.

As discursividades que constituem essa questão da Prova Enade instalam a competência em leitura do sujeito acadêmico, ao mesmo tempo que o faz refletir sobre a prática de leitura na escola, por um discurso que faz funcionar o sujeito pela ordem do mercado. O domínio das competências e habilidades, propostas ao ensino, se faz sobre o domínio conceitual

e a prática de leitura, fazendo funcionar o desenvolvimento da qualidade do ensino da universidade no país, projetando um imaginário de sujeito ideal que é esperado pelo Estado ao institucionalizar o Enade. Desse modo, o propósito do exame é o de medir as competências e habilidades de um acadêmico pronto para responder à questão dissertativa, materializado, na sua resposta, um futuro professor, pronto para lidar com a prática de leitura. Assim, o propósito da avaliação, para além de produzir uma assimetria nacional, é a de poder medir a qualidade da educação e, assim, divulgar os índices.

Este perfil do ideal de universitário acadêmico, projetado pelas políticas públicas e materializados pelas questões da Prova Enade, faz funcionar um imaginário do que seja um sujeito leitor, em consonância com o processo formativo do que seja um professor de língua e literatura, conformando o ensino de noções de leitura e de um saber sobre a língua.

Nessa direção, o sujeito acadêmico ideal para a avaliação e para a prática pedagógica é aquele que detém um conhecimento do ensino da língua e de literatura, pautado no domínio das técnicas, das estratégias de leitura, dos repertórios de textos literários. Isto é, uma prática de leitura ideal, com efeitos previstos, dando a antever sua relação com uma concepção de língua formal, estruturalista, que atenda aos ideais da comunicação e da interação.

A aula de literatura, por trazer, na maioria das vezes, textos históricos é assemelhada às aulas de História, na qual o aluno constantemente pergunta: por que estudar algo que já aconteceu no passado? Por isso, a aula de literatura é um desafio para o professor, pois, muitas vezes, as obras são vistas apenas com uma finalidade pedagógica, a de se estudar para responder as questões dos vestibulares e do ENEM.

Vamos ao último recorte:

FIGURA 10 – Questão do ENADE 2017




QUESTÃO DISCURSIVA 05

Professoras de uma escola, preocupadas com as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem, decidiram investigar quais seriam as melhores estratégias para um aprendizado significativo. Iniciaram suas pesquisas a partir da legislação educacional, incluídas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, segundo a qual o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem consideram fatores sociais, espaciais, etários e de gênero. O uso da língua e a compreensão dos textos literários estariam atrelados a esses fatores, segundo a pesquisa. As professoras abordaram aspectos da língua, da literatura e das artes, observando pontos referentes à diversidade, ao culto e ao popular, relacionando a língua padrão, a língua coloquial, os textos verbais e os não verbais, o que as conduziu à formação continuada e ao aprofundamento de conceitos em Língua Portuguesa, Literatura e Arte. Na primeira aula, distribuíram um questionário a fim de investigar os níveis de leitura e de compreensão da língua materna de seus alunos. Na sequência, avaliaram o material didático utilizado e sua validade para os objetivos esperados. Apresentaram e discutiram textos de gêneros diferentes, um coloquial e outro formal, com o mesmo tema. Finalmente, partiram para a produção textual coletiva, cujo resultado foi submetido à interpretação semiótica, intermediado pela professora de Artes.

FERREIRA, A. V. N. et al. O diferente, o popular e o culto em Arte, Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio: perspectiva interdisciplinar. In: DAMASCENO, A. M.; MERCADO, L. P. L.; ABREU, N. G. (Orgs.). **Formando o professor pesquisador do Ensino Médio**. Maceió: UFAL, 2007 (adaptado).

Considerando o relato de experiência apresentado e o compromisso do professor-pesquisador de refletir sobre sua prática, faça o que se pede nos itens a seguir.

- Discorra sobre a construção identitária do professor-pesquisador, apontando duas características que o identifiquem como produtor de conhecimento. (valor: 5,0 pontos)
- Destaque duas práticas investigativas mencionadas no texto, explicando como elas podem contribuir efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. (valor: 5,0 pontos)

Fonte: Inep, 2017.

O relato de experiência, que serve como norteador para a resposta do sujeito avaliando para as questões solicitadas, a e b, em um primeiro olhar, discursiviza sobre o papel desempenhado pelo professor de línguas no contexto da sala de aula, a partir de uma relação direta com os apontamentos dos documentos oficiais, que norteiam conteúdos, metodologias desde o processo de alfabetização às práticas de letramento. Por meio dos textos motivadores, há uma centralização do exercício de leitura afeito a tais excertos. Não se trata da leitura enquanto uma prática simbólica, ideológica. Pelas práticas do ensino aprendizagem de línguas, como delineado no relato de experiência, observa-se uma “língua a saber”, uma língua imaginária, em alguns contextos, sendo “[...] a língua em movimento [...] a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas... que vai além das fórmulas” (ORLANDI, 2009, p.18). Em outras palavras, a língua ensinada através da literatura, trabalhada por meio de gêneros textuais, filiando o aluno ao processo de interpretação.

Para nós, é por meio das atividades de leitura e de escrita do texto que o sujeito (se) historiciza e se atrela a uma rede de sentidos, de memória. Percebemos que tanto o relato de

experiência quanto a possível resposta escrita do sujeito avaliado, no contexto da avaliação Enade, quando nas provas, simulados bimestrais/ semestrais estão carregadas de sentidos, pois através deles se inculca uma certa forma de olhar a linguagem.

