

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Joana D’Arc Ferreira de Macêdo

**(NOVO) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: discurso, ideologia, práticas e
intenções**

Maceió
2012

JOANA D'ARC FERREIRA DE MACÊDO

(NOVO) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: discurso, ideologia, práticas e intenções

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes

**Maceió
2012**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

M141n Macêdo, Joana D’Arc Ferreira de.
(Novo) Exame Nacional do Ensino Médio : discurso, ideologia, práticas e intenções / Joana D’Arc Ferreira de Macêdo. – 2012.
135 f. : il.

Orientador: Elione Maria Nogueira Diógenes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.
Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 124-129.
Anexos: f. 130-135.

1. Análise do discurso. 2. Política educacional. 3. (novo) ENEM. I. Título.

CDU: 37.014.5

Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

(NOVO) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: discurso, ideologia, práticas e intenções

JOANA D'ARC FERREIRA DE MACÊDO

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de junho de 2012.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (CEDU/UFAL)

(Orientadora)

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (FALE/UFAL)
(Examinador Externo)

Profª. Dra. Ana Maria Gama Florencio (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico:

A Cila, minha mãe, que mesmo nesse período tão limitado em que se encontra, do seu modo, apoiou-me com o seu olhar terno, com o seu amor e carinho incondicionais. Amote, mamãe.

Ao meu pai (*in memoriam*), homem simples, que, através de seu exemplo, me ensinou a amar e a respeitar.

A Ana Gama, a quem tive o prazer de conhecer, por suas aulas, que contribuíram e ainda contribuem para a construção sobre o entendimento da teoria francesa da Análise do Discurso; pela atenção, respeito, gentileza, sensibilidade, pelas tardes de sexta em seu lar onde me recebeu com tanto carinho e alegria; pela leitura no domingo.

A Elione Diógenes, por seu acolhimento no grupo de pesquisa GEPE, no qual analiso e reflito sobre as políticas públicas através de suas preciosas colocações. Ser de uma grandeza espiritual indescritível, em meus momentos de extrema angústia pela saúde de minha mãe, esteve e está presente sempre com suas palavras sábias e de apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com especial atenção:

A Cristo, pois, mesmo após todos os contratempos com que a vida me surpreendeu, sinto Sua energia de proteção, de acolhimento, dizendo: “Calma, sabemos que a vida se constitui também de adversidades, mas estou aqui para ajudá-la!”

A Flávio Marcílio, amigo e parceiro de travessia nas caminhadas acadêmicas, por sua gentileza, carinho e dedicação aos diálogos filosóficos, nos quais escuto e nos quais discutimos dialeticamente.

À minha irmã de alma, Rosana, elegemo-nos assim, “[...] sei que há léguas a nos separar tanto mar, sei também, como é preciso, navegar [...]”; pela ajuda mútua, nossos congressos, muita torcida mútua também.

A Jane Marinho, amiga que contribui com meu crescimento intelectual, instigando-me a refletir sobre suas colocações marxianas, pela atenção que sempre dispensou a mim.

Ao querido Bartolomeu, amigo que me ajudou muito no início desse percurso acadêmico, você é indelével.

A Áurea, por seu precioso par receptor auditivo para minhas histórias, por sua atenção e torcida nessa trajetória intensa.

A Olga, por sua sempre ajuda em me apoiar nesses momentos difíceis da enfermidade de minha mãe; por sua gentileza e presença em nosso lar quando aos congressos necessitei ir.

À querida Maria Veiga, por sua generosidade em revisar este trabalho com tanta minúcia e dedicação como outro revisor não o faria.

Ao querido amigo Solon, por sua boa vontade e paciência em ajustar a formatação deste trabalho, e oferecer a estrutura técnica de sua gráfica para a impressão.

A Rosa, por seu carinho e paciência com minha mãe e também comigo, por todas as vezes que se dispôs a nos ajudar quando necessitei me ausentar.

À banca examinadora, muito especial para mim, por sua grandeza intelectual e humana, por seu acolhimento ao aceitar meu convite.

A Socorro Aguiar, que, no início de minha caminhada em direção ao mestrado, dispensou seu precioso tempo em uma análise sobre o meu projeto de pesquisa, expondo suas

críticas no sentido de aprimorá-lo; por suas aulas sobre a teoria francesa da Análise do Discurso, que contribuíram para enriquecer meus conhecimentos nessa área.

A Helson Sobrinho, pelo Seminário das leituras em Pêcheux que me ajudou a ampliar meu entendimento sobre a Análise do Discurso; por sua serenidade e pela educação com que recebe as pessoas em suas aulas.

A todos os professores que passaram por minha vida; aos do mestrado, que contribuíram para o meu crescimento intelectual, em especial Georgia Cêa e Sérgio Lessa, pelas indicações de leitura que iluminaram a construção de minha dissertação.

A todos os amigos, amigas e colegas de todo um percurso cotidiano, profissional e teórico que contribuíram de modo direto e indireto para minha constituição de ser.

Aos meus alunos queridos, que me ajudam a refletir na caminhada, como docente, sobre o significado de educar. Aprendo muito com vocês.

PIDO SILENCIO (Pablo Neruda)

Ahora me dejen tranquilo.
Ahora se acostumbren sin mí.
Yo voy a cerrar los ojos
Y sólo quiero cinco cosas,
cinco raíces preferidas.

Una es el amor sin fin.
Lo segundo es ver el otoño.
No puedo ser sin que las hojas
vuelen y vuelvan a la tierra.

Lo tercero es el grave invierno,
la lluvia que amé, la caricia
del fuego en el frío silvestre.
En cuarto lugar el verano
redondo como una sandía.

La quinta cosa son tus ojos,
[.....]
no quiero dormir sin tus ojos,
no quiero ser sin que me mires:
yo cambio la primavera
por que tú me sigas mirando.

Amigos, eso es cuanto quiero.
Es casi nada y casi todo.
Ahora si quieren se vayan.
He vivido tanto que un día
tendrán que olvidarme por fuerza,
borrándome de la pizarra:
mi corazón fue interminable.
Pero porque pido silencio
no crean que voy a morirme:
me pasa todo lo contrario:
sucede que voy a vivirme.
Sucede que soy y que sigo.

No será, pues, sino que adentro
de mí crecerán cereales,
primero los granos que rompen
la tierra para ver la luz,
pero la madre tierra es oscura:
y dentro de mí soy oscuro:
soy como un pozo en cuyas aguas
la noche deja sus estrellas
y sigue sola por el campo.

Se trata de que tanto he vivido
que quiero vivir otro tanto.
Nunca me sentí tan sonoro,
nunca he tenido tantos besos.

Ahora, como siempre, es temprano.
Vuela la luz con sus abejas.
Déjenme solo con el día.
Pido permiso para nacer.

RESUMO

Estudo das formas discursivas expressas no documento lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009 que trata do (novo) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹. O objetivo central tratou de analisar o contexto ideológico do (novo) ENEM com base na análise do discurso de matriz francesa. As referências teóricas trabalhadas foram: Marx (1993, 2007, 2008, 2010), Pêcheux (1975, 1997, 1988, 2009), Bakhtin (2010) e Orlandi (1995, 1998, 2003, 2005, 2010). No cenário da produção local o fundamento teórico ficou por conta das estudiosas da área: Florencio (2007, 2009) e Cavalcante (2007). Os resultados encontrados apontam para o fato de que o (novo) ENEM é atravessado pela língua e pela ideologia das novas forças econômicas e políticas dominantes no cenário internacional e nacional.

No primeiro capítulo, abordamos as políticas públicas de educação no Brasil sob a égide de um Estado baseado na política (neo) liberal, que defende a própria reforma através das reformulações nas estruturas educacionais, a elaboração e a homologação do (novo) ENEM e o modo como a sociedade percebe essas reestruturações em seu contexto cotidiano. No segundo capítulo, trouxemos uma abordagem sobre língua e signo fundamentada em Bakhtin, também as categorias da Análise do Discurso que fundamentam a nossa pesquisa. São elas: discurso, ideologia, formações discursivas, interdiscurso, intradiscurso e silenciamento. Estas categorias são suporte teórico para desvelarmos e desemaranharmos os fios do tecido sócio-histórico-político-econômico que envolvem toda uma conjuntura articulada no sistema do capital. Também neste capítulo enfocamos uma discussão sobre o poder e o modo que ele é apreendido pela sociedade contemporânea. No terceiro capítulo, explicitamos as análises discursivas com foco no objeto de estudo, retomando as categorias discutidas no capítulo anterior. E na conclusão, sintetizamos os principais resultados e colocamos nossa impressão particular sobre o processo investigativo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Política educacional. (novo) ENEM.

RESUMEN

¹ Daqui em diante será utilizada a sigla (ENEM) ou (novo) ENEM para designar o exame nacional do ensino médio implantado no Brasil como política pública de educação média a partir de 1998.

Estudio de las formas discursivas expresadas en el documento emitido por el Ministerio de la Educación (MEC) en 2009 que se refiere al *(novo) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. El objetivo fundamental presentó el estudio del contexto ideológico del *(novo) ENEM* asentado en el Análisis del Discurso de matriz francesa. Las referencias teóricas trabajadas fueron: Marx (1993, 2007, 2008, 2010), Pêcheux (1975, 1997, 1988, 2009), Bakhtin (2010) e Orlandi (1995, 1998, 2003, 2005, 2010). En el escenario de la producción local la fundamentación teórica está basada en las estudiosas: Florencio (2007, 2009) e Cavalcante (2007). Los resultados encontrados direccionan para el hecho de que el *(novo) ENEM* es atravesado por la lengua y por la ideología de las nuevas fuerzas dominantes en el contexto internacional y nacional.

En el primer capítulo, abordamos las políticas públicas de educación en Brasil bajo la égida de un Estado basado en la política (neo) liberal, que defiende la propia reforma a través de las reformulaciones en las estructuras educacionales, la elaboración y la homologación del *(novo) ENEM* y el modo como la sociedad percibe esas reestructuraciones en su contexto cotidiano. En el segundo capítulo, traemos un abordaje sobre lengua y signo fundamentado en Bakhtin, también las categorías del Análisis del Discurso que fundamentan nuestra pesquisa. Son ellas: discurso, ideología, formaciones discursivas, interdiscurso, intradiscurso y silenciamento. Estas categorías son soporte teórico para desvelar y desmarañar los hilos de la tela socio-histórico-político-económico que envuelven toda una coyuntura articulada en el sistema del capital. También en este capítulo enfocamos una discusión sobre el poder y el modo que él es aprehendido por la sociedad contemporánea. En el tercer capítulo, explicitamos los análisis discursivos enfatizando el objeto de estudio, retomando las categorías discutidas en el capítulo anterior. En la conclusión, sintetizamos los principales resultados y colocamos nuestra impresión particular sobre el proceso investigativo.

Palabras-clave: Análisis del discurso. Política educacional. *(novo) ENEM*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE SIGLAS

APEC – Associação Econômica da Ásia e do Pacífico

AD – Análise de Discurso

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos

FDs – Formações Discursivas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FI – Formações Ideológicas

FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPE – Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Públicas Sociais e Educação Brasileira

IESP – Instituto de Economia do Setor Público

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA – Luiz Inácio Lula da Silva

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

MEC – Ministério da Educação

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

OMC – Organização Mundial de Comércio

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SD – Sequência Discursiva

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UE – União Europeia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Do início: *gostaria de plantar algumas sementes para que pelo menos de uma delas nascesse uma árvore*².

Da finalização: *uma semente germinou, a árvore cresceu e amadureceu, nasceram os frutos*³.

Plantamos a semente, a árvore nasceu e os frutos abrolharam. Tantas reflexões no percurso profissional da pesquisadora trouxeram muitas inquietações e angústias e fizeram com que ela meneasse o primeiro desejo delineado em buscar uma razão para entender as padronizações na educação, compreendendo o motivo de tantas “reformas” teóricas e práticas.

Assim a pesquisadora verificou que as escolas em sua grande maioria eram desrespeitadas e que os professores, alunos e demais envolvidos nesse ambiente de ensino e aprendizagem também o eram. O teor da reforma apontava para o imperativo do capital nas determinações presentes nos principais documentos.

Foi necessário percorrer um árduo caminho teórico no sentido de possibilitar a apropriação do campo metodológico. Muitos foram os caminhos, idas e vindas, as reflexões pessoais e coletivas, porém todo o percurso foi muito compensador para a autora. Não há como negar: há muita emoção aqui depositada no sentido de desvelar os significados, as práticas e as intenções contidos na reforma educacional através dos objetivos do documento do (novo) ENEM. Muito aprendemos. Agora sabemos que:

A porta da verdade estava aberta,/mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez/Assim não era possível atingir toda a
verdade,/porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia
verdade,/e a sua segunda metade voltava igualmente com meios perfis/e os
meios perfis não coincidiam./Arrebentaram a porta./Derrubaram a
porta,/chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos./Era
dividida em metades diferentes uma da outra./Chegou-se a discutir qual a
metade mais bela./Nenhuma das duas era totalmente bela/E carecia
optar./Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia⁴.

Diante do exposto, colocamos: este trabalho não é a “verdade”. Tampouco se constitui na “palavra final”. Não. Certo é que o presente estudo envereda por uma perspectiva

² Fragmento do diálogo ocorrido entre a pesquisadora e a banca examinadora por ocasião da entrevista realizada como parte do processo de seleção do mestrado.

³ Expressão final do processo.

⁴ Verdade. Poema de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MzlwNTQ4/>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

dialética, pois “[...] pensar dialeticamente a realidade é pensá-la repleta de mudanças e de contradições [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 226). Nesta acepção configura-se como uma “meia verdade” no sentido de que está disponível para dialogar com outras visões, evitando a “miopia” e a “ilusão”. Portanto, com este espírito iniciamos nosso processo de escrita dos percursos e caminhos que pisamos no intuito de realizar a análise discursiva do ENEM, posteriormente renomeado como (novo) ENEM. Ao longo de todo o processo investigativo, nos deparamos com a seguinte realidade: “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”⁵.

Neste sentido, o objetivo de estudo deste trabalho materializou-se no propósito de entender o problema da política educacional descrita no documento oficial intitulado como o (novo) ENEM: se essa política proporciona uma aproximação do saber emancipado⁶ ou se prepara trabalhadores para a sustentação das bases dominantes da nova fase de acumulação do capital. Ressaltamos que a ideia central em toda investigação discursiva é a de salientar as formas que a linguagem constrói e faz a mediação do processo de conhecimento, as relações sociais e as instituições, e de examinar o modo pelo qual as pessoas utilizam ativamente a linguagem na construção do significado da vida cotidiana.

Por extensão, as perguntas feitas ao objeto de estudo foram inquietantes: em que medida o “novo” é realmente “novo?” (Neo) liberalismo? (Nova) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁷? (Novos) parâmetros? (Novas) diretrizes? (Novas) resoluções? (Novos) pareceres? (Novas) demandas? (Novas) portarias? (Novas) forças de trabalho? (Novos) docentes? (Novos) currículos? (Novos) alunos? (Novas) escolas? (Novo) projeto de ensino? (Novo) ensino médio? Até onde os processos de alteração da política educacional no Brasil recém-saído da Ditadura Militar⁸ podem ser considerados inovadores?

A década de 1990 em diante foi pródiga em redimensionar e reconfigurar as relações educacionais no cenário brasileiro. Inovações materializadas na formação discursiva: reforma. Na última década do século XX se observou o imperativo da implantação de reforma educacional, tanto em alguns países da América Latina, incluindo o Brasil, como em países denominados centrais do comando do capital.

⁵ Guimarães Rosa (1994).

⁶ No sentido imprimido por Marx (1993), em que o conceito de emancipação tem relação simbiótica com a noção de liberdade (espiritual, política e econômica).

⁷ Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 28 set. de 2009.

⁸ Regime autoritário deflagrado em abril de 1964.

O termo “reforma” tem sido empregado com muita evidência no âmbito da educação. A palavra *reforma* traz a conotação de melhoria, de mudança progressiva, mas no contexto neoliberal “reforma” adquiriu outra acepção. Para melhor esclarecer este debate, trazemos Oliveira (2010, p. 35):

A palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de ‘reforma’. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como ‘reformas’, isto é, como algo progressista em face do ‘estatismo’ [...].

E mesmo:

Desta maneira, estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra ‘reforma’: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle [...] (ibidem).

A própria reforma em si não pode ser considerada um movimento endógeno, mas, sim, uma intervenção externa viabilizada por meio das orientações de organismos transnacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que têm atuado de forma homogênea no sentido de promover alterações no ordenamento educacional dos diferentes países signatários dos pactos multilaterais que se construíram nas principais conferências internacionais como a de Jomtien (LEITÃO, 2010).

Os enunciados vão se instalando no tecido social e ganham um desenho irretocável, a saber: o “velho” na lata de lixo; o “novo” no panteão da glória. Como entender modificações sutis, mas contundentes? Como se colocar diante dessa “enxurrada” de novidades no campo educacional? Quais os aspectos ideológicos contidos no “novo”? Quais os caminhos que precisamos trilhar para realizar as leituras analíticas dessa “nova” realidade?

Os questionamentos (muitos) se delineiam no horizonte, mas precisamos encontrar respostas. O principal alvo desta investigação é o discurso, o discurso que não é meramente uma mensagem, que exige um emissor e um receptor. Não é sobre isto que pesquisamos. Nosso interesse é demonstrar que a educação escolarizada no Brasil é parte de um movimento dinâmico, dialético e contraditório de relações desiguais de produção econômica.

Este trabalho é isto: uma incursão investigativa no interior do discurso para desvelar o seu silenciamento. Por este motivo, tem, em si, uma representação muito especial. Ele simboliza, a um só tempo, a superação de uma série de situações existenciais e particularizadas que foram tecendo a condição humana da pesquisadora e a concretude de um anseio: desvendar a prática e a intenção das políticas públicas de educação que se expressavam no cenário brasileiro no período de 1995 em diante, cujo foco se materializou no ENEM, que “[...] pretende acomodar a escola às exigências do mercado” (CAVALCANTE, 2007, p. 9).

De modo concreto, o presente estudo se insere na corrente teórica da Análise de Discurso, ligado à linha de seu fundador, Michel Pêcheux (1975). Essa metodologia é concebida como modelo de investigação científica que, segundo Maingueneau (1989), surgiu na década de 1960, associada a uma tradicional prática escolar francesa: a explicação de textos. Trata-se, portanto, de uma metodologia que, privilegiando a interdisciplinaridade, articula pressupostos teóricos da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise.

