

*O discurso das avaliações de larga escala e os sujeitos das políticas de acesso á educação superior*

Mara Lúcia Castilho<sup>1</sup>

**Resumo**

O estudo de Shiroma, Campos e Garcia (2005) incluiu a análise dos relatórios do Banco Mundial do ano de 2000, e mostrou que o discurso, no início da década de 1990 tinha viés economicista, e as palavras mais utilizadas eram, qualidade, produtividade, eficiência e eficácia. No final da década, passou a ser mais humanista, cuja ênfase está voltada para justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é o instrumento de avaliação de larga escala utilizado pelo Governo para inserção dos estudantes na educação superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Este trabalho tem como finalidade, fundamentado na concepção de sujeito das teorias de análise do discurso, analisar os discursos de uma das avaliações de larga escala utilizadas pelo Poder Público, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e do Programa Universidade para Todos (ProUni) a fim de buscar elementos que possam indicar como os sujeitos são caracterizados e a quem se destinam as avaliações de larga escala e as políticas de acesso à educação superior. Além disso, propõe-se a verificar se o discurso das políticas dos organismos internacionais para a educação mundial, identificado nos trabalhos realizados por Shiroma (2001) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), estão presentes nos discursos do ENEM e do ProUni.

Palavras-chave: avaliação de larga escala; análise do discurso crítica; ProUni; ENEM

**Abstract**

The discourse of policies to access higher education and the characterization of it's subjects

Shiroma's, Campos's and Garcia's (2005) study included the analysis of 2000 World's Bank report in the 1990s beginning decade, and showed that it had an economist feature; the most used words were: quality, productivity, efficiency, and efficacy. In the end of the decade it became more humanistic, focusing on justice, equity, social cohesion, inclusion, opportunity, and safety. The ENEM ( National High School Exam) is an evaluation tool on large scale used by the Government to insert students in high education through the ProUni (University Program for All). This paper, based on the conception of the subject of the discourse analysis theory, aims to analyze the discourses of one of the evaluations on large scale used by the Public Power, the ENEM (National High School Exam), and the ProUni (University Program for All), to seek for components that may indicate how the subjects are defined, and to whom the large scale evaluations are bound for, and access policies to higher education, and check if the discourse of politics of international bodies for world education, identified on Shiroma's (2001), Campos's and Garcia's (2005) are present on ENEM and ProUni's discourses.

Key-words: large scale evaluation; critical discourse analysis; ProUni; ENEM.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília – UnB, Mestre em Educação pela UCB, Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do UniCEUB, professora do curso de Letras do UniCEUB.

## Apresentação

As tendências das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas giram em torno da avaliação e da inclusão. Shiroma, Campos e Garcia (2005) apresentaram o resultado da análise das reformas educacionais tendo por base os conceitos e os discursos presentes nos documentos de organismos nacionais e internacionais, em que foi constatada a transformação do discurso utilizado por tais instituições. O estudo incluiu a análise dos relatórios do Banco Mundial do ano de 2000, e mostrou que o discurso, no início da década de 1990 tinha viés economicista, e as palavras mais utilizadas eram, por exemplo, qualidade, produtividade, eficiência e eficácia. No final da década, esse discurso deu uma guinada, e passou a ser mais humanista, cuja ênfase está voltada para justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) entendem que a leitura derivada de pesquisas comparativas aponta para uma tendência mundial em razão da posição dos organismos internacionais sobre a educação:

Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Européia presidida por Dahrendorf (1995). Dedicou um capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança”. Iniciava dizendo: *words matter*. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (wealth), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (*stakeholders*), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 428)

Não que o vocabulário das políticas seja inovador, mas veio somar ao já disseminado discurso da qualidade, percebido nas políticas educacionais brasileiras, conhecido como Estado avaliador. Os motivos para que o Estado buscasse a prática da avaliação, de acordo com Freitas (2004), foram bastante diversos. Primeiro, por terem sido vistas como necessárias para conferir os resultados frente aos objetivos da educação nacional. Segundo, para conhecer a realidade e fazer diagnósticos para qualificar a expansão do ensino e prestar contas à sociedade. Depois, medir, avaliar e informar foram práticas consideradas importantes para a instrumentalização da racionalização, da modernização e tutela da ação educacional. Por fim, esta prática conduz às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar cultura de avaliação.