Vejamos que a partir de como são estruturadas as questões da prova, isto se faz a partir de um perfil ideal de formação do profissional de Letras, principalmente, dos acadêmicos que estão nos anos finais de sua formação, em nível de licenciatura, ou seja, o futuro professor. Pelo modelo de prova do Enade, vemos também os efeitos das legislações que a institui, por exemplo, as DCNs que trazem os conteúdos e as principais competências e habilidades que devam ser trabalhados para constituição de um saber sobre a língua, a serviço de uma língua de Estado. A prova Enade, diz sobre questões sociais, ao mesmo tempo que direciona a formação do professor, o que é constantemente discutido nas políticas de língua como uma falta “[...] um obstáculo sempre presente, da falta de professores bem formados, capazes de instruir o outro” (PFEIFFER, 2000, p. 41).

Há, pois, por meio das duas questões de conhecimento específicos da área, um direcionamento sobre o ensino de leitura por meio de obras de literatura infanto-juvenil, e do ensino aprendizagem de línguas por meio de um perfil de professor pesquisador. Dessa maneira, a busca do perfil ideal de sujeito e de formação profissional, no espaço da universidade, diz de um lugar, de uma política que busca uma unidade, a homogeneização dos sujeitos, necessária ao funcionamento e desenvolvimento nacional.

Temos, assim, pelo processo avaliativo da educação superior, um funcionamento em cadeia, que diz de uma definição de Estado e sobre a qual se (re)produz formulações de políticas que trazem questões sobre o a língua, que subsidiam o funcionamento das políticas nas práticas de ensino e na sociedade. Por meio das políticas públicas de língua, temos o funcionamento imaginário de uma mesma língua para todos, que, por meio de um bom uso, de um bom conhecimento científico sobre ela, produz um bom desempenho no Enem, no Enade, em concursos etc.

A leitura dos enunciados permite-nos algumas compreensões: 1) o primeiro enunciado da questão produz um direcionamento – **Discorra sobre a construção identitária do professor-pesquisador, identificando duas características que o identifiquem enquanto produtor do conhecimento** –, que relaciona a formação do professor para mediar o conhecimento, para ser produtor do conhecimento. No entanto, para nós, o conhecimento não é produto, o conhecimento é um processo, assim, esse imaginário de professor detentor, produtor do conhecimento, “que ensina a língua”, implica pensar pensa-lo por uma relação de causa-consequência, de ação-reação, que produz funcionamentos de ordens tecnicistas,

permanecendo no nível da idealização das aulas de leitura, que funcionam pelo efeito imaginário da interpretação e da escrita. Nas condições de produção atuais capitalistas, de oferta de produtos, de consumismo, há um ideal de escola que é metaforizada como uma grande empresa, assim, o sujeito aluno é o produto a ser ofertado para o mercado, para exercer sua profissão e entrar no exercício da cidadania.

Situar o professor enquanto “pesquisador” de linguagem, nesse caso, instaura um espaço heterogêneo, não somente de diversidades linguísticas, cognitivas e de sujeitos, mas um espaço complexo, que toca os estudos da significação. A pesquisa não é, pois, o lugar da resolução de conflitos, mas o lugar em que são apresentadas as dificuldades de trabalho com a língua e suas práticas sociais, o lugar da reflexão em que não se busca efeitos de “verdade”, mas de possibilidades que produzam ou não a (re)formulação dos dizeres, a partir dos sentidos pré-construídos, instituídos pelas políticas de língua. Logicamente, não se podem desmerecer os grandes avanços tecnológicos (o acesso a eles, à informação) e os políticos, que possibilitam mudanças no contexto educacional e na vida dos sujeitos, apesar de haver algumas reproduções na injunção entre o “novo” e o “velho”, na reformulação dos discursos educacionais.

Há vários fatores que contribuem para o desenvolvimento do professor pesquisador, entretanto, ao fazer diagnósticos, como mostrado pela aplicação de questionário do texto motivador – **a fim de se investigar os níveis de leitura e da compreensão da língua materna dos seus alunos; buscar os níveis de leitura e compreensão da língua materna** –, vemos as discursividades que são textualizadas pelos pilares dos sistemas avaliativos da educação brasileira, tanto ao nível da Educação Básica quanto da Educação Superior. Estes tomam os diagnósticos para separar aptos de inaptos ao “investigar, diagnosticar os níveis de leitura, escrita em Língua Portuguesa”, o que dá visibilidade à forma como os documentos de jurisdição da língua são institucionalizados, mostrando como concebem a língua, o sujeito e os sentidos.

Tais documentos, prescritivos em sua maioria, são reproduzidos pelas instituições – escolas, universidades – que propagam e socializam uma política de língua e escrita, que constitui a relação dos sujeitos com a língua da cultura, a do “saber sobre”. Portanto, pelas relações intra e interdiscursivas, pela memória do dizer, compreendemos como a avaliação é constituída e, apesar de ser naturalizada, produz marcas, formulações linguísticas de como o sujeito avaliador e o sujeito avaliando se constituem, inconscientemente, por meio do processo de interpelação pela ideologia, o que é materializado nos comandos das questões e nas repostas discursivas.

Compreendemos que os efeitos ideológicos da colonização permanecem até os dias atuais, sendo assim, as políticas públicas avaliativas ainda priorizam a escola “de ler, escrever

e contar” como necessária ao desenvolvimento do sujeito, dada por uma educação de qualidade e transformadora, na qual “transformar a educação” e “transformar a sociedade” são condições necessárias e imbricadas por meio dos índices que sempre são os sustentáculos das políticas públicas educacionais.