No Brasil, a Análise do Discurso, trazida da França por Eni Orlandi, somente teve repercussão a partir dos anos de 1980, quando da abertura política, após o regime ditatorial. Daí em diante, essa metodologia vem ultrapassando fronteiras e ganhando impulso na América Latina, realizando diferentes diálogos teóricos que deram lugar as suas diferentes vertentes. Dentre essas, neste trabalho, estamos dialogando com a de matriz francesa e sua interlocução com o Materialismo Histórico Dialético, a partir de Pêcheux (1975, 1997, 1988, 2009), Marx (1993, 2007, 2008, 2010), Bakhtin (2010), Orlandi (1995, 1998, 2003, 2005, 2010), Florencio (2007, 2009) e Cavalcante (2007).

A preocupação com esta temática está relacionada diretamente com a atuação da pesquisadora no campo da educação, mais precisamente no ensino médio⁹. Este tem sido alvo de sucessivos atos de reforma dentro da própria reforma brasileira que se desenhou a partir do novo marco regulatório educacional posto, de início, em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

⁹ Estudos sobre ensino médio têm se debruçado sobre sua relação com a questão do desenvolvimento econômico e das forças produtivas. Destacamos aqui os teóricos que pesquisamos: Diógenes (2010), Zibas (2000), Kuenzer (2007) e Krawczyk (2008).

Com base nesse esteio filosófico, a educação se alarga de forma que os espaços de sua territorialidade ganham vida no interior privado (família), no convívio humano (sociabilidade), no trabalho (como constituição ontológica humana) e em outros espaços formalizados do saber institucionalizado (movimentos sociais e organizações sociais civis). De certa forma é como se o Estado¹⁰ como tal se desmaterializasse ou se diluísse no complexo tecido da sociedade civil.

A nosso ver, esse movimento de retorno à sociedade civil só é possível por conta das novas demandas que surgem no palco (neo) liberal que ordena e reordena as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo. Como forma singular de inserção nesta realidade, temos o (novo) ENEM, que estabelece como finalidade: O Objetivo I estabelece à autoavaliação visando o futuro profissional ou continuidade dos estudos. Os Objetivos II e III têm a mesma estrutura. O direcionamento final é que de modo objetivo indica processos distintos, porém verificamos que em suas entrelinhas há uma mesma condução.

Dessa forma seguem: O Objetivo II – Ao final da educação básica oferecer uma avaliação seletiva e optativa para inserir o cidadão no mercado de trabalho; O Objetivo III – Ao final da educação básica oferecer uma avaliação seletiva e optativa para inserir o cidadão nos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; O Objetivo IV– oferecer aos estudantes facilidades de acesso aos programas governamentais; O Objetivo V– certificar os alunos que estão fora da faixa etária para o nível de ensino médio a conclusão desse grau.

Também ocorre que nos Objetivos VI e VII as estruturas são as mesmas, só os direcionamentos finais são distintos: no Objetivo VI – promover e fornecer o ranqueamento das escolas devolvendo os resultados às mesmas; O Objetivo VII – promover o ranqueamento do desempenho acadêmico dos candidatos / estudantes ingressantes nas Instituições de Ensino Superior.

Em contrapartida, como professora, vivemos amiúde as transformações processadas nas redes privadas de ensino da educação básica: no início, atuando no ensino fundamental I; a seguir, no ensino fundamental II; depois e até o presente momento, como professora nos níveis médio e fundamental II – 8º e 9º anos. Algum tempo após o início de atuação no nível médio, ocorreram – e continuam a ocorrer – algumas inquietações quanto à estrutura mercadológica de ensino e aprendizagem dessa última etapa da educação básica. Como resultado desses desassossegos, nasceu o projeto para a elaboração deste trabalho, que

¹⁰ Entendido como “[...] o Estado burguês no marco do movimento histórico real de desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 31).

construiu na investigadora todo um ânimo para reconstrução de novos direcionamentos pessoais e profissionais.

Em certa perspectiva, este trabalho é o fruto de dois anos e meio de incessantes “vai e vem” presentificados em três contextos: sala de aula, estudos teóricos e análise documental no campo da discursividade. Por conta disso, traz a marca da vida pessoal e profissional da autora. Não raro as inquietações tentaram sobrepor-se à dinâmica interna da pesquisa. Entretanto, o esforço intelectual realizado demonstrou que é possível a efetivação de um estudo no campo da análise do discurso que não ficasse apenas no substrato teórico.

Por fim, vai um convite ao leitor: mergulhar neste texto como quem quer refletir sobre sua própria realidade sem se esquecer de que: “[...] eu estou senhor dos meus projetos. Tudo já pensei e repensei, guardo dentro daqui o resumo bem traçado”¹¹.

¹¹ Guimarães Rosa (1994).

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL (NEO) LIBERAL

Nesta parte da dissertação estão presentes, como temáticas discutidas: a perspectiva histórica do Brasil dos lampejos finais do século XX, assim como as mudanças no contexto das políticas públicas de educação. A ênfase fica por conta da inserção do país no recém-cenário de democratização política. Ao mesmo tempo, é realizada uma abordagem sobre as dimensões conceituais do neoliberalismo como doutrina econômica norteadora da reforma do Estado brasileiro, cujas bases filosóficas e estratégicas estão no “Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (1995)”, redigido pelo então ministro da reforma Luís Carlos Bresser Pereira. A partir desse capítulo é possível compreender as concepções e abordagens da interseção que há entre a política educacional e a política social e como o Estado exerce o controle social sobre a sociedade. Também tem como finalidade esclarecer como a sociedade entende essas políticas públicas regulatórias através do discurso do governo, o modo como elas são apreendidas por essa mesma coletividade e como esses programas públicos agem nesse contexto social para o controle dos processos políticos, econômicos, educacionais e sociais.

1.1 O (Neo) liberalismo brasileiro: historicidade em jogo

O jornalista baiano Sebastião Augusto de Sousa Nery¹², em seu *site* (coluna política), escreveu o artigo “Depois do Muro”, em que afirma:

A “globalização”, esse novo Império Romano comandado pelos Estados Unidos, todo mundo já sabe o que é: um novo sistema financeiro internacional, dirigido pelos banqueiros, a serviço da especulação e dos lucros brutais. Resta saber o preço a ser pago por cada país.

Nesse sentido, precisamos entender o real significado do que se passou a chamar de “globalização”, relacionando-a com os dois mais importantes acontecimentos históricos do século XX: o fim da “Cortina de Ferro” e a queda do “Muro de Berlim”. O primeiro se refere à expressão utilizada para designar o domínio autoritário da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e seus estados secundários após a Segunda Guerra Mundial sobre os países do leste europeu. O segundo alude ao período da construção de um obstáculo físico construído pela República Democrática Alemã (Alemanha Oriental) para estabelecer a separação da República Federal Alemã (Alemanha Ocidental) no período da Guerra Fria¹³.

No contexto da derrocada dos regimes socialistas ocorre o fortalecimento do neoliberalismo. Analisando tal conjuntura histórica, Nery (op. cit.) coloca:

¹² Nascido em Jaguaquara, Bahia, em 08 de março de 1932. Atualmente escreve uma coluna diária publicada em jornais de 20 estados; programa de TV na “Rede Minas”, conferencista e escritor. Disponível em: <<http://www.sebastiaonery.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

¹³ Conflitos indiretos entre os países Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, que lutavam por suas independências e preservações político-sócio-econômico-tecnológicas no período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial até o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

O grande muro que derrotou os partidos comunistas na Europa depois da guerra foi a política social: Previdência, saúde pública, educação gratuita para todos, seguro-desemprego, auxílios e subvenções sociais de vários tipos, aposentadoria integral, pensões sem desconto. Os governos, os lucros capitalistas, para não perderem os dedos, entregaram os anéis de uma política social avançada (que até então só se conhecia na Suécia e na Noruega), por meio de partidos social-democratas e socialistas, mas em governos capitalistas. E foi assim que o comunismo, que havia comovido o mundo ganhando as batalhas de Leningrado e Stalingrado, mas também liderando os “maquis” da França, os “partigiani” da Itália, as heróicas resistências da Espanha, Portugal, Grécia, perdeu a guerra do poder político.

Este período é marcado por uma “agitação silenciosa” entre Oriente e Ocidente. O medo de uma guerra nuclear entre a antiga União Soviética e os Estados Unidos representava o pano de fundo de muitos debates políticos, econômicos. Para entender o fato citado acima, cabe voltar até a Segunda Guerra Mundial. O fim desse conflito dividiu (ideologicamente) o mundo em dois grandes blocos: o capitalista e o socialista. A Alemanha Oriental e a Ocidental, a Coreia do Norte e a do Sul, a guerra do Vietnã contra os Estados Unidos, do Afeganistão contra a União Soviética destacam o panorama mundial que fomentava as guerras pelo poder, pelo controle militar e comercial.

Há outro elemento que precisa ser citado: a ditadura (regimes totalitários) na América Latina, fomentada pelo medo do socialismo real, que poderia destruir a segurança social, moral, política e cultural da burguesia brasileira, assim como dos “donos do poder”.

Quando o muro de Berlim desmorona, há uma “louvação” da mídia capitalista, massificadora e instrumental colocando o “fracasso” do socialismo como a possibilidade de transformação social. As pessoas não eram contra o regime em si, mas se opunham à ausência de liberdade, ao totalitarismo, à ideologia da religião como algo que traz alienação ou é o “ópio do povo”, à dificuldade de perspectivas sociais e culturais, à estagnação econômica e social.

Nesse cenário, o capitalismo segue expandindo-se para o bloco comunista. É o fim da Guerra Fria entre aqueles blocos econômicos e militares: Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Pacto de Varsóvia. Desenha-se uma nova configuração de forças sociais e políticas para encarar os desafios do século XX, sejam eles políticos, ideológicos ou econômicos. Os países buscam formar blocos econômicos e se fortalecerem: Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), União Europeia (UE), Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC) – bloco dos países com relações comerciais com Hong Kong.

O fenômeno da globalização impõe um modelo de vida baseado no consumo e no imperialismo norte-americano, que pretende impor seus modelos de vida, cultura e economia a todos, seja através do cinema, da propaganda, da música ou mesmo através dos padrões de sociedade transmitidos ao mundo por seu governo. Tais mudanças são legitimadas pela difusão midiática.

A criação da internet como instrumento militar para transmissão de informações confidenciais e seu *boom* efetivaram aquilo que a TV, o rádio e os jornais já faziam, segundo a Escola de Frankfurt¹⁴: a mídia como um instrumento capitalista e acessível de diversão barata, informação e padronização. Porém, no contexto da produção e reprodução do capital, as guerras e guerrilhas, as antigas colônias já vazias de meios naturais e deixadas à própria sorte, como Angola além da fome e da instabilidade política e social da África, as novas fronteiras europeias, o crescimento da China, do Japão, os problemas da nova ordem social em Cuba, na América Latina, bem como a dificuldade dos processos de paz nos países em guerra, como Israel, e a questão palestina formam os novos processos globais.

No Brasil do regime ditatorial, o sistema educacional passou a ser organizado com base em diretrizes autoritárias. Assim, as disciplinas “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)” e “Educação Moral e Cívica” eram expressões reacionárias da cultura do “Brasil: ame-o ou deixe-o”. O ensino técnico e tecnológico tem seu ponto de partida no ponto de vista de mão de obra qualificada e eficaz para a nova sociedade do trabalho tecnicista. Em contraponto, as artes apresentaram-se como uma contestação forte ao *status quo*: elas são exemplos de contestação da corrupção e da “cultura de massa”.

Ideologicamente, o patriotismo é “reduzido” ao amor pela seleção brasileira de futebol, e a imagem do brasileiro como um povo preguiçoso, que não trabalha e que só vive em função dos feriados, é outro fator que mostra como a educação pouco se centrava na construção da cidadania ativa e do senso crítico que permitisse uma atuação política dos diferentes sujeitos sociais.

Quando o país adentra as últimas décadas do século XX, o mundo, em dado sentido, se fazia (neo) liberal. Entretanto, o “novo” liberalismo não é, em si, “novo”: determinados termos, em momentos específicos sócio-históricos e dependendo de quem os atribui e por quem são recebidos, podem causar impactos distintos. No caso em particular do termo “novo” agregado à outra nomenclatura já existente, assinala uma alteração de sentido; nesse caso, se

¹⁴ Sob este nome se abrigaram inúmeros estudiosos da Universidade de Frankfurt, na Alemanha. A principal ideia era contrapor ao pensamento hegemônico da racionalidade científica uma teoria crítica do conhecimento com base no legado marxista (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

move com o inconsciente do ser, cria-se uma expectativa de preenchimento para as suas abstrações, ou seja, as condições de produção do discurso é que irão estabelecer seu sentido real.

Vamos retornar alguns séculos para buscar as raízes da doutrina (neo) liberal que está fundada no liberalismo¹⁵, iniciado no século XVII, através de seu ideólogo, o filósofo inglês, John Locke (1632-1704), defensor da liberdade e da tolerância religiosas, fundador do empirismo britânico e considerado o criador do individualismo liberal. É importante deixar registrado que o século XVII foi um período de grandes antagonismos, disputa político-religiosa, competitividade econômica, eliminação de privilégios mercantilistas que o Estado conferia aos grupos monopolistas e outros setores que defendiam a liberdade de comércio e de produção.

Com todas essas contradições político-sócio-econômicas, os indivíduos buscavam a liberdade de ação e o fim da intervenção do Estado na economia. Estes direcionamentos foram reconhecidos por Adam Smith (1723-1790) como o princípio da “mão invisível”, ou seja, a sociedade seria de certo modo independente para atuar na economia sem nenhum órgão regulador. A “mão invisível”, expressão criada por Smith, que servia como reguladora da economia de mercado, agiria como uma espécie de “entidade” abstrata que os componentes de grupos monopolistas a usavam como guia para atuar no mercado econômico junto a um Estado intervencionista.

Smith sugeria que não é pela benevolência do agricultor, do padeiro ou do açougueiro que nós temos o nosso café da manhã, almoço e jantar, mas, sim, pelo egoísmo deles, pois os homens, agindo segundo seu próprio interesse, se ajudam (no mundo econômico) mutuamente. Neste sentido, os homens são guiados pela “mão invisível”. Ele acreditava que, ao conduzir e perseguir os próprios interesses, o homem acabava por beneficiar a sociedade como um todo de uma forma mais eficaz. Justificava Smith que, quando o indivíduo age de modo isolado, está ajudando a sociedade coletivamente. Contudo, se a sociedade é formada por seres totalmente heterogêneos, não há como encontrar interesses comuns; enfim, é preciso certa uniformização. Parte dessa constatação é o início de uma crise que já se organizava desde a invenção da “mão invisível”.

O período vivido pelo pensador liberal foi de significativa efervescência – final do século XVIII, no qual já se vislumbrava a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, que se estende por todo o século XIX e consolida as principais transformações para os séculos

¹⁵ Maior esclarecimento sobre o Liberalismo, Smith. (2003).

posteriores. É, pois, relevante enfatizar que o liberalismo tem, de fato, sua ascensão a partir da metade do século XIX.

Há um crescimento significativo da economia capitalista, segundo Teixeira (1998, p. 210): “Tal programa pressupunha uma sociedade na qual a produção de mercadorias houvesse se tornado a relação social dominante, a ponto de seus proprietários serem reconhecidos reciprocamente como tais”. A independência econômica que essas empresas conquistam chega a manipular todo um comércio nacional e internacional, a ponto de não necessitarem nem mais de ajudas governamentais.

A doutrina liberal de Smith vislumbrou um (novo) percurso para os capitalistas emergentes, que buscavam o acúmulo e a preservação de seus bens. Algum tempo depois, durante o século XIX, a criação liberal de Smith chega ao auge, desfazendo as dificuldades comerciais internas da Grã-Bretanha e dos demais países europeus. Com essa reação o comércio internacional se expandiu, beneficiando a todos os capitalistas por um longo período (1819-1901).

Nesse cenário, a Revolução Industrial favoreceu a criação do “novo regime”, o capitalismo se expandiu com mais intensidade a partir dessa reconstrução da industrialização. Chegamos ao século XX com novas formas de relações sociais, determinadas pelas novas estruturas de divisão do trabalho. No ano de 1929 se inicia um período de crise, que permanece por toda a década de trinta, conhecido como a Grande Depressão, no qual muitos investidores perderam, de modo súbito, significativos todos os seus investimentos na bolsa de valores de New York. O mundo todo sentiu essa recessão, e muitas empresas foram à falência.

Devido a essa situação, nos Estados Unidos, o Estado intervém na economia através de seu então presidente, Franklin Roosevelt, que estabelece a implantação do *new deal*, série de programas sociais (1933-1937) criados na tentativa de reverter a crise que a sociedade norte-americana atravessava naquele momento. Tal programa tinha como prioridade o investimento intenso em obras públicas, a eliminação dos estoques de gênero agrícola, o controle sobre o preço da produção e o controle sobre a jornada de trabalho.

A saída encontrada para essa crise configurou-se na intervenção político-econômica do Estado. Ele se ausenta do papel de “mediador de conflitos” e passa a atuar na condição de executor. Teixeira (1998, p. 212) esclarece que a partir daí surge “[...] um novo sistema de produção: o ‘modo social-democrático de produção’[...]”. Esse modelo de

produção estabelece como período áureo aquele compreendido a partir da Segunda Guerra Mundial até meados da década de setenta. O referido modelo (TEIXEIRA, 1998) foi utilizado pelo professor Francisco de Oliveira¹⁶ para expressar a teoria da regulação¹⁷ como instrumento que desregula a economia em retorno ao modelo (neo) liberal.

Para entendermos melhor a criação do termo “(neo) liberal” e da filosofia dessa doutrina, percorremos a história de alguns intelectuais liberais que se propuseram, em uma reunião, discutir as novas possibilidades de reestruturação do liberalismo. Ao observarem que a nova realidade sócio-político-econômica não satisfazia as regras estabelecidas pelo liberalismo clássico, resolveram refundar tal teoria para o cenário contemporâneo.

Dessa maneira, o filósofo francês Louis August Paul Rougier (1889-1982), em agosto de 1938, organizou em Paris um encontro, denominado *Colloque Walter Lippmann* – o nome do encontro foi em homenagem ao jornalista americano que também integrava a reunião –, com vários intelectuais para ressuscitar o liberalismo clássico. A partir daí os referidos intelectuais propõem a recriação do liberalismo. Surge, então, pela primeira vez o termo *(neo) liberal* através do sociólogo e economista alemão Alexander Rüstow (1885-1963). Ventilou-se ainda a necessidade de se criar uma organização política para defender as “novas” ideias, mas, devido às consequências da segunda grande guerra, essa ideia não se concretizou de imediato. Procedente da Escola Austríaca, surge o deliberador da base filosófica e econômica do neoliberalismo, o economista austríaco Friedrich August Von Hayek (1899-1992).