Depois de 1995, Shiroma (2001) entende que o discurso oficial se utiliza de uma “bricolagem” que faz com que os interesses sociais, antes tidos como antagônicos, apareçam, hoje, como complementares. De acordo com a autora, sua pesquisa documental identificou, nos relatórios da área social de organismos internacionais e nacionais, discursos de inconformismo em relação aos índices de pobreza e exclusão social e prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, por meio da inclusão.

No Brasil, as políticas avaliativas iniciaram no início da década de 1990, e de lá para cá, muitas ações do governo estão vinculadas aos sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior e, mais recentemente, ao ingresso de estudantes em instituições de educação superior (IES) privadas. Além disso, percebe-se que o discurso citado por Shiroma (2001) está presente nos programas e projetos educacionais organizados a partir do final da década de 1990, como, por exemplo, “Toda criança na escola”, “Educação continuada para

professores”, “Brasil alfabetizado”, “Brasil profissionalizado”, “Programa Universidade para Todos”, entre outros.

Este trabalho tem como finalidade, fundamentado na concepção de sujeito das teorias da Análise do Discurso (AD) e da Análise do Discurso Crítica (ADC), analisar os discursos de uma das avaliações de larga escala utilizadas pelo Poder Público, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e do Programa Universidade para Todos (ProUni) a fim de buscar elementos que possam indicar como os sujeitos são caracterizados e a quem se destinam as avaliações de larga escala e as políticas de acesso à educação superior, e verificar se o discurso das políticas dos organismos internacionais para a educação mundial, identificado nos trabalhos realizados por Shiroma (2001) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), estão presentes nos discursos do ENEM e do ProUni.

### **O discurso de inclusão e as políticas educacionais brasileiras**

Shiroma (2001), fundamentada nas obras *The inclusive society*, da socióloga Ruth Levitas, que analisa o discurso do governo trabalhista britânico, caracterizado como *New Labor*, e das análises realizadas por Norman Fairclough, sobre a retórica da política do *New Labor*, na Inglaterra, publicadas no livro *New Labor, new language?*, aborda o discurso da inclusão e seus conceitos adjuvantes na promoção de políticas inclusivas. A autora busca subsídios para explicar a racionalidade que há por trás das políticas governamentais de inclusão e de coesão social.

Segundo Shiroma (2001), a socióloga Ruth Levitas (Levitas, 1998 apud Shiroma, 2001) identificou três tipos ideais de discursos associados à exclusão e inclusão social: o redistribucionista, o integracionista e o de subclasse. O primeiro tem sua preocupação principal a pobreza e propõe sua redução por meio da redistribuição da riqueza. O integracionista atribui a exclusão ao desemprego e vê, por conseguinte, a inclusão como caminho de proporcionar trabalho remunerado às pessoas. Desta forma, o oposto de exclusão é inserção profissional. Para esta vertente, a promoção da integração social de grupos marginalizados é realizada por meio de treinamento e orientação para que sejam inseridos no mercado de trabalho. O terceiro tipo de discurso faz uso da idéia de subclasse, ou seja, centra-se em aspectos morais e comportamentais de excluídos, alegando deficiência em sua cultura. Remete à idéia de maus hábitos, vícios, delinquência e crime. Nesse sentido, o discurso gira em torno da moralização, com ênfase na ordem social e integração moral por meio do restabelecimento do cidadão.