Percebemos que as questões são formuladas de modo a determinar as formas para trabalhar a linguagem, as quais, por sua vez, estão representadas nas políticas de língua, dizendo sobre uma concepção de língua, de leitura, de escrita, de formação do professor, de mercado, visando uma mão de obra qualificada. Vemos em funcionamento um efeito ideológico que produz evidências e sentidos ao adjetivar o ensino da língua e a formação do professor com a expressão “qualidade”, pois o bom professor, ao adotar essa política pública de língua, tem, como consequência, bons alunos em linguagem.

Pela memória de um saber sobre a língua, a formação do professor compreende um saber legitimado de língua, materializado nas avaliações das instituições, o que incide em um apagamento do sujeito, o ator principal do processo de avaliação externa. As avaliações externas corroboram a condição para a obtenção da qualidade, produzindo, como efeito, mais condições de desigualdade, de segregação.

Essa historicidade, que constitui as políticas de língua, direciona os Cursos de Letras a se adequarem aos modos de organização e de trabalho com o ensino de leitura e escrita, de forma a instalar um processo formativo que seja forjado e reproduzido por um imaginário do que seja um aluno leitor, escritor, inscrevendo-o em uma regularidade da língua ditada pelas políticas públicas, que conformam a organização curricular, prescritas pelas DCN’s.

O sujeito, na posição de professor, é responsabilizado pelos resultados, pelo efeito de uma descentralização produzido, pelo poder do Estado, na escola e, conseqüentemente, no professor que trabalha de modo a executar o que prescreve as portarias governamentais, que impõem um formato de aula, de língua e de sujeito, quando as mudanças educacionais deveriam ocorrer, primeiramente, no interior das escolas para o exterior, produzindo mudanças sociais. Do mesmo modo, o professor de línguas deve considerar as diversas etnias, os contextos sociais e culturais, mas, ao mesmo tempo, deve ensinar a língua através de uma infinidade de gêneros textuais (textos verbais e não verbais, textos literários etc.) e fora da tutela de teorias formalistas, estruturalistas, que sustentam o discurso das competências e habilidades.

O professor é tomado por um processo contraditório, em que deve respeitar a diversidade do contexto, mas, ao mesmo tempo, estabilizar a norma culta da Língua Portuguesa, excluindo o que é da ordem da variação, num contínuo processo de movimento e percurso da linguagem.

A última proposição de escrita da Prova Enade solicita que o sujeito avaliado **destaque duas práticas investigativas mencionadas no texto, explicando como elas podem contribuir efetivamente para o processo ensino aprendizagem de línguas**. Percebemos que, pelo relato de experiência, o professor-pesquisador desliza-se para professor-investigador, professor-estrategista, professor-avaliador, fazendo eco sobre uma questão bastante discutida: a do professor-cientista da linguagem, que está autorizado a ensinar a “língua”, a do Estado, e a língua estrangeira, conforme sua habilitação na licenciatura. Há situações em que o professor ajuda na elaboração das políticas que visam o ensino aprendizagem de línguas, como políticas de formação continuada, de metodologias ativas, mas, em grande parte, os membros de comissões que elaboram as políticas são pessoas que trabalham nos gabinetes, que desconhecem a realidade das escolas e que aliam seu conhecimento ao que preconiza o Estado.

Para se constituir pesquisador é necessário um investimento na formação e o reconhecimento da linguagem enquanto ciência, condições que retornam ao processo de formação do profissional de Letras, que vive um dilema de formação: forma-se professor para a sala de aula ou forma-se pesquisador em Linguística? Esse dilema é mais um efeito das políticas de formação, uma vez que o professor da sala de aula não existe sem o professor-pesquisador. Ainda assim, apesar das legislações, das políticas avaliativas que buscam efetivar uma política de língua como sistema, há gestos de resistência por parte dos alunos e dos professores no que tange à prática de leitura e de escrita.

Pela análise da prova Enade (2017), vemos que a estrutura das questões é atravessada pelo discurso pedagógico, o qual é atravessado por outros discursos autoritários, que faz predominar esse formato em virtude de “em termos do desenvolvimento do aluno, primeiro é preciso dar dados (datas, locais fatos) e depois levá-los à interpretação, à compreensão do processo”, ou seja, o mesmo processo que funciona na elaboração das questões discursivas e nos trabalhos em sala de aula na interpretação de textos.

Por último, refletir sobre a relação Enade e o sujeito avaliando também toca o processo de sua elaboração, uma vez que o elaborador do banco de itens do Enade fala de um lugar, que é inscrito em uma dada teoria, sendo tomado por formações imaginárias que ressoam no modo como as questões da prova são formuladas, implicando em um imaginário de resposta que se espera, pois pode se falar da relação da leitura, da interpretação e da sob os várias perspectivas teóricas. Por exemplo, pela Linguística Textual, os sentidos estão nas palavras, já para a AD está “aquém delas, em relação à”, estes e outros exemplos podem ser sugeridos no processo de correção, pois, às vezes, o sujeito avaliado se inscreve em uma outra posição teórica, o que o leva a se posicionar diferente do que é esperado.

As questões trazem, além da conformação de um perfil imaginário de sujeito, de formação em leitura e escrita, uma validação do trabalho da instituição, que mostra, pelos índices, a produtividade do ensino que, fazendo jus ao uso do adjetivo ‘qualidade’, produz efeitos de universalização, de internacionalização e de eficiência do ensino, institucionalizando o trabalho com a leitura, com a escrita, tanto na universidade quanto na educação básica.