A essência da teoria (neo) liberal está na reconfirmação de que o mercado é a forma exclusiva de obter a liberdade política, pois, segundo seus teóricos, todos os indivíduos nascem com determinadas ausências que os acompanhará até a morte. No decorrer da vida desse indivíduo, ele buscará alguma forma particularizada de satisfação e, ao contentar a si, estará de certo modo contentando a sociedade através de um acordo político, ou seja, essa satisfação só será completa pela intervenção do mercado. Dessa forma, cada indivíduo é o próprio responsável pelo cumprimento de sua satisfação, daí a ideia de intervenção mínima do Estado na vida de cada indivíduo, pois este deve ser o executor da sua própria realização pessoal.

¹⁶ Professor titular da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6590387040032117>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

¹⁷ Teoria econômica que defende a minimização dos aspectos coletivos e sociais da economia e rechaça a perspectiva histórica assim como a possibilidade das transformações estruturais. Em outras palavras: a ideia é justificar a supremacia da economia em detrimento da justiça social.

Podemos entender que o mercado aloca os recursos da economia. Para que esse processo seja bem-sucedido, o Estado deve intervir o mínimo possível, ou seja, apenas atuar como gerente, zelar pelos direitos da propriedade privada e, desse modo, esparzir a ideia de defesa dos direitos da economia privada.

Porém, o Estado não é suficiente em seu papel de gestor, a teoria neoliberal apresenta-se de modo contraditório pelo desconhecimento real (em sua totalidade) das leis do mercado e de sua relação com o sistema de produção, daí a instabilidade econômica dessa teoria. No sentido de justificar tal instabilidade, os intelectuais de “verniz” (neo) liberal afirmam que é impossível alguém apreender referido conhecimento.

Apesar de tantas controvérsias, esses liberais defendem que o mercado é o único responsável pelo progresso social; por conseguinte, intercedem pela preservação da teoria não intervencionista do Estado. O mercado oferece o meio de sobrevivência para a sociedade através de suas mercadorias, que suprem suas necessidades primitivas e abstratas. Nesse caso, os integrantes da sociedade só serão livres e iguais se forem possuidores de mercadorias, se puderem comprar e vender livremente, sem nenhuma autoridade lhes obrigando a obedecer a regras impostas por ela.

Oliveira (1998, p.238) analisa que em tal teoria “Cada indivíduo se serve do outro para satisfazer a si próprio”. Esta afirmativa se reporta ao princípio da equivalência e alega que a sociedade se fundamenta na relação de troca de mercadorias. São as trocas das mercadorias que fazem fluir essa sociabilidade entre os indivíduos.

Os valores atribuídos às mercadorias irão delimitar suas relações de respeito mútuo. Os indivíduos se envolvem nessa relação e, com isso, pela moderação de seus ímpetos e pela noção da legalidade, não irão tomar do outro o que não lhes pertence – se assim o fizerem, estarão infringindo tal legalidade e consentindo espaço para que o próximo o faça da mesma forma. Essa noção da legalidade é representada pela liberdade. Deste modo, as diversidades sociais de cada indivíduo serão entendidas como diversidades quantitativas. As relações mercantis consistem no “cume da libertação” da humanidade.

De retorno ao pensamento de Oliveira (1998, p.241) temos que:

[...] a liberdade é produto de um mecanismo inconsciente, de um automatismo que libera o homem da deliberação a respeito das razões legitimadoras de seu agir e sobretudo do engajamento pessoal a partir de razões. [...] no pensamento da economia neoclássica é o automatismo infalível que garante a liberdade, fazendo da ética algo inútil.

Para que haja uma relação ética, devem existir elementos para a solução dos dilemas mais comuns do indivíduo, devem existir discernimento e opção de escolha por parte desse indivíduo. Nesse sistema político-econômico o “ser” se observa impossibilitado de tais ações devido ao pouco tempo livre de que dispõe para se dedicar a sua vida, para refletir sobre seus atos, pois sempre está sobrecarregado de ocupações laborais, sendo explorado pelo capitalista, vendendo sua força de trabalho por um valor monetário que muitas vezes não corresponde a suas expectativas. Em nosso entendimento, nesse contexto se adverte que a liberdade não existe, ela se encontra velada por argumentos inconsistentes tanto quanto o é a ciência econômica burguesa, que busca metodologias e exige conceitos sobre problemas éticos.

Em resumo, a doutrina (neo) liberal não oferece à sociedade condição para uma reflexão do real, mas apenas as ditas “vantagens e gozos” que essa comunidade irá usufruir, velando, através desse mecanismo, as frustrações dessa coletividade.

Concluindo, o neoliberalismo é uma doutrina que traz em sua elaboração um conjunto de ideias políticas e econômicas a favor dos grandes capitalistas e que retira do Estado o seu poder governamental direto sobre a sociedade, tornando o Estado gerenciador das crises que ele próprio atravessa.

1.2 Estado e política educacional: relações intercambiáveis

Para o melhor entendimento das políticas públicas voltadas à educação e o seu entrelaçamento com a política social, faz-se necessário imergir no campo das abordagens sobre Estado, política, relações entre o público e o privado. Esclarecemos que há uma diferença entre políticas públicas e políticas sociais, mas não uma dicotomia. As que pertencem ao segundo grupo são as da educação, cultura, saúde, saneamento, habitação, assistência social e segurança. De outro lado, as políticas públicas são consideradas como a totalidade da ação do Estado no campo societal. Toda política social é uma política pública de Estado, mas nem toda política pública é uma política social. Portanto, há uma relação direta entre a ação do Estado e o estabelecimento de políticas públicas de corte social (DIÓGENES, 2011).

Em tal caso, importa entender o papel do Estado para realizar as análises procedentes envolvendo este e as políticas de corte educacional. A teoria marxiana do Estado tem como fundamento o fato de que o mesmo não se desenvolveu apartado das relações de produção. Em verdade, o sociometabolismo do capital é mantido pela dupla *trabalho* e *Estado*, que são

entre si contraditórios (ANTUNES, 2009). Por sua vez, tais contradições dificilmente serão rompidas no cenário atual. Neste sentido, há certa valorização da estrutura material representada pelo capital e seus antagonismos com os interesses do trabalho mediados pelos agentes personificados do Estado.

Daí que existe uma contradição inerente na relação capital x trabalho. Como essa contradição envolve também a divisão social, significa dizer que o capital está em permanente conflito com as classes sociais que não o detém. Há, pois, uma elite que não quer perder seus privilégios. Assim, é possivelmente certo que a elite formula e dirige o modelo de Estado para o controle do caos social de forma que este mantém sua hegemonia. Altvater apud Bobbio (1999, p. 404) define que existem:

[...] quatro funções fundamentais entre as desempenhadas pelo Estado contemporâneo: a) criação das condições materiais genéricas da produção (infra-estrutura); b) determinação e salvaguarda do sistema geral das leis que compreendem as relações dos sujeitos jurídicos nas sociedades capitalistas; c) regulamentação dos conflitos entre trabalho assalariado e capital; d) segurança e expansão do capital nacional total no mercado capitalista mundial.

Nesta análise, o Estado coloca-se favorável ao processo de acumulação do capital. A partir das considerações marxianas, esse processo se explica pelo avanço do enredamento do modo de produção, e, dessa forma, a intervenção do Estado se torna simples segurança formal do funcionamento da afluência mercantil.

Todo esse processo gera uma crise no Estado denominada de “crise de legitimação”, também conhecida como “crise fiscal do Estado”. Desse modo, o Estado se vê incapacitado em seu comando político, desarticulado para lidar com as situações conflitantes que o capital exige e também impossibilitado de gerir a força de trabalho explorada pelo sistema. A crise social está consolidada a partir da engrenagem entre os interesses do capital e da inabilidade do Estado para lidar com essas situações antagônicas.

Não há Estado sem poder político. Bobbio (1999, p. 955) afirma que “O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre o homem, não à do poder do homem sobre a natureza”. No mesmo tom, o autor assevera: “Há várias formas de poder do homem; o poder político é apenas uma delas” (ibidem). O objetivo aparente da política é resolver os problemas gerais da sociedade, porém só consegue resolver alguns problemas pontuais. Como muitos gestores políticos (grande parte deles) estão na classe dominante, os tais problemas

pontuais são, em sua maioria, os que favorecem à mesma casta dos gestores. Daí se coloca que há uma linha tênue que separa os interesses privados dos públicos.

A dicotomia existente entre o público e o privado se inicia pela expansão do capitalismo e da divisão do trabalho. Há uma intencionalidade de fazer com que a sociedade acredite nessa conceituação dicotômica entre o público e o privado. A partir do Estado moderno, tal divisão foi acentuada e transmitiu-se à sociedade a ideia de que o conceito de *privado* está ligado ao mercado (econômico) e o conceito de *público*, ao estatal. Por conseguinte, “[...] as esferas do público e do privado, no capitalismo, correspondem a uma unidade contraditória de interesses sociais antagônicos” (MINTO, 2005, p. 42).

Aciole (2006, p. 44) afirma que, quando muito, caberia ao Estado “[...] regulamentar o mercado, mas não a ponto de impedir que este viceje e consolide”. O mesmo autor ainda assegura que, apesar de o termo “público” estar ligado à coletividade, não se deve ter tal pensamento de dissociação entre público e privado, pois, desse modo, estaríamos corroborando o pensamento liberal. A compreensão de ambos os termos, *público* e *privado*, é imprescindível. Não há como entender um sem entender o outro. Observa-se, então, o paradoxo entre os dois termos: um ligado ao mercado (econômico) e outro, ao estatal (política).

A ampliação do capitalismo e o estabelecimento do Estado faz com que este último represente (no campo ideológico) o bem comum e o interesse público. Os serviços públicos ou os serviços civis são seus instrumentos de ação – isso é claro –, conforme os interesses adversos. Existe nisso tudo um forte interesse burguês no cenário da acumulação do capital: manter suas margens de lucro de modo a se apropriar da riqueza socialmente produzida. Por isto, entre Estado e soberania, o fio de conexão é também vulnerabilizado por essa condição. Borón apud Costa e Prêdes (2010, p. 378) esclarece que:

[...] renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas “instituições” guardiãs: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico [...] desdobram para amputar ao Estado todas as [...] suas capacidades regulatórias e manter a imagem dicotômica do *público* e do *privado*, na qual há uma redução e até liquidação da esfera estatal em favor do fortalecimento do setor privado da economia.

O Estado, em tal situação, passa a ser apenas o gerenciador e financiador dos problemas sociais da coletividade, através de suas políticas sociais, que, nesse contexto, se reintegram aos comandos do mercado constituindo-se em mais uma estratégia para ampliação

e manutenção da produtividade da mão de obra, assegurando todo o arcabouço de produção de mercado. Assim, mostra-se claramente que o resultado das relações de produção do capital pode se transformar em recursos públicos ou pode financiar a própria acumulação do capital.

Após as abordagens sobre Estado, política, e as relações *público e privado*, iniciamos o enfoque sobre os debates dos programas de renda mínima que foram priorizados no contexto político de vários países, a partir das décadas de 1980 a 1990, e como esses programas favoreceram o controle dos processos políticos, econômicos, educacionais e sociais. A organização sobre as redefinições do Estado de Bem-Estar Social e as suas políticas de caráter universalizante que partem dos chamados países centrais, aqueles que detêm o comando das organizações capitalistas, surgiram com mais intensidade após o aparecimento da chamada nova pobreza¹⁸.

Com essa estrutura gera-se a precarização das relações de trabalho, o aumento do desemprego e a regulação da pobreza, que se encontra inserida e representada nos programas compensatórios de renda mínima para os mais carentes economicamente. Tais programas também contemplam investimento mínimo em educação e saúde. Pela via dessa sistemática, percebe-se que se trata de um processo para regulamentação da sociedade nos padrões apropriados aos interesses do capital.

Os programas sociais de subsídio de renda no Brasil são dirigidos às populações extremamente pobres ou miseráveis e, ao mesmo tempo, acoplados às políticas de saúde e educação. Ferreira (2009, p. 256-257) assegura que:

Uma análise geral dos programas e projetos implantados no período nos revela a preocupação do governo em diminuir o chamado “custo Brasil”, privatizando empresas estatais e regulando os serviços sociais de forma que passaram a focalizar uma parte da população “em risco social” e, no caso da educação o critério foi o cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho.

Esse processo de associação entre a carência financeira (da maior parte da população) à oferta de serviços educacionais é relevante, pois fica nítido o interesse dos órgãos internacionais que defendem os interesses do capital com a promoção de programas que aumentem o capital cultural da população por meio do ensino oficial. Assim, a regra geral dos organismos internacionais configurou-se em articular e programar a educação nos países periféricos, principalmente aquela que é voltada à formação do trabalhador.

¹⁸ Oliveira & Duarte (2005).

Por meio dessa estratégia indica-se, pois, uma intencionalidade no que diz respeito ao controle social dessa população, formando indivíduos reprodutores da ideologia dominante, acríticos e apenas voltados para o mercado de trabalho. Desse modo, altera-se o veio filosófico da educação: rechaça-se a educação emancipatória em prol de um certificado para a comprovação da escolaridade exigida pelo sistema. Com isto, o sistema escolar na fase (neo) liberal está contribuindo para a formação de indivíduos acríticos e alienados.

Grande parte da sociedade sem propriedades se vê obrigada a absorver a ideia de que a única forma de vida digna é obtida através do trabalho que os proprietários dos meios de produção oferecem. Troca a sua força de trabalho pela mínima recompensa que lhe é oferecida e, com isso, cada vez mais enriquece a outra pequena parte da sociedade apropriada de bens materiais e apropriadora do trabalho dos menos favorecidos.

Tudo isso ocorreu e ocorre em meio à democratização da educação, no final da década de 1970, e início dos anos 1980, que trouxe a difusão de programas que visavam à “educação para todos”, como expansão da escolaridade aos cidadãos brasileiros, com a oferta de quatro anos para oito anos de escolarização. Estendem-se os anos de escolaridade, mas recua-se na qualidade; aumentam a evasão e a reprovação, resultantes da precarização do ensino.

Também é constatável que a escola oferece o que o mercado requisita. Muito se observa deste exemplo na conclusão do ensino médio, para o indivíduo que necessita garantir a sua sobrevivência básica pela inserção no mercado de trabalho de forma imediata, ou seja, tendo como imperativo sobreviver e não estudar (*primum vivere deinde filosofare*), no sentido de buscar a compreensão do meio social e a sua emancipação como sujeito que não apenas nele se insere, mas dele participa, fazendo história.

Uma educação ofertada em tempo reduzido significa menor custo para o Estado e tem como consequência a obtenção de força de trabalho mais barata, o assujeitamento aos imperativos do capital, a aceitação às condições precárias de trabalho. Há uma naturalização dessas condições. Ao ofertar o ensino sem qualidade, o Governo e a classe dominante silenciam que essa qualidade se refere à formação de um trabalhador “eficiente”, qualificado para sua adequação a uma sofrida rotina de trabalho, sempre em busca da mais-valia – para o proprietário – em troca de um salário que mal atende às necessidades mínimas de sobrevivência.

No Brasil a política social é submetida à política econômica, que contribui no sentido da manutenção da pobreza. Tal situação permanece por meio da adoção de medidas paliativas, através de programas assistenciais de caráter focalizatório (e compensatório), que silenciam e camuflam a realidade social.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o papel histórico do Estado como provedor das políticas sociais passou a ser de indutor e de articulador. Priorizou programas assistencialistas, com distribuição de bolsas que apenas entretém e prolonga um desejo ou uma esperança no sujeito de saída de sua situação de precariedade, procura despertar nos beneficiados um sentimento de gratidão, mantendo-o como reféns da mísera quantia mensal e das urnas, em vez de propiciar os meios para um crescimento social. Essas táticas são muito mais vantajosas para a classe empresarial e o governo, pois, se fosse oferecida oportunidade de emprego formal, a classe dominante e o Estado – como empregador – seriam onerados com as obrigações sociais.

Ao oferecer bolsas, o Estado contribui com uma parte, e a outra parte é complementada pelo empresariado, através dos impostos, e pelas instituições internacionais que têm interesse financeiro nesse processo de manutenção dos sujeitos nos lugares em que são colocados. Com o emprego formal, o Estado se comprometeria muito mais financeiramente: apesar de receber os impostos da rede privada, no futuro oneraria a Previdência Social com as mínimas aposentadorias.

Draibe (1997) apud Oliveira e Duarte (2005) intitularam de “Receituário das mudanças na área social” uma ideia clara e categórica que expõe um diagnóstico das reformas das políticas sociais e dos programas sociais em sete países da América Latina, elucidando o que é necessário para que essa transformação ocorra: a) ajustes fiscais que facilitariam os ajustes macroeconômicos e que trariam o empobrecimento da população, recessão sobre o emprego, renda e redução dos serviços sociais; b) pobres e vulneráveis são alvos estratégicos da reforma social; e c) programas de caráter produtivo, investimento em capital humano.

Essa parte da população, sempre necessitada, se torna dependente dessas ajudas mínimas sociais, um ciclo estratégico para a ampliação e conservação de tal programa de sustentação do empobrecimento desse específico grupo de indivíduos. Buscamos, entre tantos exemplos, um que acreditamos contribuir para o esclarecimento do processo de ação do “Receituário das mudanças na área social”, baseado no programa “Toda criança na Escola”, resultante do projeto elaborado pelo deputado federal Nelson Marchezan, do Partido da Social

Democracia Brasileira (PSDB) do Rio Grande do Sul, em dezembro de 1996, aprovado pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 1997 – Lei nº 9.533/97. Para participar desse círculo restrito era suficiente que a família percebesse renda *per capita* mensal inferior a meio salário mínimo.

Ocorreram aparentes tentativas de avanço no setor educacional e também frustrações vivenciadas por esse setor. O Partido dos Trabalhadores (PT) propôs esse aparente avanço como proposta política eleitoral. Mas as promessas de campanha não foram cumpridas, dando-se continuidade às políticas do governo antecessor. Verificam-se, pois, os estratagemas elaborados para que se consiga firmar a regulação da pobreza. A população carente passa a depender dessa ajuda financeira por meio do ciclo estratégico para a ampliação e manutenção de programas que funcionam como mecanismos de manutenção do sistema capitalista.

É importante observar que os homens, como seres sociais, desenvolvem suas atividades conforme as configurações históricas, que são a um só tempo educacionais e culturais. Mas são esses mesmos seres que formam a estrutura social e o Estado, em determinadas condições de produção. Marx (2010, p. 21) afirma que “o Estado encontra a sua razão última de ser, a sua essência, na sociedade civil e expressa essa razão de ser. E que, nesse sentido, nenhuma inversão é possível”. Não é a consciência que determina a vida em sociedade, porém a vida é que determina a consciência, daí a linguagem perpassa a consciência, e o grau de consciência corresponde ao desenvolvimento social de uma dada civilização.