As análises de Shiroma (2001) levam ao entendimento de que o complemento “para todos”, comum em campanhas e documentos de áreas sociais, busca criar uma igualdade imaginária, colocando todos na mesma condição: sujeitos à exclusão. Parece que o discurso de inclusão contribui para o apagamento das diferenças sociais, fortalecendo a ilusão de que todos são iguais. O enfoque humanitário assumido pelo discurso político, que apresenta educação e empregabilidade como mecanismos de sobrevivência básicos, tem cunho coercitivo. A autora chama a atenção para a face autoritária deste discurso, com que o indivíduo constrói a noção de segurança por meio da empregabilidade, sendo que esta passa a ser uma responsabilidade individual. A oportunidade que o Estado oferece como direito de aprender para a vida toda passa a ser obrigação de adquirir e manter habilidades requeridas pelo mercado. O cunho meritocrático impõe a responsabilidade da inclusão para o indivíduo e, desta forma, desloca o foco de responsabilidade do Estado em suprir os direitos sociais à população.

O Ministério da Educação utiliza, pelo menos, três avaliações de larga escala para avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros. O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), implantado em 2004, substituiu o antigo Exame Nacional de Curso (Provão) e a Prova Brasil e o Saeb, implantados em 2005, substituíram o Saeb, implantado em 1990. Ambos estão vinculados aos sistemas de avaliação da Educação Superior e Básica, respectivamente. Outro instrumento de avaliação da educação brasileira é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, cujo objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao final do ensino médio, no que se refere às habilidades e competências estabelecidas pelo Ministério da Educação como imprescindíveis para o exercício profissional e para o exercício pleno da cidadania. Este último é um dos objetos de estudo deste trabalho.

O evento nacional é realizado anualmente e organizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de, entre outros, aferir a qualidade do ensino da educação básica brasileira e fornecer subsídios ao acesso à educação superior (Brasil, 2008). Um dos principais incentivos para que os concluintes do Ensino Médio façam o ENEM, de acordo com o texto divulgado pelo Ministério da Educação, em sítio da internet oficial, é a “possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior”<sup>2</sup>.

A partir de 2004, a participação no ENEM passou a ser pré-requisito para o estudante participar do Programa Universidade para Todos (ProUni), que tem como finalidade regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

O diagnóstico da educação superior, em 2000, apresentado no Plano Nacional de Educação (PNE), foi de que a porcentagem de matriculados nesse nível de ensino em relação à população de 18 a 24 anos era de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina apresentava índice de 40%, o Chile, de 20,6%, a Venezuela, de 26% e a Bolívia, de 20,6%.

Das vinte e duas metas gerais estabelecidas no PNE, quatro estão voltadas para o incremento de matrículas no ensino superior e ou criação de políticas voltadas para as minorias:

- Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
- Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
- Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
- Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001)

---

<sup>2</sup> O acesso ao sítio oficial do MEC foi em fevereiro de 2009.

O ProUni, surgiu como uma possibilidade de aproveitar as vagas ociosas oferecidas pelas instituições de educação superior privadas e, assim, aumentar os percentuais de jovens na educação superior, conforme prevêem as metas do PNE e possibilitar processos de seleção nos diferentes setores do mundo de trabalho.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para transformação do ENEM em prova unificada de seleção dos estudantes para ingresso nas instituições federais de ensino (IFES). Para o MEC, a prova aplicada até o ano de 2008 não tinha articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e não havia a possibilidade de comparação das notas do Exame de um ano para outro. A reformulação do processo avaliativo, agora intitulado *novo ENEM*, tem a finalidade, entre outras, de comparar no tempo os resultados de um ano para outro e abordar diretamente o currículo do ensino médio. O novo exame será composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. A utilização do *novo ENEM* como fase única não acarretará prejuízo na realização de exame de aptidão para áreas específicas.

### **O sujeito na Análise do Discurso (AD) e na Análise do Discurso Crítica (ADC)**

A Análise do Discurso surgiu com as novas propostas do estudo da língua, ou seja, surgiu em meio à preocupação com o uso da linguagem. A linguagem deixou de ser vista como um campo limitado como o era na teoria saussuriana. De acordo com Brandão (2004), os anos de 1950 foram decisivos para a constituição da análise de discurso como disciplina, quando a linguagem passou a ser considerada um modo de produção social. A dimensão social começou, então, a fazer parte do estudo da língua e a partir daí surgiram diferentes práticas sob a denominação de análise de discurso.