A análise da Prova Enade, pelo viés do discurso, considera a filiação do sujeito acadêmico às formações discursivas, a inserção do discurso em dadas condições de produção, o processo de interpelação ideológica do indivíduo em sujeição, a sujeição aos modos de produção capitalista, que afeta também o modo como a avaliação é constituída por uma dada historicidade, que diz de conceitos e metodologias que sustentam as políticas de língua e que marcam as práticas pedagógicas de leitura e de escrita na sala de aula da universidade (SILVA, 2020)

Contudo, o funcionamento das políticas avaliativas diz do atrelamento à noção de qualidade da educação como bons resultados em avaliações externas, concretizando o discurso das competências e habilidades, que se filiam a uma lógica mercantilista, que diz da relação do ensino como produtividade, para atender às demandas do mercado.

As políticas avaliativas, como vimos mostrando, produzem, como efeito, uma língua instrumentalizada, que cumpre a função específica de língua pelo ideário de comunicação e dos processos de interação, sobrepondo essa perspectiva teórica na noção de língua posta pelos documentos oficiais, que visa o domínio das técnicas para produzir, consequentemente, o domínio social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da inscrição teórica na análise do Discurso, consideramos a incompletude enquanto constitutiva da língua(gem), por isso sentidos e sujeitos não são completos, os sentidos não são completos, eles podem sempre vir a ser outros, decorrentes do processo de significação. A língua é passível de falhas, do equívoco.

Acreditamos que ao produzirmos um fecho (necessário) neste trabalho, ainda que imaginário, retomamos algumas discussões feitas nos capítulos, ainda que estas se abram a outras possíveis leituras e discussões em outro momento ou lugar, pois o caráter da incompletude da língua nos permite o não esgotamento de nossas reflexões.

Pelo processo de formulações do discurso sobre a política avaliativa e da língua do Enade, temos instalado pela paráfrase e polissemia, que estes discursos são constituídos pelo mesmo e pelo diferente, no seu processo de criação, produzindo sempre outros e novos gestos de interpretação que incidem na reformulação de leis que foram legitimando a necessidade de se ter um sistema nacional de avaliação da educação superior.

A partir desse funcionamento, nosso objetivo foi compreender os funcionamentos que instituem os sentidos dos discursos sobre a política avaliativa do Enade a partir das legislações vigentes (Lei n.10.861/2004 e a Portaria n. 493/2017), e das notícias veiculadas nos sites institucionais sobre conceitos dos Cursos e comparações dos índices das universidades nos rankings. A partir desses discursos, buscamos compreender as formações imaginárias acerca da avaliação, de sujeitos e de língua que são abarcadas por estes discursos formulados em determinadas condições de produção.

Para isto, fizemos um percurso teórico analítico para dizer do lugar da universidade, de que forma os ideários de cada período histórico significaram um imaginário de formação, e os desdobramentos desses objetivos em políticas educacionais, que dessem conta de reverter o crescente fracasso educacional brasileiro, visando alcançar uma educação de qualidade e, como consequência, o aumento dos índices nacionais.

Ao revisitar pela historicidade os processos de instituição e denominação de uma universidade brasileira, no Brasil, vários outros acontecimentos no país colonizado deram visibilidade à busca por uma identidade, uma concepção romantizada pela literatura, e que apesar dessa tentativa de valorização da língua, dos biomas, de particularidades históricas dos habitantes nativos, toda a implementação cultural social e política foi feita a partir do olhar do outro, daquilo que era ofertado em outro lugar. Vimos esses processos nos movimentos e

períodos literários, na forma como as primeiras escolas foram implementadas, na criação das primeiras igrejas, dentre outras situações.

E isto não se deu de maneira diferente na instituição e legitimação das políticas públicas e da própria universidade do/no Brasil. Pelos efeitos de sentido de país colonizado na relação com o colonizador, deram-se as primeiras iniciativas de escolarização no Brasil. Há um imperialismo capitalista que faz funcionar a organização das nações diante da classificação socioeconômica em nome da paz, segurança, e de uma modernização inscrita na lógica do mercado, do neoliberalismo que interpela os sujeitos, pela ideologia da modernização, do avanço tecnológico, social e da própria educação, levando-os a inculcação de que esse modelo é o melhor caminho para alcançar a qualidade.

Pela articulação entre a AD e a HII, vimos que o processo de constituição da universidade no Brasil seguiu e segue ainda modelos que a estruturaram enquanto tal, seja administrativo ou acadêmica, apesar de haver especificidades e leis internas que a regem, filiando-se às mesmas correntes internacionais. E a cada momento histórico, percebemos uma configuração política-ideológica diferente decorrente das formas de assujeitamento, que conformam um perfil ideal de universidade e dos sujeitos que a constituem. E pelas relações de força, Estado e Instituição, as formas de controle social, foram materializadas diretrizes para a educação superior por documentos oficiais, tais como: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais, os quais, pela força da lei, disciplinam sujeitos e mantêm a finalidade da universidade como prestadora de serviços. Há em funcionamento uma memória de universidade pública, gratuita e de qualidade, que produz efeitos na (re) formulação das leis e políticas públicas, que são produzidas e ressignificadas quando relacionadas às necessidades de formação do sujeito acadêmico.