Por um contrato social o Estado burguês foi instituído para conciliar os interesses coletivos da sociedade; ele ordena a sociedade civil, embora permaneça a contradição entre o público e o privado e entre os interesses coletivos e particulares. O Estado se vê impotente para administrar essas contradições sociais (males sociais), visto que ele próprio também é reprodutor dessas relações sociais contraditórias. Quando diagnosticados os problemas sociais, estes são, muitas vezes, atribuídos às *leis naturais* e, como o Estado não incide sobre os motivos fundamentais dos problemas sociais, ele se põe como incapaz de resolver tais problemas. Frigotto (2010, p. 13) afirma que:

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de

avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil [...].

Concordando com o autor em tela, observamos uma apatia política no sentido de encontrar soluções eficazes para determinados problemas sociais, enquanto os gestores estatais dedicam-se a elaborar políticas e programas sociais efêmeros e seletivos. Nega-se o poder emancipatório das políticas públicas.

Segundo Marx (2010), esta ação é o cerne da dominação burguesa, que antes foi classe revolucionária interessada em aprofundar a emancipação humana que somente poderia acontecer, de fato, com a alteração da raiz da sociedade civil – categoria nascida no âmbito dos escritos marxianos sobre a libertação da classe trabalhadora do jugo do capital. Em Marx (1993) o processo de emancipação restitui ao mundo humano a igualdade do ser livre de opressão nas relações humanas e ao próprio homem restitui sua autonomia. Ainda encontramos em Marx que “A essência humana é a verdadeira comunidade humana” (op. cit., p.27-28).

Voltando ao exposto, o Estado brasileiro poderia tomar outra posição: procurar e reconhecer a essência dos verdadeiros problemas sociais e não camuflá-los com medidas paliativas. Percebemos que há uma dificuldade de esse Estado se libertar das amarras do passado e se atualizar de fato na conjuntura política, o que nos faz lembrar Coutinho (2006), que evidencia três “olhares” que ajudam a refletir sobre o processo de transição para a modernidade que o Brasil vivenciou.

O primeiro é o conceito de “via prussiana”, criado por Lenin, no qual ele ressalta “um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e como resultado um grande fortalecimento do poder do estado” (2006, p. 174-175).

O segundo que segue abaixo, análogo ao primeiro, surge em Gramsci, que o qualifica de “conceito de revolução passiva” (op. cit.), como:

Os processos de formação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos.

O terceiro, dito por Coutinho mais acadêmico, é o conceito de “modernização conservadora” (op. cit.), ou seja:

[...] a conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do

fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares. (op. cit., p. 174-175).

Para se referir ao contexto histórico do Estado brasileiro, buscamos um apoio no texto acima, que relata que só se consegue uma independência de forma aparente e que na realidade estamos presos a um sistema estatal arcaico, herdamos alguns vícios dos colonizadores e reorganizamos os distintos fragmentos das elites dominantes.

O povo brasileiro, apesar das peculiaridades regionais, sofreu as imposições governamentais de tais elites colonizadoras, para quem não havia interesses voltados para os colonizados e, muito menos, vontade política para uma administração popular, ou seja, voltada para o povo. Esta sociedade – dominada – recebia o que lhe era imposto, sem direito legal de reivindicar o respeito e a preservação dos costumes do povo brasileiro. Constituiu-se, pois, uma sociedade de classes, com a exploração da classe popular pelas elites dominantes.

Portanto, não há como entender a realidade socioeducacional brasileira sem o devido entendimento da relação entre política social e educação, como forma de (re) produzir as condições do mercado de trabalho nas artes, cultura, economia, política, enfim todas as manifestações sociais dependentes de modo intrínseco e ontológico do conhecimento. Sem isto, é impossível uma produção e reprodução social humana. Por conta disto é importante compreender por que a reforma foi pautada em lutas anteriores dos trabalhadores pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

O que presenciemos, pois, é uma inversão de sentido. O discurso (neo) liberal apropria-se do termo “reforma” exatamente para conseguir o efeito de sentido do discurso de esquerda, procurando difundir a ilusão de que persegue os mesmos ideais. No entanto, as condições em que o discurso é produzido é que apontam que o sentido pode ser e é outro, numa manobra para efetivar sua posição e, assim, confundir e homogeneizar sentidos antagônicos.

Krawczyk e Vieira (2008) colocam a necessidade da implantação das “reformas” educacionais, no momento em que se instala a iminência de crise do capital (interior ou exterior), afetando o sistema educacional. Na busca de um Estado mínimo, com menos responsabilidades, os recursos para a Educação são reduzidos, deixando esta pasta prejudicada, por não constituir prioridade. São “reformas” que vêm envolvidas por uma capa de uma educação cidadã, mas que vão na direção contrária de uma visão progressista, que pensa o aluno como sujeito de suas ações, produtor da sociedade, capaz de realizar escolhas, a

partir da realidade da qual faz parte, em busca de empreender as necessárias mudanças, em prol de uma igualdade social, em que seus direitos sejam respeitados.

Há uma velada intenção de controle social no discurso do governo, em relação às políticas sociais, educacionais, enfim, na concepção das políticas públicas, sempre no encaixe de educar os sujeitos para serem inseridos na sociedade de classes, própria do sistema capitalista, que, para assim permanecer, precisa manter a divisão de classes entre os que mandam e os que obedecem e seguem seus princípios.

Esse processo é desvelado na geração dessas políticas, quando se verifica uma lógica que remete ao método cartesiano “normativo-dedutivo” – e Krawczyk (op. cit.) utiliza esse conceito para estabelecer o novo emprego das palavras no contexto do sistema do capital –, no qual se observa uma dicotomia na elaboração dessas políticas, quem as cria e quem as executa e, a partir daí, entende-se que esses processos são regulatórios, advindos do poder central e impostos à sociedade.

Para corroborar o que foi dito no parágrafo anterior, leia-se a citação de Krawczyk e Vieira (op. cit.) sobre a reforma educacional: “[...] consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental [...]”. Tem-se, pois que tal reforma é: “[...] apresentada à sociedade como estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal” (KRAWCZYK e VIEIRA, 2008, p. 16).

Retomamos o período ditatorial no Brasil (1964 a 1985) para ressaltar que as experiências e consequências dessa época causaram à sociedade uma fragilidade socioeconômica e política, e que o Estado brasileiro, apresentando tal vulnerabilidade, é submetido às imposições de modelos internacionais de planos governamentais que também são voltados à educação. Em decorrência, aprofundam-se ainda mais as desigualdades e a exclusão social.

Como resultante de tais transformações impostas pela modernização do capital, através da regulação que as políticas públicas embutem, o Estado sofre uma transformação em sua essência. Ele assume o papel de gerenciador das contradições sociais, e com isso as políticas compensatórias são agora mediadoras de grande valor para prender essas desordens sociais. Esse novo modelo de regulação do Estado traz à tona as novas estratégias para a privatização, com a intervenção dos órgãos internacionais, mas revestidas de um discurso de

valorização de direitos, da ilusão de novas oportunidades, com políticas sociais temporárias, compensatórias e mantenedoras de situações de vida indigna.

O que podemos constatar é que a própria sociedade não tem uma definição clara do que é política social, que se apresenta à população de um modo não esclarecedor: um discurso camuflado de uma visão progressista, mas contraditório para tal acepção, pelo fato de que se fica apenas no discurso, com ações que vão estabelecendo uma direção inteiramente inversa.

Desse modo, “educação pobre para o pobre” é a melhor forma de evitar que o discurso (neo) liberal seja compreendido em sua essência. Faleiros (1991) esclarece as condições nas quais as políticas sociais são produzidas ao mencionar a relação entre lutas dos trabalhadores e as políticas sociais junto ao Estado e o sistema capitalista: a relação de exploração, a compulsão econômica, ou seja, o lucro desenfreado, a desumanização e, por fim, a legalização da pobreza e não as relações de produção necessárias a uma emancipação humana.

A coletividade absorve tais políticas, devido aos modelos culturais e estruturais passados à sociedade e que nela se impregnam. Ratificamos Faleiros (op. cit.) ao dizer que elas serão abordadas como “dávivas relacionadas às exigências do capital para se valorizar e reproduzir a força de trabalho e com as lutas sociais e crises do capitalismo” (FALEIROS, 1991, p. 08).

O interesse dos órgãos internacionais – juntamente com a intervenção do Estado – em ajudar “os carentes” dá-se principalmente pela coação econômica e política, ou seja, pela disseminação da ideologia dominante, para que esta possa estar disfarçada no sentido de inclusão. Busca-se especificamente, a força de trabalho muito barata, com o consentimento dos sujeitos, assujeitados a tal ideologia.

O autor permanece colocando que as políticas sociais são formas de manutenção “[...] da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista, e dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes” (op. cit. p.80). Um dos procedimentos para desestimular essa luta de classes está fundamentado nas promessas de melhorias. Desse modo, o trabalhador tem a ilusão de que as lutas de sua classe alcançarão êxito com a eleição dos seus e dos políticos que ele acredita que o representarão. Com isso, alguns trabalhadores esperam e assim seguem em seu caminho, através da eleição, sustentando a reprodução “daninha de coronéis” e do “cabresto” eleitoral.

Através da Constituição de 1988 ficaram garantidos os Direitos Humanos, porém, quando reivindicados pelos trabalhadores e desempregados, tais direitos são negados ou

aplicados como se fossem favores a esse grupo carente da sociedade. Desse modo, os políticos se favorecem, dando a ideia de que se trata de uma ajuda individual, obtida pelo prestígio de que eles dispõem, e não advinda do direito adquirido. Dessa forma, interliga-se a ideia de favor concedido aos carentes à colaboração oferecida pelos políticos. Faleiros (1991, p.14) afirma que “A ideologia da colaboração está ligada à proteção social”.

Esse discurso está diretamente ligado ao discurso religioso “É dando que se recebe”, à ideia de cooperação, de participação social. Na política, essa prática traz a intenção de aliados e defensores dos projetos políticos apresentados, nos quais os sujeitos não podem interferir em suas ideias e práticas; ao contrário, pretendem assujeitar a classe trabalhadora ao processo estabelecido.

Coutinho (2006) aborda uma colocação de Gramsci sobre a distinção entre Oriente e Ocidente, afirmando que o Brasil foi ao mínimo até os anos de 1930, “uma formação político ‘oriental’, na qual o estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (ibidem, p. 173-176). Comenta sobre a herança burocrática portuguesa, da nominada independência brasileira que não se desfez com o poder socioeconômico de Portugal, já que o mandatário do Brasil, na época, era filho de D. João VI, rei de Portugal. Na “Abolição e na Proclamação da República o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês” (ibidem) e que na década de 1930, com um movimento “liderado por Getúlio Vargas, contribuiu para consolidar definitivamente a transição do Brasil para o capitalismo.” (ibidem).

Acrescenta ainda que, após o período da ditadura militar, o primeiro presidente civil era ex-presidente de um partido que apoiava esse regime. Essas novas formas de organização de produção do capital nos levam a refletir sobre as estratégias nelas existentes: retira-se o comando do Estado de um grupo minoritário, no qual poucos usufruíam as benesses que aquele proporcionava para expandi-las a um grupo maior, onde os interesses de expansão capitalista estivessem contemplados. Em outras palavras, a burguesia dominante dirige e estabelece o que for conveniente para ela. (ibidem)

O “mantra” de colaboração é bem antigo. Faleiros (1991, p. 15-16) descreve que:

As ideias de colaboração de classes de proteção social foram muito defendidas pela Igreja Católica nas encíclicas papais. Leão XIII, em 1891, escreveu uma encíclica, chamada *Rerum Novarum*, em que postula a proteção aos trabalhadores através de certas reformas sociais, como a adoção de um “salário justo”, de benefícios sociais e de organizações sindicais. Entre os benefícios sugeridos pelo papa está o repouso dominical. O papa, ao mesmo tempo, defende intransigentemente a propriedade privada dos meios de produção, aceita a divisão da sociedade entre indefesos e fortes e combate

o conceito de luta de classes. Segundo o papa, a proteção ao trabalhador seria uma forma de harmonizar os ricos com os pobres.

Permanece uma óbvia contradição nas encíclicas papais: por um lado, relatam aparente preocupação com os seus devotos e, por outro, não admitem que estes saiam do assujeitamento que elas lhes impõem. Caracteriza-se daí um processo de manipulação e de ordenamento da vontade humana na “harmonização entre ricos e pobres”. Se o domingo será o único dia de repouso e pela cultura católica deve-se ir à igreja para agradecer os dias vividos, as graças obtidas, entre outros, e pedir o que se deseja, a mente se põe ocupada com tais obrigações, entre tantas outras mais vitais para o único dia de descanso.

Por outro lado, Gramsci (2001) relata que, para se sair de um antigo individualismo econômico e para se chegar a uma economia programática, devem-se superar etapas fundamentais, como a manipulação e a racionalização das forças subordinadas e a não resistência dessas forças.

Gramsci (2001) descreve nove problemas que julga serem os mais significativos, em que se verifica a forma cruel e falaciosa utilizada para a repressão desses indivíduos. Segue uma síntese dos nove problemas citados pelo autor: 1) substituição da camada plutocrática (novo mecanismo de acumulação e distribuição do capital); 2) questão sexual (repressão dos instintos); 3) constituição de uma época histórica (revoluções passivas ou o contrário da revolução tipo francesa); 4) questão da racionalização (classes parasitárias); 5) estrutura jurídica formal (de onde surgirá o desenvolvimento do aparelho produtivo); 6) altos salários (pagos pela indústria fordista); 7) Fordismo (lei tendencial da queda da taxa de lucro); 8) Psicanálise (aumento da coerção moral), 9) Rotary Club e 10) Maçonaria.

Tais condições, para Gramsci, levariam a uma economia, de fato, programática. Aqui enfatizamos um dos nove problemas citados anteriormente, o da psicanálise, a partir da qual o Estado se utiliza para exercer a coação moral sobre os cidadãos e das crises mórbidas que esta determina. Um exemplo óbvio desse problema é o processo pelo qual o cidadão necessitado de auxílio, por incapacidade de produção de força de trabalho, é submetido a um longo percurso humilhante e burocrático, vendo-se envolvido em uma trama de julgamentos de idoneidade. Caso ele consiga esse auxílio, será apenas por um período provisório de curtíssima duração.

Todos esses processos colocam o cidadão diante de uma carência pela qual ele não foi o responsável, expondo-o à realidade antagônica de uma sociedade compulsivamente competitiva e consumista.

Com isso, constatamos mais uma vez a política dominante capitalista e individualista, na qual o cidadão é responsável por si e a função do Estado de proteção social para com ele é meramente formalidade.

O mecanismo fiscal do imposto negativo é mais uma comprovação de que quem financia os cidadãos carentes é a sociedade produtiva; ali se determina uma renda mínima para a contribuição do Imposto de Renda. O imposto negativo está fundamentado na existência da desigualdade social, na pobreza. É através dele que o Estado também arrecada montantes para os cofres públicos.

Isto seria o biopoder que, para Gallo (2009), é exercido não mais sobre o corpo do indivíduo e sim sobre toda a população. Nos Estados modernos, esse conceito é aplicado no controle da vida ou morte desse indivíduo. Tal processo se dá de modo muito claro, através das políticas sociais, no controle da educação – limites da aprendizagem –, na saúde – por exemplo, as vacinas –, na previdência social – as aposentadorias –, através das leis, etc.

Por sua vez, Faleiros (op. cit.) coloca que, para determinar os processos que definem as políticas sociais (pelo discurso dos países de capitalismo avançado, que pregam a igualdade para todos os cidadãos, através das políticas sociais), remete-se ao *Welfare State – Estado do Bem-Estar*, pelo qual o Estado garante ao cidadão, sempre de modo limitado, alguns serviços e assistência social mínima – esses direitos veladamente cerceados. Faleiros salienta que esses reduzidos direitos adotados no final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) só vinte e sete anos depois foram concedidos – no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

As redefinições acerca do Estado de Bem-Estar Social e as suas políticas universalizantes partem dos chamados países centrais, aqueles que detêm o comando das organizações capitalistas. Entretanto, há um silenciamento no que diz respeito a essa estrutura de comando, gerando-se a precarização das relações de trabalho, o aumento do desemprego e a regulação da pobreza. Com essa sistemática, percebemos que se trata de um processo para regulamentação da sociedade nos padrões apropriados aos interesses do capital.

Faleiros (1991) relata que as políticas sociais de assistência são elaboradas de modo distinto em cada país e que, na Inglaterra, 42% da população recebem essas “ajudas sociais”. Essa regulamentação de ativos e não ativos para a produção de mão de obra é estabelecida

pela necessidade de aumento da produção e lucro do capital, ou seja, somente 58% da população possuem esse perfil de trabalhador ativo para o crescimento do capital.

Isso tudo ocorria em um contexto de mercantilismo marcado pela expressão do *laissez-faire*, que era defendida pelos liberais conservadores para a produção e o comércio sem restrições. Já a expressão *workfare*, em sua apologia, era sustentada pelos liberais e pelos trabalhistas, que eram a favor da manutenção do mercado de trabalho para o atendimento das necessidades. Trazendo Mészáros (2009), colocamos que o interesse dos dois grupos de liberais é exclusivamente a aproximação, crescimento e conservação do capital, como o é atualmente para qualquer capitalista.

1.3 Formulação e implantação do (novo) ENEM no cenário educacional brasileiro

A terceira LDBEN originou-se a partir das reformas da educação brasileira ocorridas durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. O primeiro projeto para constituir a LDB surgiu pelo deputado Octávio Elísio Alves de Brito, em 1988; no ano seguinte, o parlamentar Jorge Hage Sobrinho, após uma série de debates abertos à sociedade através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, elaborou um novo projeto e o enviou à Câmara, substituindo o anterior.

Logo após o envio de ambos os projetos à Câmara, em 1996, surge o projeto que realmente foi eleito como o texto final da LDBEN, tendo como autores os senadores da República Darcy Ribeiro, Marco Antônio de Oliveira Maciel e Maurício José Corrêa, com apoio do poder executivo – na época, o presidente da República era Fernando Henrique Cardoso – e do MEC, representado pelo ministro Paulo Renato Souza.

A grande divergência entre os dois textos finais da LDBEN em votação ocorreu no segundo texto: dizia respeito às preocupações da sociedade com relação aos mecanismos de regulação do ensino nacional que o governo poderia exercer sobre o mesmo. Já o texto aprovado, apesar de trazer alguma influência do segundo, materializa justamente essa preocupação.

A grande divergência entre os dois textos finais da LDBEN em votação ocorreu no segundo texto: dizia respeito às preocupações da sociedade com relação aos mecanismos de regulação do ensino nacional que o governo poderia exercer sobre o mesmo.