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa, articulada por Pêcheux, considera os fenômenos das formações sociais, os processos de enunciação e a relação do sujeito com o simbólico. Não concebem o sujeito como centro do discurso, nem entendem que o sujeito tem liberdade discursiva individual (BARROS, 1999).

Na perspectiva anglo-saxã, a Análise de Discurso Crítica (ADC), articulada por Fairclough, o uso da linguagem é considerado como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais (FAIRCLOUGH, 2001). De acordo com Wodak (2004), a ADC investiga criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada por meio do uso da linguagem. Para Ruchkys e Araújo (2001), embora Fairclough não explicita sua definição de sujeito, apresenta algumas pistas que nos leva a compreender que na ADC o sujeito tem uma dimensão passiva, já que ele é constituído pelo discurso, e, por outro, tem um papel ativo, pois, por meio da linguagem, ele constitui de forma não apenas reprodutiva, mas também criativa e transformadora, o social. Neste sentido, para a ADC, o sujeito é agente no processo de mudança social e cultural por meio da mudança das práticas discursivas.

O conceito de sujeito é um dos pontos das discussões que envolvem essas duas teorias. Fala-se em sujeito livre, assujeitado, social, ativo, crítico, entre outros. Essa compreensão parece ser indispensável para o entendimento dessas duas linhas de análise do discurso. A

seguir, serão apresentadas as noções de sujeito de estudiosos da AD e da ADC em relação à materialização da linguagem.

Para Brandão (2004), a reflexão sobre a língua segue duas tendências, a clássica e a moderna. De acordo com a primeira, a língua tinha como função representar o real. Um enunciado era verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas existentes. Essa tendência é considerada representativa, ou seja, a língua representava o domínio de dizer e de representar o real. A subjetividade não era considerada. Na episteme moderna, a representação da língua continua a existir, mas essa função deixa de ser fundamental. A língua passa a ter função demonstrativa. Nesse quadro moderno, o sujeito passa a ocupar posição privilegiada e a linguagem passa a ser considerada o lugar de constituição da subjetividade. Desta forma, como a linguagem constitui o sujeito, pode representar o mundo. A partir daí, a concepção de sujeito é diversa e entendida de formas diferentes pelos autores.

Para Orlandi (2000), a ideologia é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2000, p.46). Para a AD o sujeito tem acesso à parte do que diz atravessado pela linguagem e pela história, de modo imaginário. Ele é dividido materialmente desde sua constituição. Ele é sujeito à língua e à história, pois é afetado por elas para se constituir, para se produzir sentidos. Para a autora, “Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentido.” (ORLANDI, 200, p. 49).

Koch (2006) entende que a concepção de sujeito está vinculada à concepção de língua. Caso a concepção de língua seja a de representação do pensamento, o sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Neste caso, o sujeito é histórico e social na medida em que adquire a habilidade de interagir. Caso a concepção de língua seja a de estrutura, o sujeito é assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma *não consciência*. Para Koch (2006), o sujeito é social e sujeito às determinações do meio social em que vive, não pode dizer o que quer, da maneira como quer, mas trabalha com a linguagem. Todavia, não é assujeitado.

Possenti (2004) entende que para que o sujeito possa ser concebido como algo mais que um lugar por onde o discurso passa, proveniente de estruturas, é necessário fazer a hipótese mínima de que ele age, não é passivo. Para o autor, o sujeito não é livre e nem assujeitado. Os sujeitos livres decidem o que dizer em determinada situação e os assujeitados são pontos pelos quais passam discursos prévios. Para o autor, o sujeito é ativo e sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Não há nada estanque e nem totalmente estruturado. Possenti (2004) entende que o sujeito é social e histórico, mas que não é a fonte de seu discurso. O discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior. O falante sabe o que está dizendo e ilude-se se pensar que sabe o que diz. Para o autor:

[...] pode levar à conclusão de que os sujeitos são históricos e atuam; que a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; que os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando; enfim, que a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o lugar que ocupam segundo o imaginário. (POSSINTI, 2004, p. 102)

Fairclough (2001) acredita que a teoria althusseriana do sujeito exagera a constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individual ou coletivamente como agentes, até mesmo no compromisso com a crítica e na oposição às práticas ideológicas. Para Fairclough (2001), os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. Para ele, “O equilíbrio entre o sujeito “efeito” ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, P. 121).