Decorrente de um processo histórico de expansão e democratização da educação superior nos anos 90, por meio de programas de acesso como Sisu, Enem, ProUni, e de permanência como o Fies e ofertas de Bolsa de IC, dentre outras modalidades de bolsas, surgiu a necessidade de se avaliar a qualidade do ensino das instituições universitárias, dando origem a avaliações que trazem em seus objetivos uma aliança entre avaliação formativa e avaliação somativa, apesar da sobreposição da somativa. Pelas relações de força, pelo mecanismo de antecipação, são instauradas as políticas de avaliação, as quais trazem em seus artigos, incisos, alíneas, modelos que devam ser seguidos pelas IES, e que se presentificam nas questões da avaliação Enade.

A avaliação da Educação Superior, Enade, põe em funcionamento formas de assujeitamento dos acadêmicos, professores, da universidade como um todo, e isto não se dá

somente pela adesão aos ditames das políticas educacionais internas nacionais, mas, principalmente, por uma busca de fazer parte das políticas públicas internacionais. Um assujeitamento que se dá pelo funcionamento da ideologia, pela estrutura da língua(gem). A propósito da constituição do Enade, pelos discursos institucionais, objetiva-se a sua adesão, servindo como uma radiografia do desempenho dos estudantes do ensino superior, pautando-se pelo discurso da qualidade do ensino, quando há uma primazia dos resultados quantitativos, em nome de uma posição, um lugar nacional, ou internacional pelo discurso da mundialização.

Nesta perspectiva, ao analisarmos os discursos da lei n.10.861/2004 que institui o sistema de avaliação da educação superior, vemos um funcionamento que se instala um discurso pragmático, de boa intenção, de preocupação com a educação superior, favorável à melhoria da educação superior, obtendo por meio dos índices, subsídios necessários para repensar, redirecionar as políticas que sanearão os déficits educacionais. A lei dá visibilidade a uma forma sujeito legitimada pelo Estado e institucionalizado pelo Enade.

No entanto, a forma como a avaliação é realizada no cotidiano das universidades, destoa da concretização de uma busca pela melhoria educacional, estacionando nos limites do controle, na normatização, da certificação, fiscalização, vigilância, e como um atendimento burocrático no interior das instituições de educação superior. Ao dizer sobre o controle normalizante, Foucault (1987) reitera que o controle normalizante funciona como uma vigilância que tem como função: qualificar, classificar e punir. Tomando o Enade no funcionamento do exame, interpretamo-lo como uma avaliação de controle político, que ainda que não mensure o sujeito como principal ator que media a política avaliativa, coloca-o em destaque na universidade, como constatação da qualidade ou não da instituição, classificando-se e punindo-se, a um só tempo. Para esta constatação de efeitos da prova, basta observarmos as propagandas e no marketing em torno do maior conceito Enade obtido pelas universidades, pública ou privada. Por esse instrumento, tem-se essa propagação feita midiaticamente, produzindo uma punição velada que reduz a imagem da universidade à aquela que detém o curso com menor conceito. Aquelas com mais estrelas nos rankings mundiais recebem o adjetivo de 'qualidade'. Como outra forma de punição às IES que possuem resultados insatisfatórios, são as sanções impostas como uma série de procedimentos e protocolos adotados como: visita de comissão *in loco*, termos de compromisso firmados entre a universidade e o MEC, com vistas a superação desses resultados. Caso essas ações não surtam efeito, podem ser aplicadas outras penalidades como: não oferta do processo seletivo do vestibular, a cassação da autorização que permite o funcionamento dos cursos, dentre outras.

As IES, pelo Sinaes e pelo Enade, são individualizadas e responsabilizadas pelos bons ou maus resultados dos acadêmicos na avaliação, havendo uma corrida para o pleno atendimento das leis a fim de atenderem aos requisitos da avaliação como condição para o controle da qualidade do ensino, obedecendo a um Estado-regulador que mantém o controle de regulação da ordem e do saber. Nesse processo, a instituição busca se adequar aos objetivos dos modelos de avaliação para se inserir na ordem vigente e, ao melhorar seu conceito, os índices, mais ela se sentirá parte do sistema, está inclusa, inserida na ordem mundial, nas melhores universidades. Entretanto, como efeito, também se inscrevem nas políticas de apagamento das diferenças, das desigualdades, imprimindo o mesmo gesto de controle no exercício do controle interno da universidade, filiando-se a uma mesma forma de se trabalhar a ciência da linguagem.

Esta lei da avaliação, conforma, pelo desenvolvimento e domínio de competências e habilidades nelas previstas, um perfil imaginário de sujeito na posição de acadêmico, que é idealizado no seio da Universidade, efeito da concepção da prova, na elaboração de respostas dissertativas, conforme critérios padronizados. Vejamos que não há somente um ideal de forma sujeito que é conformado pela avaliação e pelo Estado, mas também um ideal de leitura, e escrita de texto, que deverão ser inculcados para dar posterior mérito ao curso e a universidade. Temos uma regulação que inscreve o sujeito como sujeito do conhecimento, o qual produz sentidos únicos, administrados, direcionados, materializado pelas respostas dissertativas, concretizando dessa forma, o ideal de língua e de sujeitos.

Pela consecução das legislações, temos uma prova padronizada, linearizada pelo atendimento às competências propostas pelas DCN'S, as quais detêm um saber sobre a língua, e são reproduzidas no espaço da Universidade, inferindo concepções de língua ausente da relação com a exterioridade, apagando um sujeito histórico, trazendo a leitura, a escrita das respostas estabilizadas, lapidada das relações com a história, apagando o caráter de uma língua movente, do deslizamento de sentidos, posto que não são estáticos.