Por sua vez, a criação da primeira versão do ENEM encontra-se no contexto da Reforma do Ensino Médio, prevista nessa mesma Lei. De acordo com Diógenes (2010, p. 21):

As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais a essa nova ordem, dentre elas a Reforma do Ensino Médio (REM). Nesta nova configuração educacional é conteúdo básico desta tese a dinâmica reformista “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida”, política social – de corte educacional – constituída na conjuntura histórica da Reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para entendimento de sua elaboração assim como do marco legal, explicamos as alterações que ocorreram, desde a origem do ENEM às mudanças para o (novo) ENEM. A presidente¹⁹ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no exercício de suas atribuições, instituiu o (novo) ENEM²⁰.

Esse exame nacional foi (e tem sido) utilizado como avaliação para o acesso ao ensino superior em universidades brasileiras e como ferramenta para avaliar o ensino médio no país. Segundo o MEC, tem como objetivo o auxílio na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria da educação brasileira, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da educação básica, promovendo alterações neste nível de ensino, por meio da indicação e do cruzamento de dados e pesquisas com base nos resultados encontrados.

O exame realizado no período de 1998 a 2008 era anual, sempre com data específica anunciada previamente pelo MEC. Continha 63 questões de múltipla escolha, distribuídas nas áreas de ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e uma prova de redação. Todas as provas eram feitas em apenas um dia, durante quatro horas. O mesmo exame, tanto no período inicial – 1998 a 2008 – como a partir de 2009, é também de interesse para as pessoas que desejam auferir pontos para o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Por meio dos resultados, o MEC utiliza o ENEM como critério para a distribuição de bolsas de ensino, parcial ou total, em instituições privadas de ensino superior.

A partir de 2009, o ministro da educação Fernando Haddad apresentou a proposta para unificar o vestibular das universidades federais com o modelo de prova intitulado (novo) ENEM. O argumento do MEC para a unificação do vestibular baseou-se na questão da locomoção dos estudantes, possibilitando ao candidato a escolha do lugar onde gostaria de estudar. Além disso, o MEC afiançou que este modelo de exame unificado, desenvolvido com

¹⁹ Maria Helena Guimarães de Castro ficou à frente do INEP no período de 1995 a 2002.

²⁰ Conferir com o estabelecido no inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o ENEM, alterada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e, ainda, tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, e Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, com todas estas modificações e alterada pela Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009.

base em habilidades e competências dos estudantes, traria a possibilidade de consolidar no currículo escolar conteúdos mais relevantes, e também seria importante para definir a política educacional e o conteúdo a ser ministrado no ensino médio.

O (novo) ENEM 2009 é estruturado a partir de quatro competências definidas como modalidades estruturais da inteligência, ações e operações, que são utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer, e de vinte e uma habilidades definidas como decorrentes das competências adquiridas, que se referem ao plano imediato do “saber fazer”, articulando-se por meio das ações e operações.

A avaliação tem autonomia para certificar a conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (Encceja) para pessoas maiores de 18 anos. Dá acesso ao ensino superior nas universidades brasileiras que aderiram ao novo ENEM como forma parcial ou total de seleção. Cada universidade²¹ também pode aquiescer ao Sistema de Seleção Unificado (SISU). Além disso, o mesmo pode ser utilizado como referência para uma autoavaliação sobre o ensino médio e a qualidade desse ensino.

Salientamos que as primeiras mudanças que ocorreram a partir da LDB 9394/96 vieram efetivar um processo formativo inspirado em modelos pensados pelos intelectuais transnacionais e nacionais, como novo projeto de sociedade que visa construir um saber técnico voltado para a formação de profissionais qualificados para a construção capitalista e mercadológica (DIÓGENES, 2010; LEITÃO, 2010). Isto corrobora as intenções de órgãos internacionais que desejam sancionar a cultura globalizada e capitalista.

A afirmação acima se dá como resultado de uma análise das posturas históricas, das influências globais e econômicas ocorridas no Brasil. O certo é que a opção é política e aponta dois caminhos diversos: pode-se construir uma sociedade pautada na igualdade de oportunidades, desenvolvida pelo conhecimento acessível a todos de modo crítico; também se pode acentuar a desigualdade facilmente constatável nos sistemas de ensino fundamental e médio.

É inquietante observar uma realidade alienante alimentada e reproduzida pelos sistemas de ensino. Esta é reveladora, pois:

²¹ Criado pelo MEC em 2009 no sentido de promover a seleção unificada dos candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior com base na nota do ENEM.

É nesse sentido que deverão ser implementadas as mudanças no campo de educação, no sentido da adequação do sistema educacional à economia do mercado. Para atender a essas mudanças a educação precisa ser reorientada – o papel da escola redefinido, seus objetivos estabelecidos o processo de ensino aprendizagem reorganizado. A quem interessa a (re) organização, reorientação do processo de ensino – aprendizagem do país, propalada nos discursos oficiais? Em que bases ele deverá ser reorganizado, reorientado? (CAVALCANTE, 2007, p. 75).

Os políticos (neo) liberais acabam defendendo esse processo e incutem no imaginário social (muitas vezes por meio de discursos alienadores) algumas metas e propostas almejadas pelo viés (neo) liberal. Existe, então, a necessidade de persistir com um processo educacional organizado e orientado para manter o *status quo*. De modo que é importante refletir sobre a situação de a escola pública ser o espaço social das crianças excluídas socialmente e a universidade pública atender à elite econômica. Quem sai “ganhando” com as sucessivas reformas educacionais realizadas no sistema de ensino? Quais diretrizes apontam a postura governamental?

Pelo olhar analítico de Cavalcante (2007), no campo da educação, sob a alcunha de reformas, abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Portanto, as reformas são mencionadas quando se efetua uma mudança na estrutura (de nível e de ciclos de ensino); quando se incorporam novos conteúdos e novas tecnologias; quando se mudam os procedimentos na organização escolar; quando se introduzem novas metodologias; quando se buscam mecanismos para reduzir (ou apenas camuflar) os índices de repetência e de evasão escolar; enfim, quando se pretende acomodar a escola às exigências do mercado. Logo, uma reforma em si não é sinônimo de progresso, muito menos, de evolução.

Convergindo com o pensamento da autora acima citada, Frigotto (1999, p. 224):

A consolidação do bloco conservador no poder [...] articula às reformas do Estado um projeto educacional, da pré-escola à pós-graduação, ajustando à nova era do mercado. Um projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira, fundado nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial. Este [...] constitui-se hoje no intelectual coletivo formulador da política educacional, para os países que necessitam do ajuste estrutural, dando as diretrizes da organização, as propriedades e os conteúdos.

A relação entre pobreza e educação existe desde a formação das sociedades capitalistas. A educação, como processo mediador das relações de dominação, atua como mecanismo de estabilidade política, visando à manutenção da harmonia social e à instauração

da ordem necessária à reprodução do capital. Atua igualmente como fator de superação das condições de pobreza (não só de renda, mas também da “pobreza moral e cultural”) das classes subalternas. No decorrer do desenvolvimento do modo de produção (civilizatório) capitalista, são perceptíveis os vários ajustes operacionais e interventivos, conforme a conjuntura econômica e política.

Por considerar tal realidade, o interesse aqui é o de analisar, a partir de uma abordagem discursiva, as propostas encerradas nos sete objetivos do (novo) ENEM. Os instrumentos da Análise do Discurso constituíram uma compreensão efetiva da realidade educacional e histórica brasileira e uma reflexão sobre os trâmites legais que instituíram o (novo) ENEM em seus objetivos, conduzindo a um questionamento do escopo real deste instituto legal.

Para Bakhtin (2010), a palavra é o signo ideológico por excelência, constituindo-se na interação social, na relação dialógica, que é relação de sentido que atravessa as muitas vozes na sua historicidade. Na mesma linha, Orlandi (2003) estabelece que a linguagem é o lugar em que a ideologia se manifesta. A linguagem instaura a realidade, animando as coisas inertes, fazendo ver o que ainda não é, e trazendo de volta o que desapareceu. Linguagem, portanto, é discurso: articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. É produção humana, social. Segundo Pêcheux (1997, p. 15): “a região do materialismo histórico que interessa ao estudo do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de sua produção dominante na formação social considerada”. Assim, para o referido autor, o local da ideologia deve ser assinalado por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica.

O MEC asseverou, na redação do documento do (novo) ENEM, que esse instrumento de seleção vai mudar a forma de transmitir e avaliar o conhecimento nas instituições de ensino e que essas transformações começam na alfabetização. Em tal direção atentamos para o fato de que o (novo) ENEM pretende criar uma (nova) educação que está sendo construída nas escolas brasileiras e para a qual os professores também terão que se atualizar.

Diante dessas afirmações, surge o seguinte questionamento: a partir de que visão de sociedade o contexto geral do (novo) ENEM, nos seus sete objetivos, vislumbra uma avaliação, capacitação e certificação dos diversos níveis educacionais? Indagamos se este

documento proporciona uma visão de educação emancipadora²² ou um diagnóstico de um conhecimento operativo.

A necessidade dessa análise se faz a partir de uma leitura mais detalhada sobre a proposta do exame nacional acima citado. Para melhor clareza, fazemos uma analogia com “a teoria dos clubes” de James M. Buchanan (1965), prêmio Nobel de economia citado por Santomé (2003). Nessa teoria, defende-se que os bens são limitados a determinados membros do clube, conforme Santomé (2003, p. 138):

Trata-se de um bem desfrutado por um número limitado de indivíduos que recorrem a diversos mecanismos e tecnologias que funcionam como estratégia de exclusão. [...] Assim, tenta-se buscar o número ótimo de sujeitos que podem desfrutar desses bens, [...].

Essa teoria é atraente para avaliar a exclusão social e o modo de funcionamento dos sistemas educacionais (neo) liberais. É certo que uma escola difere de um clube; contudo, se o dirigente de uma instituição de ensino busca o seu funcionamento em interesse próprio, sem considerar o interesse de outros grupos sociais, principalmente dos menos favorecidos, não se estabelece a prioridade da instituição, que deve ser a educação. Na afirmativa de Santomé (2003, p. 69):

Uma nova preocupação pode obcecar as escolas: atrair e selecionar apenas aqueles estudantes capazes de serem bem sucedidos nesse tipo de testes, pois é assim que as escolas e os professores e professoras tem maiores probabilidades de obter prestígio e mais benefícios.

De acordo com esse tipo de política adotada, há uma consolidação da ideologia capitalista por meio de uma pedagogia seletiva. Santomé (2003, p. 140) assevera que:

[...] Este é o caso, por exemplo, das escolas que, devido ao prestígio que desejam alcançar, tentam selecionar os estudantes que têm maiores possibilidades de deixá-las em uma boa posição, enquanto apresentam uma série de obstáculos para impedir a admissão de alunos e alunas portadores de deficiências ou pertencentes a minorias étnicas sem poder ou a grupos sociais desfavorecidos.

²² Conforme o pensamento de Marx (1993) que coloca a emancipação como condição primeira das relações sociais e da liberdade humana.

Consequentemente, a exclusão dos grupos que não comunguem dos mesmos objetivos estabelecidos está garantida. Algumas instituições de ensino praticam a segregação num ambiente que deveria ser de formação emancipadora. Selecionam os estudantes em salas de aula diferenciadas para os níveis de aprendizagem distintos. A essa postura, não importa a educação imprimida e sim o beneficiamento que receberá a instituição de ensino. Nesse momento a escola deixa de cumprir o seu real objetivo, a educação crítica.

Assim, como já foi dito, uma análise discursiva, do documento do (novo) ENEM (2009) constitui o cerne deste trabalho. A metodologia da Análise de Discurso (linha francesa) criada por Michel Pêcheux (1997) é fundamental para as reflexões da proposta legal descrita acima. O discurso é definido por Pêcheux (1997) como efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico no qual o linguístico está como pressuposto.

Pêcheux (1997) critica a evidência do sentido e o sujeito propositado como origem do sentido. O referido autor considera que a língua está sujeita a ambiguidades, definindo a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, em um dado contexto social. Propondo um novo suporte teórico para a ideologia, seu método é baseado na análise das formas materiais. A materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica deste é a língua. O discurso se materializa na língua e, através de marcas, aponta para uma ideologia.

Portanto, visitando o processo sócio-histórico em que se deu o contexto direto da implantação do (novo) ENEM, trazemos a Era Lula (2003-2010), que corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva²³ à presidência (1º de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006 no primeiro mandato e de 1º de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2010 no segundo mandato). A gestão Lula iniciou dando seguimento à política econômica do governo anterior, Fernando Henrique Cardoso, por imposição do mercado, principalmente do capital internacional. Para tanto, o governo Lula nomeou Henrique Meirelles para a direção do Banco Central do Brasil, dando um forte sinal para o mercado – principalmente o internacional, em que Meirelles é bastante conhecido por ter atuado como gerente financeiro no *BankBoston Leasing* – de que não haveria mudanças bruscas na política econômica no seu governo.

A gestão Lula foi caracterizada pela baixa inflação, taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) em quatro anos (2003 – 2006), redução do desemprego e constantes recordes da balança comercial. No plano internacional, Lula e seu governo detêm a

²³ Simplesmente conhecido como Lula.

“liderança” no grupo de países emergentes frente aos mais ricos. Uma das reivindicações desse grupo de países é a queda das barreiras alfandegárias e dos subsídios agrícolas, que vem sendo discutida na Organização Mundial de Comércio (OMC).

Na educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB/2006), o governo Lula tem como objetivo atender 47 milhões de estudantes brasileiros, com investimentos anuais de até R\$ 4,3 bilhões. Na área do ensino superior, o PROUNI é o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira, possibilitando o acesso de milhares de jovens à educação – a intenção do governo é estimular o processo de inclusão social.

Nesse cenário, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), apresentado pelo ministro Fernando Haddad ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da educação, como já foi cognominado, pretende fazer uma mudança planejada na educação do país, através de um pacote de medidas a serem discutidas com uma comissão de especialistas.

Verificamos que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), acompanhando uma tendência mundial, foi implantado no Brasil um novo modelo de gestão pública – denominado gerencial –, no qual o Estado já não aparece mais como o único protagonista na provisão dos serviços públicos, abrindo espaço para a cooperação de outros setores sociais. No campo educacional, um exemplo disso é o projeto Amigos da Escola (1999), fundado pela Rede Globo.

Assim, diante da continuidade da política (neo) liberal de Fernando Henrique Cardoso, o que se presencia é uma forte relação dos projetos e programas – promovidos como estratégias do Estado para a melhoria da educação vinculada ao mercado. E isto nos inquieta, em relação ao que o governo pretende. O (novo) ENEM é parte dessas pretensões. Diante do estranhamento que as “mudanças” nos causam, decidimos aprofundar a leitura desse documento, constituindo o *corpus* dessa pesquisa os objetivos do documento oficial do (novo) ENEM em sua edição 2009, em sequências discursivas retiradas dos objetivos I, II, III, IV, V, VI e VII do referido documento²⁴.

²⁴ A Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009 e o edital nº 15/2009, de 28 de maio de 2009 (anexo A), destacam na íntegra o fragmento do documento que se transcreve da publicação do novo ENEM 2009. A referida Portaria cita a Lei que pretende estabelecer parâmetros avaliativos do conhecimento referente aos alunos concluintes do ensino médio.

Como afirmamos anteriormente, os fundamentos que embasam esta pesquisa estão no campo do estudo do discurso, em suas relações com a Linguística, e o Materialismo Histórico – entrecruzamento que possibilitou a Pêcheux e Fuchs (1975) a elaboração de um quadro epistemológico da Análise de Discurso. Articula-se a concepção de discurso pecheutiano, a teorização sobre o poder em Karl Marx (1818-1883) e a teoria materialista do discurso, envolvendo três dimensões do conhecimento científico: o materialismo histórico dialético – marxismo –, os conhecimentos linguísticos, que compreendem uma teoria de determinação histórica dos processos de enunciação, e os conhecimentos desenvolvidos em torno do discurso. Essas dimensões articulam conceitos fundamentais, como o de língua, discurso e ideologia.

As análises do *corpus* discursivo serão fundamentadas nas noções e conceitos que compõem a teoria da Análise de Discurso, com adoção de um quadro teórico de referência que sustentará as referidas análises. Para tanto, esse quadro será dividido nas categorias: discurso, formação ideológica e formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso e silenciamento.

Para a análise do *corpus* da pesquisa, cabe uma investigação das categorias complexas de duas ordens que se realizam simultaneamente, que é a do linguístico e a da história, nas quais são produzidos os enunciados, pois todo discurso traz em si sua historicidade e é, em essência, heterogêneo, por isso mesmo, posto ao equívoco, por sua exposição e relacionamento com um discurso-outro, que marca a alteridade.

As condições de produção são primordiais no modo de funcionamento do discurso, pois os discursos não ficam na inércia, ou seja, atualizam-se, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passa uma sociedade. Cumpre ressaltar que as condições de produção do discurso são consideradas em seus contextos: estrito – o momento da enunciação, contexto histórico em que surge o discurso – e amplo – o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos, elementos que derivam da forma da sociedade, com suas instituições, o modo de eleição de seus representantes, como essa sociedade organiza o poder e como ela distribui tais posições de mando e obediência.

É na história, na produção de acontecimentos que os sentidos e os sujeitos se constituem, segundo um imaginário que os afeta em suas posições políticas. Daí se observa que o que permeia em toda averiguação discursiva é a observação de como os sentidos se constroem, regulam e controlam o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e

examinar as formas como as pessoas utilizam ativamente a linguagem na construção do significado da vida cotidiana, revelando como o enunciador conduz suas crenças e os valores com os quais se identifica.

Cumprе salientar que a análise do *corpus* será realizada em uma perspectiva da historicidade do texto, pois, segundo Orlandi (2003, p.23):

[...] pela historicidade do texto, isto é, de seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser – e na maioria das vezes efetivamente o é – atravessado por várias formações discursivas. É a isto que chamo heterogeneidade do discurso. Discursivamente, portanto, um texto não é homogêneo. Essas diferentes formações que atravessam correspondem a diferentes posições do sujeito no discurso que aí se representam.

Pelo exposto, as condições de produção do discurso são partes que o constituem, integram sua existência. Cabe ao analista compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se deu o evento discursivo, objeto de sua análise. O discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo. Por isso, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade.

Quando pronunciamos um discurso, agimos sobre o mundo, marcamos uma posição – ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório. Na ótica da Análise do Discurso, a linguagem não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. Ela é mais do que isso, pois também serve para não comunicar ou comunicar para evitar determinados sentidos. A linguagem é o lugar de conflitos e confrontos, pois ela só pode ser apanhada no processo de interação social. Não há nela um repouso confortante do sentido estabilizado.

Assim, é nesta perspectiva que adentramos este campo sutil. Entretanto não é possível imergir no discurso sem uma profunda e radical compreensão da realidade no que diz respeito à formação social, econômica, política e cultural desta mesma realidade. Por isto, entendemos que por meio do fragmento discursivo analisado é possível restabelecer o lugar da produção do sentido como território do dissenso e não necessariamente do silenciamento hegemônico. Estamos, pois, lidando com uma tarefa investigativa que nos situa o discurso, a linguagem e a prática como construções de mediação do real.