Sabe-se que as práticas discursivas e sociais das políticas de acesso à educação superior processam-se em torno do atual momento da educação mundial, conseqüência dos processos que envolvem a sociedade pós-moderna. Seus sujeitos podem fazer parte de diferentes classes sociais e posições ideológicas. Porém, para saber a caracterização dos sujeitos dessas práticas sociais, seria necessário pesquisar os destinatários dos diferentes segmentos envolvidos no processo, como por exemplo, as instituições de ensino superior privadas, os alunos egressos do ensino médio e o próprio poder público. Neste estudo, busca-se compreender a caracterização do sujeito por meio dos textos que regulamentam as políticas de acesso à educação superior, organizado pelo Poder Público. Os documentos serão analisados de forma a identificar o perfil socioeconômico e educacional do estudante a que se destina a política de inclusão de alunos na educação superior.

### **Análise textual e discursiva da portaria que institui o ENEM, da Lei do ProUni, da portaria que o regulamenta e dos manuais destinados aos participantes do processo**

A análise do texto da Portaria Ministerial nº 55, de 3 de abril de 2008, permitiu identificar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destina-se à avaliação do desempenho do participante ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e que tem por objetivos:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo de 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 de trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais. (BRASIL, 2007, p.1)

Percebe-se, na Portaria, o uso de palavras de cunho inclusivo, como, por exemplo, *escolhas futuras, continuidade de estudos, modalidade alternativa aos processos de seleção no mundo do trabalho e na educação superior e acesso a programas governamentais.*

A análise da Lei no. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o ProUni, permitiu identificar que o Programa é destinado à bolsa de estudo integral ou parcial para estudantes de curso de graduação e seqüenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos e que as bolsas são destinadas a:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
- III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (BRASIL, 2005).

Identificou-se, na Lei, o uso de expressões ou frases que indicam ação do governo voltada para a inclusão de estudantes no sistema federal de educação superior, como, por exemplo, *concessão de bolsas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até três salários mínimos; bolsista; estudante a ser beneficiado, bolsa de estudos* entre outras.

Dos vinte e três artigos que compõem a Lei do ProUni, quatro são direcionados diretamente ao estudante participante do Programa, treze são direcionados às IES, às entidades beneficentes de assistência social que atuam no ensino superior e às pessoas jurídicas de direito privado, dois alteram o texto de legislação anterior e dois sobre a atuação do Poder Executivo.

O texto do Manual de orientação ao bolsista, disponível no sitio oficial do Ministério da Educação, diz que o Programa possibilita o ingresso de jovens de baixa renda nas instituições de ensino superior privadas. Um dos parágrafos da apresentação do documento refere-se à concessão das bolsas como oportunidade dos jovens ampliarem seus conhecimentos. Além da palavra “oportunidade”, não foram identificadas palavras que indiquem uma ação específica de inclusão. Logo em seguida, no parágrafo seguinte, o texto esclarece que a reserva de vagas para afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência, caracteriza o ProUni como mecanismo de inclusão social, estabelecendo oportunidades para vencer as desigualdades.

A redação tanto da portaria do ENEM quanto da Lei do ProUni e do manual de orientação aos estudantes é clara e escrita na ordem direta. Os textos são coesos e os verbos são, geralmente, empregados no modo imperativo, comumente utilizados no tipo textual injuntivo e encontrado, usualmente, nos gêneros textuais a que pertencem, ou seja, Portaria, Lei e Manual.