Há por parte do Estado, em sua relação com as instituições, uma busca por uma unidade imaginária, funcionando na instalação leis e, de maneira mais específica, nas legislações direcionadas à escola, à universidade, na busca de currículos comuns nas etapas de ensino, na elaboração de sistemas avaliativos. No caso, da Prova Enade, há uma parte comum a todos os cursos que busca atender aos critérios de Formação Geral, em que as competências de leitura, compreensão e interpretação, indicam que todos pensem, respondam da mesma forma e mantenham uma única e direta relação com a linguagem, aquela concebida como veículo de comunicação, entendendo-a enquanto transparente, tanto os sujeitos quanto os sentidos, cujos gestos de interpretação são possíveis de mensuração, etc. Segundo Foucault

(2010), o gesto de tornar comum o currículo, deslocando para a formação geral e comum a todos os cursos, tocam nos comportamentos, isto é dos que são ou adequados.

Em relação à formação específica, temos as questões elaboradas a partir de textos bases da Prova Enade dão visibilidade às condições e repertórios compreendidos e interpretados, pelos sujeitos elaboradores, sentidos que são os esperados pelos critérios de correção. Escapar, produzir sentidos diferentes dos mostrados no padrão de resposta, não diz somente de erro ou acerto, mas dos modos como o sujeito é interpelado, de suas condições de produção, as quais são condições dos seus gestos de leitura e interpretação. Estas questões dizem da formação que uma certa literatura afirma ser a correta postura do professor em sala de aula e da forma como deve abordar o ensino da língua.

Dizer, então, que há filiações teórico-filosóficas que constituem as legislações do Enade significa mostrar que, por essas teorias, a concepção de língua e sujeitos são determinantes para manutenção do controle político, para o cumprimento dos objetivos promulgados pela constituição da avaliação, e pelos modos como a leitura e a escrita são significadas na formação do professor.

Desta forma, o discurso educacional se constitui, segundo Pfeiffer (2000), pela falta, uma falta temporalizada, de um passado sempre presente, e que em relação a um Estado que falha, continua sendo sempre elaboradas políticas que atendam alguns interesses e não outros. Logo, produz efeitos de sentidos filiados a uma memória que consolida a avaliação da educação superior vinculada a testes, controle e, decorrente disso, materializam-se comportamentos de alienação, mas também de resistência que nos permite, no vácuo da falha, continuar a irromper com possibilidades outras.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

_____. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. “O Sisu como política pública de acesso ao ensino superior”. **Revista Interfaces Científicas**. Aracaju, SE V.8. N.2. p. 75-87, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. D.; BANDEIRA, T. D. S. “A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior”. **XIX Semana de Humanidades**. Rio Grande do Norte: UFRN 2011.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

BARBOSA, Renilce. **Ciência da Linguagem e políticas públicas: um estudo da língua e seu ensino**. Cáceres 2020. Disponível em:
<http://portal.unemat.br/?pg=site&i=linguistica&m=teses-defendidas&c=turma-2016>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB**. Ano: 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/hWYTSMnMrWR5Q3TyzCpdQRj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 set. 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Do provão ao Sinaes: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior**. Ano 2004. Disponível em:
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1267>. Acesso em 09 ago. 2020.

BECKER, Kalinca Léia; MENDONÇA, Mário Jorge. **Avaliação de Impacto do ProUni sobre a Performance Acadêmica dos Estudantes**. Ano 2019. Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35138. Acesso em 04 mar. 2021

BERNHARDT, Cristiane Otilia Colossi. **Implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na qualidade dos cursos de graduação de uma instituição privada**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 05 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10 out. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 16 ago. 2018

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004.

_____. **Portaria nº 493, de 6 de junho de 2017**. Dispõe que a prova do Enade 2017 será constituída pelo componente de Formação Geral, comum a todas as áreas, e pelo componente específico de cada área. Diário Oficial da União, Brasília, de 06 de junho de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 05 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 03 mai. 2020

CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.23, n.1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em 15 nov. 2010.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações – Ano 2000**. – (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640 ; 8). Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+conceitos%2C+defini%C3%A7%C3%B5es+e+classifica%C3%A7%C3%B5es&eq=Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior%3A+conceitos%2C+defini%C3%A7%C3%B5es+e+classifica%C3%A7%C3%B5es&aqs=chrome..69i57.1246j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>. Acesso em: 01/03/21.

CERQUEIRA, Henrique Coutinho. **Uma análise acerca dos impactos do Prouni sobre a desigualdade de renda e o crescimento econômico**. Brasília, DF: IPEA, 2019.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros “O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência”. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/O-PROUNI-na-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-brasileira%3A-de-acesso-Costa-Ferreira/c746b5aa77c9ae956f10278e8152b0d1a1a7ee0f>.

Acesso em:04/03/20

COSTA, Greiciely Cristina da. “Denominação: um percurso de sentidos entre espaços e sujeitos”. **RUA** (online). 2012, nº 18. Volume 1 – ISSN 1413-2109

CUNHA, Maria Isabel da et al. “**As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões**”. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

Chomsky, N. **A linguagem e a mente**. In: Lemle, M. & Leite, Y. (orgs). **Novas Perspectivas Linguísticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971

DALCICO, Eliane Cristina. **O Discurso das Políticas Públicas de Leitura e sua Curricularização nos Cursos de Letras** / Eliane Cristina Dalcico – Cáceres, 2021. Tese de Doutorado/ UNEMAT

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do estado**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

DELBEM, Henrique Yung **SINAES: ações acadêmico-administrativas implementadas na Educação Superior para (re)configuração de um perfil institucional**./Henrique Yung Delbem. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital: sobre o arquivo e a constituição do corpus**. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1030/611> . Acesso em: 21/10/20