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS EM MOVIMENTO

Aqui é feita uma abordagem acerca das principais categorias discursivas utilizadas na pesquisa como discurso, ideologia, formações discursivas, interdiscurso, intradiscurso e silenciamento, como também a questão da língua e signo fundamentadas em Bakhtin por um raciocínio crítico sobre “língua, linguagem e enunciação” no âmbito sócio-histórico-subjetivo. Também abordamos as dinâmicas do poder e da ideologia fundamentados nas teorias marxiana e pecheutiana, expondo as intervenções, as práticas e as intenções que essas exercem na sociedade classista para entender e explicar o contexto sócio-histórico-político-econômico da configuração do sistema do capital na contemporaneidade.

2.1 Língua e signo: notas explicativas

Bakhtin (2010) inicia um debate em torno da filosofia da linguagem. Seu objeto de estudo está longe de ser delimitado, nem remete somente a outras disciplinas afins, como a física ou a psicologia, para a efetiva compreensão do que seja significante e significado. É fundamental uma soma de conhecimentos que revele as relações decorrentes da língua como um processo social e cultural que envolve o contexto histórico. Assim, nesse teórico, não se separam língua e linguagem. Para elucidar como esses fatores se relacionam, bem como, entender sua ligação com a ideia de signo, Bakhtin faz um estudo crítico entre subjetivismo idealista e objetivismo abstrato dentro do estudo da Linguística.

Na primeira concepção, o ato da fala é visto como “uma criação individual e como fundamento da língua. O psiquismo individual constitui a fonte da língua” (BAKHTIN, 2010, p. 74 e 76). A língua é um sistema acabado, estável, formal, abstratamente construído, em que o sujeito a recebe pronta como instrumento e não a constrói. Há uma visão externa de um fenômeno humano com fortes influências positivistas e empiristas.

Nesse contexto, a psicologia exerce um papel central com viés voluntarista. Enfim, a “língua é como uma emanção da ‘psicologia dos povos’”. (idem, p.76). Nesse ponto de vista não está presente qualquer formação ideológica, social ou mesmo cultural que revelem os significados históricos inerentes às relações entre língua, fala e signo. Assim, “a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade” (idem, p. 79).

No objetivismo abstrato a língua é um:

[...] arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos ao de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. (idem, p. 79).

A fala e a língua formam o sistema linguístico, a língua é um sistema estável, imutável de formas linguísticas submetidas a uma norma. Há uma forte conotação estrutural e gramatical. Existe uma oposição entre língua e indivíduo. A língua é uma construção externa que se apresenta como superior à consciência de cada pessoa. O ser humano a assimila como ela é; não existe espaço para construções ideológicas; ela não é vista nítida, como uma realidade material eterna. Assim:

A diferença entre as duas orientações fica muito bem ilustrada pela seguinte: as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico (*ergon*), não eram, para a primeira orientação, senão resíduos deteriorados da evolução linguística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único. Para a segunda orientação, é justamente este sistema de formas normativas que se torna a substância da língua. 1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. 2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações. Entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. 3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. (BAKHTIN, 2010, p. 84-85).

Estamos diante de duas concepções de realidade linguística: uma vista como ato individual; outra, como o sistema da língua. Pelo exposto através da análise bakhtiniana, trazemos: um, a estagnação da língua, porém em relação à consciência individual; dois, a língua está em relação aos signos linguísticos, que, por sua vez, são um composto linguístico; três, não há uma relação entre as ligações linguísticas e os valores ideológicos. Bakhtin

proporá, mais adiante, um estudo analítico entre uma evolução criadora ininterrupta e a imutabilidade de normas idênticas a si mesmas.

Avaliando o objetivismo abstrato, há a percepção que ele defende no sistema linguístico como um “fato objetivo externo à consciência individual”. (idem, p. 93) Há uma rigidez de normas imutáveis. Aqui o signo não é visto como um signo ou representação social, mutável e histórica que dá suporte à fala e à língua. No objetivismo o escritor utiliza – ao escrever um “sistema” imutável de normas – que não ocorre uma transformação do real por meio do texto, há uma fixação de contextos coletivos, como as normas morais, jurídicas e mesmo estéticas. Pode-se apontar a fala como algo meramente orgânico, que se restringe às necessidades imediatas e objetivas, algo meramente normativo.

Há uma crítica do autor que observa o dilema desta visão: não se pensa o sistema linguístico como um resultado da vivência e reflexão sobre o real e a língua, podendo assim comunicar – esta ponderação é desnecessária para estabelecer uma transmissão de conteúdo baseado no real. Há um imediatismo comunicativo e não reflexivo. O signo fica restrito a este contexto. O papel do receptor é simplesmente decodificar este conjunto de elementos transmitidos, pois os reconhece; o signo se transforma em “entidade de conteúdo imutável – ele (o receptor) não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada”. (idem, p. 96) Estamos diante do questionamento, levantado pelo autor, sobre o papel da ideologia nesse contexto. Ela não influencia em nada? Enquanto tomamos o receptor como ser voltado apenas para uma decodificação, não existem mudanças significativas.

Esta visão não é corroborada. O signo tem um valor linguístico, mas não somente isto. Ele é dotado de uma “mobilidade específica”, ou seja, para o autor, a compreensão da palavra passa, indubitavelmente, por um sentido associado a um contexto. Não se retira da língua seu aspecto de sinal; contudo, para ser entendida e apreendida culturalmente, sempre é signo, dialeticamente, compreendido e reconhecido em um contexto. Há uma passagem da fala para o signo por uma série de conjunturas dos conteúdos a transmitir como signo flexível e variável. Isto dá ao que é escrito e compreendido uma riqueza inesgotável, como se pode perceber na literatura. Por este aspecto é que se torna possível sempre uma observação diferente sobre a palavra.

Pode se afirmar que a assimilação ideal de uma língua ocorre quando o sinal é totalmente “absorvido pelo signo e o reconhecimento da compreensão. Todo ato de compreensão é uma resposta na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num

novo contexto”. (idem, p. 98). Assim, pois, o aprendizado de uma língua estrangeira passa pela apreensão cultural do signo, da língua e da palavra. O estudante ingressa no mundo das palavras quando percebe sua mutabilidade contextual, não vista de modo abstrato, mas como signo flexível e variável. Não se deve pensar um verbete apenas como um item de dicionário, pois isto não é fato para o nativo daquela língua estrangeira. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (idem, p. 99).

Podemos dizer que estabelecer uma separação radical entre a língua e sua carga cultural, social, histórica e política é um erro crasso também cometido pelo objetivismo abstrato e pela filologia. Esta se apresenta, neste contexto, como um estudo linguístico centrado em um rigorismo documental. Desconsiderava o contexto da palavra, da vida e da história da língua a partir de modelos “concluídos” e petrificados. Fez isto a partir de documentos desconsiderando a vida do povo, de modo “*ad hoc*”, sem levar em consideração os aspectos históricos, sociais, literários e reais, concretos. De tal modo:

Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN, 2010, p. 101).

Não se pode entender a palavra de forma passiva. Em virtude disso, outros erros acontecem. Entre eles, está o de tentar retirar do contexto e desconsiderar a carga ideológica, histórica, política, religiosa e cultural das palavras estrangeiras e, sem levar estes acontecimentos em consideração, retransmiti-las pela educação. Assim sendo:

Esse grandioso papel organizador da palavra estrangeira — palavra que transporta consigo forças e estruturas estrangeiras e que algumas vezes é encontrada por um jovem povo conquistador no território invadido por uma cultura antiga e poderosa (cultura que, então, escraviza, por assim dizer, do seu túmulo, a consciência ideológica do povo invasor) — fez com que, na consciência histórica dos povos, a palavra estrangeira se fundisse com a idéia de poder, de força, de santidade. De verdade, e obrigou a reflexão lingüística a voltar-se de maneira privilegiada para seu estudo. E, no entanto, a filosofia da linguagem e a lingüística até hoje ainda não se conscientizaram do imenso papel ideológico da palavra estrangeira. A lingüística continua escravizada por ela. (BAKHTIN, 2010, p. 104-105).

Bakhtin finaliza suas ideias demonstrando que nenhum dos modelos – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – é capaz de dar conta, dialeticamente falando, de toda a

complexidade linguística. E, lança oito pontos que se referem ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, contestando os moldes acima, e apontando a visão de signo, língua e linguagem em seus diversos contextos levando em consideração o problema da palavra estrangeira e sua transmissão:

1. Nas formas lingüísticas, o fator normativo e estável sobre o caráter mutável;
2. O abstrato prevalece sobre o concreto;
3. O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica;
4. As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto.
5. A reificação do elemento lingüístico isolado substitui a dinâmica da fala.
6. Univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalências vivas.
7. Representação da linguagem como um produto acabado, que se transmite de geração a geração.
8. Incapacidade de compreender e processo gerativo interno da língua. (idem p. 106-107).

Estes oito tópicos acima citados são a base para percepção das relações entre linguagem e signo. No primeiro item, há uma valorização da língua sobre a formação da ideia; no segundo, o sistema linguístico sobressai ao psiquismo individual; no terceiro, o sistema linguístico é valorizado na construção da historicidade de uma sociedade; no quarto, aparece uma redução do sistema em si ao elemento do sistema; no quinto, encontra-se uma automação do sistema linguístico; no sexto, há uma singularização dos diversos sentidos; no sétimo, uma mecanização de transmissão de conhecimentos e, por fim, no oitavo, percebemos que, devido à padronização de difusão da informação, ocorre uma dificuldade de apreensão do entendimento.

A língua, para Bakhtin, não se apresenta finalizada; ao contrário, ela se constitui em formação, ela é histórica. Por isso, o palco social é formador das diversas atuações de seus atores expressadas pela língua e, com isso, o ator/locutor pode ser responsável pela emissão da palavra, e alguns espectadores/receptores a percebem como verdade irrevogável. O discurso materializado emite à sociedade algo de valor absoluto, independente das contradições nele existentes, pois a situação social é que vai corroborar a interação e a concretização dessa dinâmica de compreensão.

2.2 Discurso, ideologia e poder: a vontade de saber

Dois saltos ontológicos indicam o estudo do ser social consoante as ideias de Duarte (2010, p. 29): o primeiro salto do homem “é a passagem de ser inanimado a ser biológico.”, o segundo salto “é da passagem de ser biológico a ser social” (idem). À medida que o ser social vai se constituindo como tal, vai se instituindo historicamente.

Os homens, seres orgânicos, tornaram-se seres sociais em decorrência da vida em sociedade, embora continuem sua dependência em relação de permanente troca com a natureza. Segundo Duarte, (2010, p. 31):

Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui.

Para exemplificar a análise acima, trazemos um estudo marxiano sobre o poder na França no início de 1848, período que marcou o começo da revolução proletária no cenário da industrialização. A ideia dos revolucionários era aperfeiçoar o sistema eleitoral, no qual a classe aristocrática econômica seria destituída do poder. “Tendo-a conquistado de armas na mão, o proletariado imprimiu-lhe sua chancela e proclamou-a uma *república social*”. (MARX, 2008, p. 25).

Porém, o que se percebia na época é que havia uma consonância aparente e, no interior da sociedade, uma desestabilidade. Esse fato veio a fragilizar o processo das discussões sociais. As eleições nacionais surpreenderam todos os parisienses com a revolução entregue ao poder dos burgueses. Assim:

À *monarquia burguesa* de Luís Filipe só pode suceder uma *república burguesa*, ou seja, enquanto um setor limitado da burguesia governou em nome do rei, toda burguesia governará agora em nome do povo. As reivindicações do proletariado de Paris são devaneios utópicos, a que se deve pôr um paradeiro. (MARX, 2008, p. 26).

Esse trecho da citação acima nos mostra a coerção dos direitos de uma sociedade dita proletária. A luta pelos direitos sociais que lhe foram retirados é estigmatizada como ultraje ao governo dominante, os reivindicadores levados a punições que os obrigam a silenciar e a “aceitar” a dominação, impedindo-os de resistir. A procedência do poder está no monopólio dos bens de produção. Segundo Marx (2008, p. 35):

O jogo de poderes constitucionais, como Guizot denominava as contendas parlamentares entre o Poder Legislativo e o Executivo, é, na Constituição de 1848, constantemente jogado *va-banque*²⁵. De um lado estão 750 representantes do povo, eleitos por sufrágio universal e reelegíveis; constituem uma Assembléia Nacional incontrolável, indissolúvel, indivisível, uma Assembléia Nacional que desfruta de onipotência legislativa, decide em última instância sobre as questões de guerra, de paz e tratados comerciais, possui, só ela, o direito de anistia e, por seu caráter permanente, ocupa perpetuamente o proscênio. Do outro lado está o presidente, com todos os atributos do poder real, com autoridade para nomear e exonerar seus ministros independentemente da Assembléia

²⁵ Conforme citado acima “Apostar tudo que se tem (N. do E.)”.

Nacional, com todos os recursos do Poder Executivo em suas mãos, distribuindo todos os postos e dispondo, assim, na França, da existência de pelo menos 1,5 milhão de pessoas, pois tantos são os que dependem de 500 mil autoridades e funcionários de todas as categorias. Tem atrás de si o poder das Forças Armadas. [...] A iniciativa e a direção de todos os tratados com países estrangeiros são faculdades reservadas a ele. Enquanto a Assembléia permanece constantemente em cena exposta às críticas da opinião pública, o presidente leva uma vida oculta nos Campos Elíseos [...].

O pensador faz uma crítica sobre o poder direcionado a uma única pessoa – no caso, o presidente, este administrando exclusivamente as vidas de toda uma sociedade, a parisiense, e, ao mesmo tempo, sendo apoiado integralmente por uma “Assembleia Nacional” totalmente distante dos interesses da população. Em outras palavras, apreendemos no cerne da ideia que há uma intenção velada imperialista, pois não percebemos, em momento algum, direitos sociais em prol da classe proletária; ao contrário, todo direito social lhe é negado e é revertido em favor da classe burguesa dominante.

Mais adiante, no último capítulo do livro *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, encontramos mais esclarecimentos sobre o poder de manipulação de uma sociedade, até certo ponto ingênua politicamente, ou seja, manuseada politicamente, pois não percebe como é usada para o favorecimento da construção dos meios de produção para o desenvolvimento e estabilização do capital. Marx (2008), de modo enfático, chama atenção para esse ocorrido, dizendo que:

A dinastia de Bonaparte representa não o camponês revolucionário, mas o conservador; não o camponês que luta para escapar às condições de sua existência social, a pequena propriedade; não a população rural que, ligada às cidades, quer derrubar a velha ordem de coisas por meio de seus próprios esforços, mas, pelo contrário, aqueles que, presos por essa velha ordem em um isolamento embrutecedor, querem ver-se a si próprios e suas propriedades salvos e beneficiados pelo fantasma do Império. Bonaparte representa não o esclarecimento, mas a superstição do camponês; não o seu bom senso, mas o seu preconceito; não o seu futuro, mas o seu passado; não a sua moderna Cevènes, mas a sua moderna Vendée. (MARX, 2008, p. 117).

A primeira Revolução fez com que os camponeses acreditassem que eram proprietários de terras, e Bonaparte, na segunda revolução, amplia esse sonho de proprietários, mas a conjuntura em que essa situação ocorreu não obteve sustentação na manutenção desse *status*. Observamos que se pretendia daquela condição apenas a exploração dos pequenos detentores de terra para estimular a livre concorrência na facilitação da abertura das grandes indústrias nas urbes. Além do mais, esse ato “social”, bem pensado, de estabelecer o direito de propriedade das terras naquela circunstância, impediria a existência do

feudalismo, este predecessor do capitalismo. No desenvolver dos fatos, ressaltamos apenas as mudanças exteriores e não interiores, como, por exemplo, a cobrança de impostos, que foram substituídos por penhoras. O camponês é submetido a condições desumanas de sobrevivência, é espoliado pelo capitalista e escravizado a juros exorbitantes; desse modo, o campesino recebe apenas uma alternativa: trabalhar para suprir as necessidades escravizadoras.

O catedrático e filósofo Domenico Losurdo, em seu artigo *Fenomenologia do poder: Marx, Engels e Tocqueville* (1996), questiona como, em determinado momento histórico, três teóricos submetem “à investigação científica um mesmo objeto e chegam a conclusões tão distintas”

A partir daí, o autor explica que havia uma liberdade formal, na qual se preservava a propriedade privada. Dessa dedução infere-se o poder de dominação que mais adiante o autor vai expressar quando afirma o uso do poder coercitivo sobre a classe operária assalariada. Constant apud Losurdo (1996, p. 34) acrescenta que tal situação:

[...] exclui o trabalhador assalariado dos direitos políticos com uma motivação reveladora: “ele é privado do rendimento necessário para viver independentemente de qualquer vontade alheia”; “os proprietários são donos de sua existência porque podem negar-lhes o trabalho”.

Há uma aniquilação do ser através da exploração da força de trabalho dessa massa proletária. Um estrito grupo de burgueses abastados econômica e politicamente impõe a opressão a essa grande categoria trabalhadora, mas desprovida economicamente dos bens de produção. Há um contraste social, daí uma divisão de classes: os exploradores opulentos e os explorados miseráveis. Também há uma determinação do poder hierárquico entre os que designam ordens e os que a elas obedecem sem direito de escolha. Marx apud Losurdo (1996, p. 49) considera esse trabalho explorador como “escravidão assalariada”. Segundo o mesmo autor, os trabalhadores hoje são “escravos modernos”, ou seja, “os homens são constringidos a trabalhar gratuitamente para os não trabalhadores, porque são escravos das próprias necessidades”.

O discurso do capital é engendrado para criar nos sujeitos uma ideologia de dependência. As leis elaboradas nas Américas foram herdadas da Europa: Tocqueville e Engels afirmam que as leis foram criadas para o favorecimento da classe burguesa e não da classe trabalhadora. Trazendo esse discurso para a contemporaneidade, verificamos que há toda uma intencionalidade de colocar esse sujeito, servo do capital, para trabalhar apenas no sentido de sobreviver, tentar suprir suas necessidades básicas, mas, na maioria das vezes, até

essa ação é impossível nesse sistema. Somente lhe resta temer e obedecer à lei, e esta só é criada porque se sabe que haverá uma possibilidade de desobediência a ela, até porque, nas condições impostas pelo capital, é difícil cumpri-la, no que se refere ao pagamento de impostos – aqui não se trata de infringi-la por vontade de fazê-lo, mas sim por única opção, para não morrer de inanição. As leis são elaboradas para facilitar a governabilidade do Estado.

Corroborando o que alegamos acima (TOCQUEVILLE apud LOSURDO, 1996, p. 37), “formula o juízo sobre os países que visitou partindo exclusivamente das *lois politiques*, enquanto as *lois civiles* são removidas a uma esfera fundamentalmente privadas”. O autor chega a relatar nos Estados Unidos sua perplexidade diante de tal legislação.