No final da década de 1990, foi instituído o ENEM, estruturado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz mudanças no ensino médio, desvincula-o do vestibular e flexibiliza os mecanismos de acesso ao ensino superior. Alguns trechos de textos encontrados em outros documentos que regulamentam e esclarecem os procedimentos do Exame, corroboram esse entendimento:

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos.[...] Os vestibulares, por exemplo, procuram avaliar o conhecimento explícito sobre as diversas disciplinas. (BRASIL, 2005)

Finalmente, o terceiro eixo é o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior público e do mercado profissional de trabalho. Produto das ações de ampliação do acesso à educação, a escola



brasileira apresenta hoje ao mercado de trabalho e ao vestibular um grande contingente de jovens com fortes expectativas pessoais e profissionais e demandas por inserção na esfera produtiva e cultural. O quadro atual indica com clareza novas demandas à educação pós-média e ao ensino superior, exigindo novas respostas com maior diversificação e flexibilização da oferta de cursos. (BRASIL, 2002)

Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do ENEM é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o ENEM coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los. (INEP –2009)<sup>3</sup>

Aos poucos, muitas IES começaram a utilizar alguns dos resultados do ENEM como parte do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação. No Distrito Federal (DF), por exemplo, das 72 instituições de educação superior privadas existentes, apenas 10 fazem uso dos resultados do ENEM como parte do processo seletivo. A partir da implantação do ProUni, em 2004, os resultados passaram a ser utilizados como pré-requisito de ingresso do estudantes nas IES que aderem ao Programa. Vinte nove IES com sede no DF aderiram ao Programa em 2009 com oferta de cursos presenciais. Além dessas, outras oito instituições que possuem pólo de educação a distância no DF aderiram ao Programa, de acordo com as informações que constam do sítio oficial do Ministério da Educação. Este dado indica que muitas das instituições que participam do ProUni parecem não utilizar os resultados do ENEM em seus processos seletivos regulares.

O texto do artigo quarto da Lei do ProUni sugere que o “beneficiário do ProUni” está deslocado de sua comunidade e está inserido em um ambiente ao qual não pertence: “Todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do ProUni, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamento internos da instituição” (BRASIL, 2005a, p.4).

Outro documento destinado aos estudantes está no módulo *Informações aos candidatos*, disponível no sítio do Ministério da Educação. Nele, podem-se encontrar palavras consideradas de cunho meritocrático, que responsabilizam os estudantes pelo resultado no processo como, por exemplo, ”os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que desejam estudar.”; “Dessa maneira, o ProUni reconhece e valoriza o mérito dos melhores estudantes.”; “Algumas instituições submetem os candidatos pré-selecionados a um processo seletivo próprio, que pode ser diferente do vestibular.”<sup>4</sup>

O texto esclarece que o candidato pode escolher até cinco opções de cursos, habilitações, turnos ou IES a ser freqüentada dentre as disponíveis, “conforme seu perfil socioeconômico” (grifo nosso). Imagina-se, a princípio, que o leque de opções permite ao estudante se sentir acolhido pelo Programa. O texto sugere que a escolha do estudante tem que estar de acordo com seu perfil socioeconômico, e não com a profissão com a qual se identifique melhor. Seu direito parece se restringir ao que lhe é ofertado, de acordo com o mérito que tiver na prova do ENEM e não com suas aptidões.

As informações sobre as possibilidades de escolha de qualquer curso em qualquer instituição indicam alguns obstáculos em determinadas áreas. O texto diz que o candidato

---

<sup>3</sup> Texto retirado do sítio do INEP, no módulo O que é o ENEM, acessado em 12/4/2009, no endereço [http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12&Itemid=34](http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34)

<sup>4</sup> Textos retirados do site oficial do MEC, módulo *Informações aos candidatos*, acessado em 4 de abril de 2009.

pode escolher qualquer curso, desde que a IES seja participante do ProUni, mas existem restrições. No caso de o aluno escolher o curso de Ciências Aeronáuticas, por exemplo, o estudante deve ter, dentre outras exigências, licença de piloto privado e uma determinada quantidade de horas de vôo para poder se matricular, o que demonstra ser contrário à condição de excluído economicamente.