DINIZ, Rosa Virgínia Wanderley. **O ENADE na perspectiva da análise do discurso**, Sorocaba, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018. Disponível em: http://177.126.99.204/producao-discente/teses/Teses_2018/rosa-diniz.pdf . Acesso em : 09/09/21

DINIZ, Rosa Virgínia; GOERGEN, Pedro L. **Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade**. *Articles Avaliação* (Campinas) 24 (03) Sep-Nov 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/?lang=pt> Acesso em: 05/12/20

DI RENZO, Ana Maria. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Escola e a formulação de políticas linguísticas**. Ano 2008. Disponível em: http://www.unemat.br/caceres/letras/docs/docente/ana_di_renzo_escola_formulacao_politicas.pdf. Acesso em 11 jul. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Revista Educação e Sociedade. vol.36 no.131 Campinas Apr./June 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299#:~:text=Visando%20contribuir%20com%20a%20melhoria,garantir%20adequada%20rela%C3%A7%C3%A3o%20num%C3%A9rica%20professor%2F. Acesso em 15 jun. 2020.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações. 1989. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8909.pdf>. Acesso em 11 out. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Editora Ática S.A., 2009.

FÁVERO, M. de L. de A. **Da Universidade "modernizada" à Universidade Disciplinada.** São Paulo, SP: Cortez, 1991.

_____. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.**

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 ago. 2020.

FERNANDES, Fernanda Surubi. **Castidade e luxúria: a constituição da imagem feminina nos cadastros policiais.** Dissertação de Mestrado. PPGL/UNEMAT. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 108f.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A Análise de Discurso e a Constituição de uma História das Ideias Linguísticas do Brasil.** Ano 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/36580>. Acesso em 05 mar. 2020.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do Discurso e suas Interfaces. O Lugar do Sujeito na Trama do Discurso.** Ano 2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28636>. Acesso em 15 dez. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

_____, M. **Microfísica do Poder.** São Paulo: Graal, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Ano 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Qqv3NWCXfkmxrgNVYKmcZm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 09/05/21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003. Disponível em :<https://www.efdeportes.com/efd73/freire.htm>. Acesso em 07 nov. 2019.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. (2004). **A língua inatingível**. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabete Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GASPARINI, Edmundo Narracci. “A língua na análise do discurso”. **Revista da Anpoll**. nº 39, p. 62-68, Florianópolis, Jul./Ago. 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/904>. Acesso em 01 fev. 2020.

GOUVEIA, Andrea Barbosa, et. al. “Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil. Singularidades e contradições”. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2144>. Acesso em 17 ago. 2020.

GRIGOLETTO, E. **Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito**. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS, 2005, Porto Alegre, RS. Anais eletrônicos. pp. 154-164. Disponível em: www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf. Acesso em 20 mai. 2020.

GUMBOWSKY, Argos. **Os impactos e mudanças promovidos pela avaliação institucional no ensino de graduação das instituições de ensino superior fundacionais municipais catarinenses sob influência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. Ano 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219152264005>. Acesso em 18 out. 2020.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer querer dizer**. São Paulo, SP: Hucitec, 1992

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Objetiva, 2004.

INDURSKY, Freda. **Estudos da Linguagem: Língua e Ensino**. Ano 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637> . Acesso em: 03/05/21

_____. “Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso”. In: NASCIMENTO, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22.ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LEITE, Denise. “Identidades da universidade brasileira”. In: LEITE, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; LEITE Denise. **Políticas de avaliação e inovação da educação superior: influências na produção do conhecimento. Qualidade da educação superior. Avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Série qualidade da educação

superior. **Observatório da Educação**. CAPES/INEP v. 6. Ano 2012. Porto Alegre, RS: EDPUCRS 2012.

LYONS, John. Língua e fala. In: _____. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averborg e Clarisse Sieckenius. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. P. 24-29.

MACEDO, Denise Silva. **Mercantilização do discurso público: universidades brasileiras**. Brasília, 2018. Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33080> . Acesso em: 04/06/21

MARIANI, Betânia. **Conceitos Lingüísticos. Colonização – Lingüística**. Ano 2003 (online) Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/historia_nocoos/col_ling.htm. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Betânia. Políticas de Colonização Lingüística. **Revista Espaços de Circulação da Linguagem**, ano: 2003 vol.27. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900/7322%3E>. Acesso em 26 jun. 2020.

_____. Betânia. **Discurso e Instituição: a Imprensa**. **Revista: Rua**. Campinas, 5: 47-61, Ano: 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640651> . Acesso em: 12/12/21.

MARQUES, José Geraldo. **Normas linguísticas e purismo**: algumas observações críticas. **Revista: Recorte**, revista eletrônica. ISSN 1807-8591 .Ano: 2011. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte> . Acesso em: 10/11/21

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira**: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? Ano 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em 31 ago. 2020.

NARDI, Fabiele S; NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana. **A propósito das noções de resistência e tomada de posição na Análise de Discurso**: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. **Revista: Signum: Estud. Ling**, Londrina, n.19/2, p.80-103, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25109/20162> . Acesso em: 10/01/22.

NUNES, J. H. “Leitura de arquivo: historicidade e compreensão”. In: **Seminário de estudos em Análise do Discurso**, 2, Anais eletrônicos. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. Disponível em: http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Jose_horta.pdf. Acesso em 06 abr. 2020.

_____. **História das Idéias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

NUNES, José Horta. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. Ano 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11982/7396>. Acesso em 18 jul. 2020.