Marx apud Losurdo (1996, p. 38) “observa já nos escritos da juventude – que do ponto de vista da sociedade burguesa e da teoria política burguesa as relações sociais ‘têm apenas um significado privado, nenhum significado político’”. O “Estado burguês” expõe uma necessidade de retirar do trabalhador a importância política, apresenta-lhe apenas um entendimento superficial de sua realidade, de seus direitos civis e políticos, fazendo-o acreditar que só a “esfera privada” é a única opção de sua constituição social. Losurdo (1995, p. 38-39) explicita que:

[...] segundo Marx, como se considera “vulgar a economia que limita o seu alcance à esfera da circulação, também se considera “vulgar” a economia que constitui a esfera política amputando-lhe arbitrariamente as condições concretas de vida e as relações reais de poder que se desenvolve sobre tal base. A comunidade política assim obtida é simplesmente a transfiguração da esfera da circulação: nesse nível encontram-se exclusivamente os compradores-vendedores de mercadorias ou cidadãos sem ulterior caracterização ou distinção, os quais escolhem livremente este ou aquele produto político. [...] se Marx acusou a arbitrariedade de uma constituição da esfera política que se abstrai das relações de produção e das condições materiais de vida, os teóricos liberais denunciam como “total” ou totalitária, mais do que um determinado exercício do poder, aquela que aos olhos parece ser uma intolerável dilatação da esfera política.

É nos revelado por meio dessa citação que a economia não pode ser vista apenas como a dinâmica de mercado – se assim o fosse, ele se limitaria à visão liberal empreendida por Smith e Ricardo –: ela é perpassada pelos elementos sociais, políticos, históricos, enfim, todas as contradições humanas que cercam qualquer manifestação que se dá na vida.

O que se quer silenciar é que o mundo econômico possui um modo de ser próprio, sem raízes no mundo da igualdade nas relações sociais, onde a mercadoria e o trabalho são conceituados com base na ideologia do capital. Ainda se observa que todas as instâncias políticas e mesmo estatais cercam o aspecto econômico, pelo descolamento de instâncias –

principalmente de poder governamental – como a história e a sociedade das relações que rodeiam a mercadoria e todos os seus meandros.

O liberalismo político, conjugado com a economia, busca pulverizar as ligações essenciais existentes no todo social. A vida e os seres sociais, e as manifestações que os constituem, são vistos como elementos desligados e, no máximo, justapostos, mas não ontologicamente entrelaçados. O exercício do poder estatal e a economia são vistos como campos separados e não integrados nas relações mais íntimas de cada sujeito em sua mais profunda subjetividade e coletividades materiais.

Nesse sentido, a responsabilidade do Estado é minimizada, a miséria é uma manifestação da incompetência individual, o mercado e as relações capitalistas não destroem a humanidade, as relações entre explorador e explorado são eternas e imutáveis e os entes governamentais se põem como não podendo interferir, pois a economia tem um modo de ser próprio e soberano. Como se vê, a história da humanidade vem sendo construída nas relações de poder, desde que foi instituída a propriedade privada.

Para teorizarmos sobre ideologia, trazemos os posicionamentos ideológicos de três teóricos que fundamentam nossa discussão: Karl Marx, Mikhail Bakhtin e Michel Pêcheux. O Estado foi fundado através de um contrato social para acordar os interesses da coletividade de uma sociedade; ele ordena a sociedade civil, permanece na contradição entre o público e o privado e entre os interesses coletivos e particulares. O Estado se vê impotente para administrar essas contradições sociais (que Marx denomina males sociais), pois ele próprio é reprodutor dessas relações sociais contraditórias. Isto se mostra quando diagnosticados os problemas sociais, atribuídos às *leis naturais*. E, como o Estado não incide sobre os motivos fundamentais dos problemas sociais, o próprio Estado volta a afirmar que não será possível resolver tais problemas.

Marx (2010) deixa claro que os males sociais são diferentes das relações sociais de trabalho equivocadas, pois são estas que degradam os trabalhadores.

Frigotto afirma:

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, [...]. (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

Os agentes estatais que se personificam nas instituições sociais típicas do capitalismo não têm interesse político em diagnosticar tais problemas sociais. Há um intento em fazer crer que o papel do Estado é cumprido através de elaboração de políticas sociais e programas sociais. Com isso, há uma tentativa de construir um Estado em outro Estado (poder).

A classe trabalhadora, porém, em busca de uma emancipação política humanizadora, acaba muitas vezes sendo dominada pelo poder maior, representado pela classe dominante, em virtude de o Estado, em suas determinações, defender os interesses dos proprietários.

Segundo Marx (2010), ações mais significativas dariam lugar ao verdadeiro sentido da revolução burguesa, aprofundando-se na emancipação humana, que realmente alteraria a raiz da sociedade civil. Para ele, “A essência humana é a verdadeira comunidade humana.” (idem, 2010, p. 27-28). Voltando ao que foi dito anteriormente, o Estado, ao realizar projetos e programas, busca seus próprios interesses, em detrimento do bem-estar social, camuflando a essência dos verdadeiros problemas sociais.

A categoria de sociedade civil é entendida por Marx (2010) como a economia. Segundo o autor:

Se a sociedade civil (a economia) é fundamento do Estado; se ela é atravessada pela contradição entre interesses de classes antagônicas; se o Estado repousa sobre essa contradição e se a sua finalidade precípua é reproduzir aquela contradição, então ao ser transformada radicalmente a sociedade civil de forma a que se eliminem as classes sociais, a extinção do Estado será uma decorrência natural. Se não há exploração, não há necessidade de instrumentos para mantê-la. (MARX, 2010, p. 32).

Marx recomenda a extinção do Estado, verificando que o Estado é o organismo reprodutor e gerenciador das contradições e explorações sociais. Dessa afirmativa, ele constata que, se a sociedade civil sofre uma transformação e, conseqüentemente, extingue as diferenças sociais, não há razão para que o Estado exista; espontaneamente, ele será eliminado. Desse modo, deixa de existir a razão de ser e agir desse organismo para a conservação dessas ferramentas.

Marx e Engels (2007) afirmam que:

A produção das ideias, das representações e da consciência está no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. São os homens os produtores de suas

representações, de suas idéias, etc.²⁶ mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. (MARX, 2007, p. 51).

O autor quer explicitar que as ideias, a consciência e as suas representações estão fundamentadas nas relações materiais que se têm, sejam as relações derivadas da linguagem e língua; da vida espiritual, moral, religiosa ou política. Os homens são socialmente influenciados pelas ideologias, assim como são fortemente condicionados pelas forças produtivas e materiais. Enfim, os pensamentos que prevalecem são aqueles que refletem a expressão ideológica das relações materiais dominantes, criadas por forças sociais que se sustentam na classe dominadora.

Assim, pode-se afirmar que há um conjunto de crenças que atendem aos interesses de alguns, que tendem a criar verdades, para que os interesses e suas consequências sejam disfarçados.

Para Marx (2007), a definição de ideologia é entendida a partir do novo modo de produção, ou seja, do artesanal para o industrial, que retira do trabalhador sua autonomia e o desumaniza – daí surge a nova forma de mascarar a realidade, fundamentando-se no argumento de maior produtividade. Essa maior produtividade só beneficiará o burguês e não o trabalhador; é configuração ilusória de justificar a exploração a que é submetido o operário.

Essa nova aparência explica o novo modo de relacionamento das classes sociais. Nesse sentido, não se busca a essência dessas relações, apenas a justificativa superficial para tais vínculos. Esse modo de pensar dominante mostra as relações materiais que sustentam essa concepção de estratificação social, através de ideias que proporcionam a racionalização e a legitimação de uma sociedade desigual. Há uma forma de defender os interesses que sustenta um grupo predominante, justificando essa “aparente” divisão em segmentos dos seres humanos como algo historicamente irreversível e natural. Assim, há uma reprodução do capitalismo e da imagem de uma sociedade falsamente coesa, reprodutora da dominação que esconde as raízes e contradições próprias das relações de classes.

Concebe-se que em Marx (2007) há uma interação entre diversos elementos que mostram a complexidade da ideologia, desde a realidade histórica e social até a questão do materialismo histórico. Esse processo é contraditório e heterogêneo porque assim são as

²⁶ “Conforme citado acima [Trecho suprimido no manuscrito dos autores] – e, por isso, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por sua reciprocidade material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política”.

relações que estabelecem a humanização ou a alienação do homem pelo trabalho, de acordo com a vida em sociedade. Na perspectiva do capital, as relações de dominação levam à divisão social dos homens em classes, daí o caráter histórico do desenvolvimento humano, produto do tipo de sociedade que aliena, em vez de libertar e humanizar o sujeito social.

São, portanto, os modos de produção material que determinam a estrutura social e o Estado. Marx afirma que “o Estado encontra a sua razão última de ser, a sua essência, na sociedade civil e expressa essa razão de ser. Nesse sentido, nenhuma inversão é possível.” (idem, 2010, p. 21). Não é a consciência que determina a vida, porém a vida é que determina a consciência, daí a linguagem contamina a consciência, e o grau de consciência é o grau social.

A teoria educacional de esteio marxista busca entender, através desses processos, como ocorrem essas demarcações no contexto social de cada indivíduo. Existe um percurso que distancia esse entendimento, pois vai justamente se deparar com o “problema da concepção histórica” de cada indivíduo. Quando nos referimos a cada indivíduo, incluímos nesse contexto as relações entre as classes sociais, aqueles que determinam o que deve ser produzido e aqueles que são regidos pela determinada produção.

Toda essa dinamicidade do ser social nos remete a refletir sobre a incompletude do ser e, conseqüentemente, da língua. Também apontam para as ideias revolucionárias da década de 1960, na qual houve uma reestruturação do pensamento político e social, através do Materialismo Histórico, que começa a influenciar o modo de pensar voltado às ciências, à história, à filosofia, à linguística, à psicologia, à sociologia, à antropologia. Nesse momento borbulhante de opiniões difusas, na tentativa de reorganizar o pensamento da essência das Ciências Sociais com o auxílio da filosofia, surge Michel Pêcheux.

A Psicologia Social na década de 1960 entendia que toda a interação verbal consistia apenas entre o biológico e o comportamento, e isso angustiava Pêcheux, nesse período da metade dos anos 1960. Ele se interrogava se era possível fazer ciência e política ao mesmo tempo, pois aquele era um período positivista e estruturalista. Em razão dessa dúvida, o filósofo se aparta da Psicologia Social e desenvolve a teoria da Análise Automática de Discurso, que é fundamentada na tríplice aliança: marxista – linguística – psicanalítica.

Nos anos de 1966 e 1968 Pêcheux escreve se utilizando do pseudônimo Thomas Herbert, mas, mesmo no período citado acima, tido como uma ocasião de camuflagem intelectual, já se percebe a influência que o filósofo recebe do Materialismo Histórico. Em 1969 foi publicada a primeira obra do autor, *L'analyse automatique du Discours*, considerada

a declaração oficial (gênese) que fundamentou a Análise do Discurso de especificidade francesa.

Toda obra de Pêcheux é atravessada pela preocupação com a formação do conhecimento (ciência e política). Para o pensador, o discurso é um instrumento político que produz prática política e intervém nas relações sociais. A história não deve ser percebida só pelos fatos ocorridos e conglomerados em um determinado período; ela deve ser abrangida pelo efeito de sentido que essa construção permite em seu lugar sociocultural e em seu momento específico. Ele afirma que não há controle no que se expressa, pode haver falha e aponta que é idealismo pensar que o sujeito se utiliza da língua e pronuncia o que quer, pois sempre vai haver silêncio nos pronunciamentos, devido ao lugar da enunciação e toda a sua contextualização.

A influência althussero-lacaniana que seguiria Pêcheux por todo o seu percurso teórico ocorreu quando ele participou, em Paris, de um Seminário ministrado por Louis Althusser sobre a releitura do “Jovem Marx”. Sustentado pelo conhecimento althusseriano, Michel Pêcheux antecipa o atravessamento da ideologia e daí estabelece a noção de sujeito da Análise do Discurso.

Pêcheux, na introdução de seu livro *Semântica e Discurso*, traz um questionamento sobre as “[...] evidências fundadoras da ‘Semântica’, tentando elaborar, na medida dos meios de que dispomos, as bases de uma teoria materialista.” Ele aborda o percurso histórico da inserção da Semântica à Linguística; logo mais, o discurso; também verifica que “a língua como sistema se encontra contraditoriamente ligada à história e aos sujeitos falantes” (PÊCHEUX, 2009, p. 18-20).

O autor explica melhor:

Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as “práticas linguísticas” inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada: com essa condição torna-se possível explicar o que se passa hoje no “estudo da linguagem” e contribuir para transformá-lo, não repetindo as contradições, mas tomando-as como efeitos derivados da luta de classes hoje em um “país ocidental”, sob a dominação das ideologias burguesas. (ibidem, p. 22).

A língua é um instrumento que produz sentido. Através dela conseguimos expressar as diferenças ideológicas apreendidas pela constituição sócio-histórica no ser. Esses antagonismos estavam presentes bem antes dessa teoria. Segundo o próprio teórico, já havia

essa divergência em dois períodos históricos na França: “a luta antifeudal da burguesia para conquistar e assegurar sua dominação política, e a sua luta antiproletária para conservar essa dominação”. (ibidem, p. 22). Verificamos como uma estrutura aparentemente convencional acomoda tanta contradição, e através dessa investigação o filósofo instigou a compreensão para esclarecer esse tendencialismo – logístico-formal e retórico-poético.

A partir dessa constatação, Pêcheux desenvolveu a “ideologia das ideologias”, inspirada na teoria marxista-leninista que por ele é reconhecida como “processos discursivos”, e todas as informações científicas aqui contidas serão instituídas como “Teoria do Discurso”. Essa teoria aborda dois temas fundamentais: “a questão da produção dos conhecimentos científicos e a questão da prática política revolucionária do proletariado”. (ibidem, p. 34). A ideologia adquire materialidade no discurso, de tal modo que, ao se avaliar a articulação da ideologia com o discurso, o analista tem de utilizar como suporte dois conceitos clássicos da Análise de Discurso: o conceito de formação ideológica e o de formação discursiva.

Pêcheux esclarece que “fenômenos linguísticos” e “lugares de questões filosóficas” competem à parte de tensão da Linguística junto ao ensinamento histórico dos procedimentos ideológicos e científicos. O teórico esclarece que o sistema da língua é igual para qualquer indivíduo, tanto materialista quanto idealista, tanto para o burguês quanto para o proletário. O que será diferenciado é o discurso dos atores da sociedade.

A língua será sempre o alicerce para a promoção dos processos discursivos. Desse modo, afirmamos, a fala é diferente do discurso, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. Pêcheux (2009, p. 114-115) acrescenta:

[...] podemos dizer que ele realiza espontaneamente o acobertamento ideológico de descontinuidade, simulando-a ideologicamente. Acrescentamos que essa simulação se apóia, de fato, sobre o mascaramento de um terceiro elemento, nem lógico, nem linguístico, [...] destacamos, na verdade, que esses dois “mecanismos” colocavam necessariamente em jogo relações entre os “domínios de pensamento”, relações de discrepâncias que tomam a forma: 1) Da *exterioridade-anterioridade* (pré-construído); ou a 2) do “retorno do saber no pensamento” que produz uma evocação sobre a qual se apóia a tomada de posição do sujeito. São essas relações no interior das quais se constitui *o pensável*, que formam o terceiro elemento, do qual dissemos, há pouco, ser mascarado pela concepção (exclusivamente) lógico-lingüística desses mecanismos.

A língua pode (des) velar o real. No jogo dos sentidos o indivíduo se percebe no contexto sócio-histórico buscando na memória esse espaço de mobilidade fragmentada, deslocada e revista de embates e ajustes. A ideologia adquire materialidade no discurso, que,

por sua vez, se materializa pela linguagem. Segundo Pêcheux (1997, p. 15) “a região do materialismo histórico que interessa ao estudo do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de sua produção dominante na formação social considerada.”. Assim, para o referido autor, o local da ideologia deve ser assinalado por uma materialidade específica, articulada, a partir da materialidade econômica. Baseado nesses princípios, ele objetivou esclarecer os fundamentos dessa teoria.

Em Pêcheux (2009, p. 130) “[...] as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas [...]”. Elas não são imateriais; ao contrário, elas se expressam nas práticas sociais, nas lutas de classes em determinado momento histórico. Ainda em Pêcheux:

[...] a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes. (ibidem, p. 134).

A reprodução e a transformação das relações de produção não são um processo subjetivo; ao contrário, são um processo de consenso compartilhado com as classes sociais e devem ser analisadas em sua essência. Pêcheux irá afirmar, citando a tese em que Louis Althusser expressa a ideologia, interpela os indivíduos em sujeitos, que esta esclarece o incógnito da questão de reprodução e transformação.

Concluindo o que foi exposto sobre o discurso, observamos que existe uma inter-relação entre a filosofia e a linguística, embora ambas no início se mostrassem isoladas. A inter-relação favoreceu a reestruturação do novo modo de pensar, como já dito anteriormente; fez com que o processo estruturalista fosse repensado, e a filosofia e a linguística mostraram, através do Materialismo Histórico, novas possibilidades de se conceberem as ciências humanas e naturais. Enfatizamos que, para o teórico, era fundante a preocupação com a formação do conhecimento, a ciência e a política.

O materialismo histórico e dialético mostra por meio de suas análises os diversos silenciamentos que a sociedade capitalista impõe em seu discurso. Apropriando-se disso, a linguística – do ponto de vista pecheuxtiano – revela na materialidade da fala os lugares contraditórios dos diversos indivíduos em seu expressar para a hegemonia. Por fim, as análises do inconsciente fazem-nos perceber os diversos sintomas e expressões que o real exerce sobre os sujeitos.

Recorremos às categorias da Análise de Discurso como fundamento teórico e analítico para realizar a análise do *corpus* em questão. Para Pêcheux (2009, p. 160), “o sentido das palavras não pertence à própria palavra”. Estas são incorporadas ao discurso permeadas por ideologias resultantes das contradições sociais, materializando as formações ideológicas no discurso.

Portanto, convém lembrar que, ao analisarmos um discurso, não procuramos qual o sentido, mas como os sentidos foram produzidos, quais as condições de produção que deram lugar a tal discurso e não outro. Para que possamos realizar esse procedimento analítico, precisamos recorrer também, como suportes teóricos de sustentação, a outras categorias discursivas além das formações ideológicas.

Em Marx (2007), existe uma forma de perceber que aponta para o fato de que as ideologias são elementos de sentido construídos pelo ser humano e que não há como escapar delas. Mikhail Bakhtin (1895-1975) mostrará esse fator na construção da linguagem. Este estudioso da linguagem faz, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), uma análise da ideologia com relação ao campo da linguagem.