Em 2009, o MEC implantou o *novo ENEM*, que tem por objetivo, entre outros, a reestruturação do currículo do ensino médio. A partir deste ano, o Exame passará a ser utilizado como processo seletivo dos estudantes das instituições universitárias que aderirem ao Sistema de Seleção Unificado do Ministério. A flexibilização do acesso à educação superior preconizada pela LDB, parece ganhar força por meio das mudanças instituídas pelo mecanismo de processo seletivo unificado. Todavia, o vestibular ainda permanece como forma de seleção dos estudantes. A expectativa do Governo é que todas as instituições federais adotem de alguma forma o *novo ENEM* como processo seletivo. Foi instituído o Comitê de Governança do *novo ENEM* para acompanhar a proposta. Existem quatro possibilidades de utilização da nota do ENEM pelas IES públicas: como fase única; como primeira fase; como fase única para as vagas remanescentes, após o vestibular; ou combinado ao atual vestibular da instituição. Neste último caso, a universidade definirá o percentual da nota do ENEM a ser utilizado para a construção de uma média junto com a nota da prova do vestibular. Cada IES divulgará em edital próprio o formato de participação do *novo ENEM* em cada curso. Até o mês de junho de 2009, cinquenta e cinco instituições federais de ensino haviam decidido utilizar a prova do *novo ENEM* de alguma forma.<sup>5</sup>

O mecanismo de escolha dos cursos seguirá o mesmo procedimento adotado no ProUni. De acordo com o Termo de Referência do *novo ENEM*, o candidato optará por concorrer utilizando-se de política afirmativa eventualmente existente ou pela ampla concorrência, podendo escolher até cinco opções de cursos e instituições de sua preferência, independentemente do local de sua residência. Não será necessário haver vinculação entre as opções, de modo que o estudante poderá escolher cursos diferentes em instituições distintas.

A adoção de novas estratégias para a otimização das vagas das instituições de educação superior públicas e a proposta de escolha de vagas e IES de forma a propiciar a mobilidade dos estudantes parece confirmar os resultados das análises realizadas por Shiroma (2005). O discurso humanitário citado pela autora está presente nas políticas de acesso à educação superior, uma vez que está voltado para a inclusão de excluídos do sistema e revela que as possibilidades futuras dos cidadãos estão voltadas para sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando o aumento da renda familiar.

A análise documental possibilitou identificar na legislação indicadores que permitem compreender os perfis socioeconômico e educacional dos estudantes, conforme segue:

I. O perfil socioeconômico do estudante é estabelecido pelos seguintes indicadores: *renda familiar per capita inferior a 3 ½ salários mínimos (R\$ 1.600,00); professor de escola pública que não tem graduação; acesso a programas governamentais de inclusão; possibilitar escolhas futuras de trabalho e continuidade de estudo dos cidadãos.*

II. O perfil educacional é estabelecido por meio dos seguintes elementos: *o participante deve ser aluno de escola pública ou bolsista de escola privada; cursará a educação superior em instituições de ensino privada; terá seu resultado de acordo com os resultados de processo meritocrático; contribuirá para avaliar a qualidade do ensino médio.*

---

<sup>5</sup> Informações retiradas no sítio oficial do MEC em 21 de junho de 2009, no endereço [http://www.enem.inep.gov.br/perguntas\\_frequentes.php](http://www.enem.inep.gov.br/perguntas_frequentes.php).

Outras informações foram consideradas para uma possível categorização de um discurso que revele uma prática social considerada de fortalecimento dos estudantes que participam do Programa de acesso à educação superior, como, por exemplo: *beneficiário; inserção no mercado de trabalho; capacidade educacional; escolha de curso, turno e IES “conforme seu perfil socioeconômico”; ingresso meritocrático e possibilidades futuras.*

### **Em busca da compreensão das práticas discursiva e social dos sujeitos das políticas de acesso à educação superior**