NUNES, J. H. “Leitura de arquivo: historicidade e compreensão”. In: M. C. L. Ferreira, F. Indursky (orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni. Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4º ed. Campinas, SP: Editoras Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pucinelli et al. **Sujeito & discurso**. Série Cadernos PUC-31. São Paulo, SP: Editora da PUCSP, 1988.

_____. **Terra à vista**: discurso do confronto velho e novo mundo. São Paulo, SP: Cortez. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____. **Texto e Discurso**. Ano 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29365/18055>. Acesso em 11 dez. 2019.

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: **Revista Rua**. v. 4. nº 1. 1998. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em 30 jun. 2021.

_____. O próprio da análise de discurso. In: **Escritos 3**. Discurso e Política. LABEURB/NUDECRI/UNICAMP, 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. **Discurso Fundador**. 2.ed. Campinas, SP : Pontes , 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. **O que é lingüística**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.

_____. “A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica”. In: **Com Ciência**. Revista de Jornalismo Científico. 2007a. Disponível em:

<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em 11 nov. 2019.

- _____. **Texto e Discurso: Interpretação, autoria e efeitos do trabalho simbólico**. 2007a.
- _____. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007b.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007c.
- _____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- _____. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Eni P. Orlandi: Campinas, Editora RG, 2009.
- _____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- _____. “Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências”. In: **Revista Rua** [online]. nº. 18. v. 2, 2012. Disponível em <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Acesso em 12/07/21.
- _____. “A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico”. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. vol. 2, 2013. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>. Acesso em 12/07/21.
- PÊCHEUX, M. Por uma Análise Automática do Discurso (1990: 82)
- “Papel da memória”. In: Achard, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- _____. “Ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. Tradução de José Horta Nunes. Cadernos de Estudos Linguísticos, v.19, p. 7-24, jul./dez. 1990. Originalmente publicado em 1982.
- PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua e Ensino: Modos de Aparecimento de uma Língua Apagada no Trabalho do Esquecimento**. In: Encontro Nacional da ANPOLL. Gramado, RS, 2002.

_____. **Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, mídia, mercado.** In: Revista Rua, Labeurb/Nudecri/UNICAMP, n. 11, 2005, p.9-27.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **O Museu da Língua Portuguesa como Política de Língua.** Ano 2014 . Disponível em > <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11750> . Acesso em: 25/08/21

_____. Cláudia C. **O leitor no contexto escolar.** In: ORLANDI, E. P. A leitura e os leitores. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1998. p. 87-104.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir:** as competências desde a escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PIRES, Livia Maria Falconi. **O funcionamento do discurso político: O twitter na campanha presidencial de 2010.** São Carlos: UFSCAR, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=O+funcionamento+do+discurso+pol%C3%ADtico%3A+O+twitter+na+campanha+presidencial+de+2010&oq=O+funcionamento+do+discurso+pol%C3%ADtico%3A+O+twitter+na+campanha+presidencial+de+2010&aqs=chrome..69i57j94lj0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8#> . Acesso em: 10/05/21

RANGEL, Mary et.al. **A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula.** In: Meta-Avaliação. Rio de Janeiro, RJ. v. 8, n. 22, jan./abr. 2016, p. 28-47.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lórdelo de Sales. **Sinaes o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do Ensino Superior no Brasil.** Ano: 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CMzwFCYHzqZ5gNKJMb9YSyq/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20pesar%20dos%20avan%C3%A7os%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o,de%20um%20lado%20%C2%20e%20a> . Acesso em: 13/07/21

SANTOS, J. “Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica”. In: **Revista Trabalho Necessário.** Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9587>. Acesso em 09 mar. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1999.

SARIAN, Maristela Cury. **A Injunção ao Novo e a Repetição do Velho: Um Olhar Discursivo ao Programa um Computador Por Aluno (Prouca).** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2012.

SILVA, Eduardo dos Reis et.al. **Política Pública Governamental: Um Estudo Acerca do Programa Universidade para Todos – Prouni De 2005 A 2018.** Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/search/authors/view?givenName=Thiago%20Sousa&familyName=Silva&affiliation=Universidade%20Estadual%20da%20Reg>

VARGAS, Hustana Maria. **O Sisu na Berlinda**: Presente e uma Provocação para o Futuro. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s33r6JNJm4jYhjLkypBfJbs/?lang=pt>. Acesso em 15 abr. 2020.

YAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Editora Cultrix. São Paulo. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1277893/mod_forum/attachment/309034/Jakobson%20-%20Lingu%C3%ADstica%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em: 08/09/21

Digitais:

<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/> Acesso em 03/10/20

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/enem>. Acesso em 03/10/20

Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

Definição feita pelo MEC, disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1110.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia> Acesso em: 15 jan. 2021).

Disponível em: <https://istoe.com.br/tag/capes/> Acesso em: 12 dez. 2020.

Disponível em : <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/mec-cortara-verba-de-universidades-que-fazem-balburdia-diz-ministro-cjv3s3r1u02cs01ro3dkqrf0a.html>. Acesso em 15/09/20

Disponível em : https://cultura.uol.com.br/noticias/22144_paulo-guedes-critica-educacao-publica-e-diz-que-instituicoes-ensinam-sexo-para-criancas.html. Acesso em: 10/05/21

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml> . Acesso em 10 Ago. 2021

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar-diz-bolsonaro-24134987> . Acesso em: 12/12/2019

Disponível em: <https://www.antena1.com.br/noticias/com-reserva-orcamentaria-governa-opta-por-nao-fazer-bloqueio-adicional-de-r22-bi-nos-gastos> . Acesso em: 22/05/2019