Não foram encontrados na pesquisa bibliográfica, realizada até então, estudos específicos sobre o ENEM e sobre as políticas de acesso à educação superior que pudessem embasar a análise das práticas discursivas e sociais dos estudantes que participam desse processo. A análise do discurso desses estudantes pode revelar elementos que contribuam para a compreensão de suas práticas sociais e ideológicas. A análise da legislação e as regras de participação no ProUni levam ao entendimento de que não se pode classificar o sujeito participante do Programa em uma única tipologia. É possível que ele seja ativo, passivo ou, ainda, que circule entre um e outro. A inclusão dos estudantes no Programa parece contribuir com mudanças em suas práticas discursivas e sociais, uma vez que “possibilitam escolhas futuras”.

Fairclough (2001) entende que o discurso é uma prática política e ideológica. Como prática política, o discurso pode manter ou transformar as relações de poder. Como prática ideológica, pode manter ou transformar os significados das relações de poder. A manifestação de poder se dá por meio da linguagem utilizada nas práticas sociais.

O autor destaca três aspectos do discurso: o discurso como identidade social e posição de sujeito, o discurso como o que contribui para a construção das relações sociais entre as pessoas e o discurso como o que contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três aspectos constituem a prática discursiva.

Para compreender as práticas discursivas e sociais dos alunos participantes do ProUni, faz-se necessário investigar seu discurso. Esse conhecimento pode levar à compreensão do impacto que as avaliações de larga escala têm na construção da identidade desses jovens e identificar se suas práticas discursivas revelam a existência de fortalecimento do sujeito perante aqueles que ingressam na educação superior por meio de processos seletivos diferentes do vestibular. A partir daí será possível identificar se os estudantes que participam do Programa estão mais voltados para um sujeito social ativo.

Parece que o Governo busca uma forma de utilizar as avaliações de larga escala para selecionar os alunos das instituições públicas de ensino, como também disponibilizar as vagas ociosas das IES privadas. Esses novos direcionamentos das políticas relacionadas ao *novo ENEM* corroboram as conclusões de Shiroma (2005), uma vez que a obrigação de conquista individual parece ganhar força com a institucionalização de processo seletivo nacional único. O discurso que aparenta contribuir para o apagamento das diferenças sociais e fortalece a ilusão de que todos são iguais. O *slogan* adotado pelo MEC para o *novo ENEM* é “um ensaio para a vida”, o que traduz que o futuro do cidadão está vinculado ao resultado no Exame.

Percebe-se que o discurso da inclusão, da oportunidade e da segurança está presente nas políticas de acesso à educação superior e que há uma busca pela inserção profissional dos cidadãos em oposição à exclusão.

Por fim, a proposta de pesquisar o discurso dos estudantes que participam do ENEM e do ProUni pode contribuir para identificar se as práticas discursivas reproduzem o discurso dos organismos internacionais no que se refere à inclusão e coesão social.

## Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. IN: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1999.

BRANDAO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 55, de 03 de março de 2008. Brasília: *Diário Oficial da União* nº 66, de 7 de abril de 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento básico 2002*. Brasília: Inep, 2002. Disponível em < [http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=34&Itemid=68](http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=34&Itemid=68)> . Acesso em: 10 de mar. dez 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2005a. Disponível em: < <http://www.sociesc.org.br/prouni/11096.pdf>> . Acesso em: mar. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* . Brasília: INEP, 2005. Disponível em: < 121 p. : [il.http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbásico.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbásico.pdf)> . Acesso em: 13 de abr. 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 10. abr. 2009.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburg: Edinburgh university Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2008.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar edições, 2004.

RUCHKYS, Angélica Alves; ARAUJO, Maria Aparecida de Oliveira Martins de. Análise do discurso: em busca das (in)congruências entre a vertente francesa e a anglo-saxã. IN: MAGALHÃES, Célia (Org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

SHIROMA, CAMPOS E GARCIA. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Florianópolis: *Perspectiva*, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 4 de abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em: < [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=55&path\[\]=57](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=55&path[]=57)>. Acesso em: 12 de dez. 2008.

WODAK, Ruth. Do que trata a *acd* – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana. *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.