Seus estudos apontam que não há como afirmar que a linguagem pode se isentar do aspecto ideológico, uma vez que ela faz parte de um contexto da realidade social, imersa nas contradições históricas reveladoras e que exprimem o real de uma determinada maneira. Para esse autor, “Tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.” (BAKHTIN, 2010, p. 31). Com a foice e o martelo, ele exemplifica seus significados ideológicos e linguisticamente marcados por um contexto histórico. Vive-se em um meio material cuja linguagem exprime uma realidade. O autor afirma:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2010, p. 33).

A ideologia não é uma produção da consciência, ou mero fruto do psiquismo, como colocavam o idealismo e o psicologismo. Ela não se apresenta como algo abstrato e pode ser tomada como:

[...] a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos

nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de ‘psicologia social’[...]. Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 123).

Bakhtin busca compreender a ideologia como um produto histórico e social, como expressão viva e social, materialmente constituída. A palavra tem implícita em si uma tomada de posição, expressa em um discurso que revela a posição com a qual se identifica. A ideologia é, pois, um fruto das contradições sociais. Ou seja, não é a consciência que gera uma posição ideológica, mas é a partir da práxis social que as consciências se formam.

Michel Pêcheux, pensador francês, compreendendo a linguagem como uma expressão ideológica, elegeu o discurso como objeto de estudo, fundando a Análise do Discurso como uma disciplina de entremeio, numa tríplice aliança com a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Muitos fatores contribuíram para o surgimento de tal disciplina, principalmente as determinações sociais e históricas da década de 1960 (século XX), ocasião de seu surgimento. É o modo de produção o principal determinante da sociabilidade, das contradições sociais, da política, da economia e da produção intelectual de uma época.

Partindo do princípio de que não há discurso sem ideologia, ou seja, os sentidos do discurso serão produzidos, especificamente, de acordo com as diferentes posições ideológicas, pois a ideologia tem em si a função de estabelecer um mecanismo estruturante do processo de significação que acontece nas relações sociais, pois “é no discurso que as formações ideológicas se materializam.” (FLORENCIO, 2009, et al., p. 20).

A ideologia é uma forma de revelar os elementos sociais, históricos, materiais, culturais que são apresentados no discurso de forma silenciada ou não. O discurso, por ter um significado diverso, com suas contradições sociais, materializa-se nas palavras e, quando analisado segundo os procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, revela a posição de quem fala do lugar do capital ou do trabalho. Segundo Bakhtin (2010), o produto ideológico faz parte da realidade, na medida em que reflete e refrata outra realidade. Como se pode ver, “as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas” (PÊCHEUX, 2009, p.130).

Podemos então considerar que:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com o dominante” das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes. Só há prática através de e sob uma ideologia, só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos. (PÊCHEUX, 2009, p. 134).

A ideologia revela as contradições entre as classes dominantes. As contradições são históricas e dialeticamente construídas em determinadas condições de produção. A materialidade ideológica só é possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística, que representa o discurso.

Para se introduzir a discussão sobre as formações ideológicas, faremos uma breve abordagem sobre a ideologia e o sujeito ideológico, ambos já mencionados anteriormente neste capítulo. Nessa perspectiva, a ideologia funda o sujeito e os sentidos, a sua relação sócio-histórica, ou seja, ela “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 46). O sujeito ideológico produz efeitos de sentidos nos espaços de significação. Para Pêcheux (2009, p. 135), “[...] 1) Só há prática através de e sob *uma* ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos; [...]”

As formações ideológicas representam, através das práticas sociais, os posicionamentos dos sujeitos que atuam por meio de seus discursos nesse conflito das classes. Como já dissemos, essas formações podem reproduzir práticas sociais vigentes, ou, ao invés disso, transgredir em relação ao que é determinado e produzir diferentes efeitos de sentido que contrariam as situações que são postas por tais formações.

Elas, as formações ideológicas, determinam o lugar de quem fala, ocultando o verdadeiro significado dos discursos, calam os conflitos, apagando as ideias de contradição de classes sociais. O efeito ideológico apresenta ao sujeito o engodo da cristalinidade dos sentidos. Há uma circulação de dizeres, de lugares, de linguagens. Nesse sentido, acontecimentos iguais podem ser falados, porém os locutores podem estar em espaços distintos. As formações ideológicas são, pois, a representação de uma formação social, apontando para as posições de classe.

Para corroborar o pensamento de Pêcheux, trazemos uma citação de Orlandi sobre a questão:

Ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade da interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do

sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique. (ORLANDI, 1998, p. 48).

Assim, constatamos que o sujeito pode se identificar com outra classe ideológica à qual ele não pertence e, desse modo, assimilar que há uma naturalização de determinadas construções sociais no contexto histórico em que ele está inserido. A ideologia adquire materialidade no discurso, de tal modo que, ao avaliar a articulação da ideologia com o discurso, o analista utiliza como suporte dois conceitos clássicos da Análise do Discurso: o conceito de formação ideológica e o de formação discursiva.

Segundo Pêcheux (1997, p. 15), “a região do materialismo histórico que interessa ao estudo do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de sua produção dominante na formação social considerada.” Assim, para o referido autor, o local da ideologia deve ser assinalado por uma materialidade específica, articulada sobre a materialidade econômica.

2.3 Formações discursivas: expressões teóricas

A partir da supressão do feudalismo, nasce a moderna burguesia e, mesmo com essas mudanças, as contradições sociais se perpetuam cada vez mais. Cambiam-se os períodos e alguns fatos históricos, e estes acontecimentos se reformulam, adequando-se às novas situações sócio-históricas. Muda-se a sociedade, muda-se o modo de mantê-la, buscando novas condições de produção. Conforme Marx (2008, p. 9): “Dos servos da Idade Média nasceram os burgueses livres das primeiras cidades; a partir destes, desenvolveram-se os primeiros elementos da burguesia.”.

Marx & Engels confirmam que

A estrutura social e o Estado nascem continuamente de processo vital de indivíduos determinados, porém desses indivíduos não como podem parecer à imaginação própria ou dos outros, mas tal e qual realmente são, isto é, como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinadas limitações, pressupostos e condições materiais, independentemente de sua vontade.²⁷ A produção de idéias, de

²⁷ Conforme citado acima “[Trecho suprimido no manuscrito dos autores] – As representações que tais indivíduos elaboram referem-se à sua relação com a natureza, ou sobre suas as relações entre si, ou ainda a respeito de sua própria natureza. É óbvio que, em todos esses casos, tais representações são a expressão consciente, seja real ou imaginária, de suas reais relações e atividades, de sua produção, seu intercâmbio, de sua organização política e social. A hipótese contrária só é possível quando se admite algo além de espíritos de indivíduos reais, materialmente condicionados, um outro espírito do além. Se a expressão consciente das relações reais desses indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a realidade de cabeça para baixo, isso é resultado de seu modo de atividade material limitado e das relações sociais imperfeitas que daí resultaram”.

representações de consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. São os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc.²⁸, mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. [...] E se, em toda ideologia a humanidade e suas relações aparecem de ponta cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal processo resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX & ENGELS, 2007, p. 50-51).

A sobrevivência do indivíduo em sociedade exige que ele se perceba em sua materialidade produtiva real e não em uma criação imaginária. Ele deve buscar sentido em sua existência, pois seu grau de consciência é seu grau social. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 52).

Para que se tenha essa consciência, os autores da *Ideologia Alemã* lembram, sobre o fundamento para a “existência humana”, que são condições básicas para a sobrevivência: nutrição, moradia, saúde, educação, lazer, entre outros; e que, desse modo, o ser pode constituir a origem da história da humanidade. Mesmo depois de todo esse processo, os pensadores deduzem que não se terá uma consciência legítima, porque eles percebem que a linguagem contamina a consciência. Os autores certificam:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é consciência real, prática, que existe também para os outros homens e que, assim, existe igualmente para mim; e a linguagem surge como a consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens²⁹. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se “relaciona” com coisa alguma; simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação. A consciência, conseqüentemente, desde o início é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem os homens. (MARX; ENGELS, 2007, p. 56).

É através da linguagem que irá se constituir uma comunicação racional entre os seres, que saem do natural ao social, e dessa estruturação ao início da civilidade, à construção da sociedade, surgindo diversas outras formas de sociedade “e desse modo se desenvolve a divisão do trabalho”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

²⁸ Conforme citado acima “[Trecho suprimido no manuscrito dos autores] – e, por isso, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por sua reciprocidade material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política”.

²⁹ Conforme citado acima “[Trecho suprimido no manuscrito dos autores] – A relação que tenho com o que me rodeia é a minha consciência.”

Os discursos estão interligados, eles não nos pertencem, originalmente, porque já estão constituídos, vindos de outros lugares, que também já veiculam as contradições das relações das classes sociais. A ideologia está materializada no discurso. Bakhtin (2010) afirma que em um específico momento histórico-social o discurso é gerado, sua trama é formada por “milhares de fios ideológicos”.

Pêcheux alega que o sujeito da linguagem é um sujeito ideológico, histórico – então, a linguagem se inscreve na história para ter sentido, para entender o legítimo sentido do domínio simbólico que “está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2010, p. 26). O estudioso do discurso vai averiguá-lo. Para tal averiguação, não basta interpretar os dizeres, mas é necessário buscar “os efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender”. (idem, 2010, p. 27).

Os meios de produção são fundantes para articular as formações discursivas. Nesses espaços, os indivíduos se articulam ou são articulados, todos já envolvidos pelas ideologias que perpassam esses ambientes e os constituem. Desse modo, todo discurso é ideológico, pois ele vai demonstrar posicionamentos em que sujeitos sócio-históricos estão fundados. No contexto das formações discursivas, os indivíduos expressam seus posicionamentos ideológicos.

Trabalhamos, a seguir, o estudo de algumas categorias da Análise do Discurso, como: condições de produção, formações ideológicas, formações discursivas, interdiscurso e silêncio, às quais recorreremos na análise do *corpus* em questão, neste trabalho.

Iniciando essa descrição, comecemos pela categoria essencial para a compreensão da constituição dos discursos – as condições de produção. É fundamental que possamos localizar como o sujeito participa das relações sociais, o que nos levará a compreender como e por que os sentidos foram produzidos. Através de sua atividade na realidade, quer seja na direção de transformar ou manter as situações, as relações de produção darão pistas ao analista para que ele compreenda os sentidos produzidos, a partir do que está “dito” e fazendo relação com o que está exterior ao “dito” e ao “não-dito”, como se deu o processo de compreensão dos sentidos. Para esse entendimento, faz-se necessário que o analista possua a compreensão dos processos antagônicos das classes sociais, dos processos históricos, políticos e econômicos. Para um entendimento da categoria “condições de produção”, trazemos Florencio et al. (2009, p. 65): “[...] precisamos concebê-las em dois sentidos: amplo e estrito. O primeiro expressa as

relações de produção, com sua carga sócio-histórico-ideológica. O segundo diz respeito às condições imediatas que engendram a sua formulação”.

No primeiro, o sujeito historicamente constituído expressa, em seus discursos, como a produção e a transformação das relações de produção acontecem, por se tratar de um sujeito ideologicamente constituído, pelo movimento da memória histórica e ideológica.

O reconhecimento das condições de produção estritas apontam, nos dizeres, os efeitos de sentido produzidos pelo sujeito a partir da realidade em que se insere. Todavia, não se pode esquecer que, embora atravessada por essa realidade, a atuação do sujeito o torna consciente e agente, o que dá margem a que ele realize escolhas, a partir dessa mesma realidade, reconhecidas pelo modo como engendra seus discursos.

Conforme Orlandi (2010, p. 43), na formação discursiva “o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca”. A língua e o discurso são o espaço onde as formações discursivas se encontram. São locais de sentidos. São lugares de regulação das falas, de cotejamento destas, podendo haver um direcionamento, ou não, para as mesmas formações ideológicas, pois estas são sustentáculos entre a língua e o discurso.

Em Pêcheux (2009, p. 147):

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)³⁰.

Elas representam as formações ideológicas que determinam os sentidos dos processos discursivos, a possibilidade de acercamento e de afugentamento desses. As palavras também dão forma visível às formações discursivas. Contudo, a realização do enunciado é predominante sobre as palavras, como já constatamos na citação acima. Por estabelecerem o posicionamento social e ideológico do sujeito, formam um local instável de deslocamentos ideológicos antagônicos; é nesse espaço que se revelam os discursos dominantes e os discursos dos dominados.

³⁰ Conforme citado acima, “Haroche, Henry, Pêcheux, “La Sémantique et la Coupure Saussurienne: langue langage, discours”, *Languages*, n° 24, (1971)”.

Esclarecendo, conforme Magalhães (2011 – informação verbal)³¹, para se entenderem as diferenças entre dominado e dominante, faz-se necessário entender o dominante: este é dominante não por possuir uma ideologia dominante, mas por estar inserido na materialidade dominante; ele detém os meios de produção. Concluímos essa categoria percebendo que as formações discursivas necessitam dos discursos para se constituir e se articular junto ao contexto sócio-histórico.

As formações discursivas, ao estabelecerem o que pode e deve ser dito, apontam para a existência de algo que não pode e não deve ser dito, o que leva a concluir que há contradições que, vindas de outra formação discursiva, precisam ser abrandadas. Assim, a possibilidade de deslocamento de sentidos aponta para a fragilidade da fronteira entre as Formações Discursivas (FDs) e nos faz entender o que Pêcheux chama de “todo complexo com dominante, porque toda Formação Ideológica (FI) comporta uma ou várias FDs”. Ou seja, podemos falar das mesmas questões, com diferentes discursos, em virtude das contradições ideológicas.

2.3.1 Interdiscurso, intradiscurso, silêncio: conceitos discursivos

³¹ Afirmação proferida em mesa-redonda no Seminário de Leituras em Michel Pêcheux, pela professora Dr^a Belmira Rita da Costa Magalhães, em Maceió, 2011. FALE – UFAL.

Para adentrar nas categorias de interdiscurso e intradiscurso, usamos um exemplo simples de compreensão para essas categorias: analisando o trabalho escravo do feudalismo e o trabalho de linha fordista de um operário na década de 1920, período em que a produção da indústria Ford atingiu o clímax, constatamos que o que os diferencia é o período sócio-histórico-econômico, mas que as ações de castração do indivíduo e de exploração do trabalho são muito semelhantes.

Em tal sentido, o interdiscurso são os “discursos já constituídos que entram na produção discursiva ressignificando o já-dito antes, noutra lugar; como espaço de confrontos ideológicos das relações de dominação/subordinação” (FLORENCIO et al., 2009, p. 76). O interdiscurso é a historicidade, pois se constitui de discursos outros já produzidos anteriormente.

As diferentes formações discursivas dão ao discurso essa mobilidade de ir e vir. O interdiscurso pode ser compreendido como memória histórica, reconhecida por Pêcheux como lugar do “pré-construído”, ou seja, do que é anterior/exterior ao enunciado, pela identificação do sujeito com as formações discursivas, num constante movimento de significação/ressignificação.

Para Pêcheux, uma característica categórica do pré-construído é quando o sujeito imagina que tem o domínio do que expressa, imagina que o que está sendo elaborado em sua mente é formado por ele, é algo inédito, mas se equivoca: o já-dito em outros discursos é incorporado ao discurso atual desse sujeito, que vai regular a probabilidade de sentidos no pronunciado, preservando a existência real do que foi concebido. Os conhecimentos resultantes de determinado discurso são apreendidos, e esses conhecimentos são reaplicados em novos discursos para que se reformulem outros discursos.

No intradiscurso há uma interferência do sujeito no pronunciado, há uma possibilidade de “re-significar o já dito e se significar”. É na materialidade discursiva que ele acontece, no funcionamento do discurso, sem prescindir do interdiscurso, constituindo um entrelaçamento entre eles. Florencio (2007, p. 48) esclarece mais essa categoria quando expõe “[...] como o que está sendo dito em situação e momento dados, como fio do discurso, como funcionamento do discurso, atravessado pelo *interdiscurso*, por isso indissociados”. No intradiscurso o sujeito cria a probabilidade de novos discursos fundados a partir do interdiscurso.

Ainda com Florencio (2007, p. 49):

O intradiscurso como eixo horizontal, em que a formulação acontece, em dado momento e em dadas condições, como lugar do entendimento do que está efetivamente enunciado, mas sempre em relação ao que foi dito antes, em outro lugar e em outras condições de produção.

Desse entendimento, podemos deduzir que o intradiscurso está atravessado pelo interdiscurso e que esse tem afinidades com outros discursos. Desse modo, há alguma autonomia discursiva na sua elaboração. No intradiscurso o sujeito apreende o entendimento subtraído da categoria que lhe é atravessada, ou seja, do interdiscurso, e dessa apreensão ele constrói novas compreensões independentes desse.

Partindo dessa necessidade de apreensão de entendimento, vamos agora seguir com Orlandi (1995) quando ela diz que o indivíduo tem essa necessidade de obter conhecimento, sentido, interpretações do universo em que vive e convive, necessitando buscar a fundamentação de sua existência. Algumas vezes, na rotina das existências humanas, é permitido compreender e não é permitido expressar através da linguagem essa dedução, mas nem por isso deixa de existir o sentido. Mesmo havendo “silêncio nas palavras”, encontraremos “sentido no silenciamento”. (op.cit.)

A língua não é um sistema homogêneo de regras lógicas, e por isso se faz constantemente essa comparação de fronteiras entre a língua e o discurso. Pêcheux (2009) afirma que a língua e a ideologia buscam no discurso essa conexão.

Bakhtin (2010) diz que “[...] o tema de uma enunciação não é determinado pelas formas linguísticas (palavras, sintaxes, etc.), mas pelos elementos não verbais da situação, ou seja, pela situação histórica em que esta é produzida”.

O silêncio é o que não dissemos, porém ele não se resume à linguagem verbal. O silêncio fundante não é o não existente, e sim aquele em que há a perspectiva de construção de ideias, palavras, discurso, etc.

Para falar sobre o silêncio, busquemos esclarecer que outros termos, como “silenciamento” e “silenciado”, estão inseridos no mesmo contexto. O silêncio é fundante e carregado de sentido. Não há palavra sem silêncio, visto que não se pode dizer tudo. Para Orlandi (2010, p. 82) “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz X, o não-dito Y permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘X’”. Com essa frase, Orlandi afirma que há um silêncio que subjaz todo dizer necessário para a produção dos sentidos e dos sujeitos, no deslocar dos discursos, para que se concebam outros.

Nas palavras de Orlandi (1995, p.13):

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito.

O silêncio é então o processo onde se funda o sentido do sujeito, do discurso, tem prioridade sobre o dizer, permitindo a possibilidade de formulação de outros sentidos, pois no silêncio há uma mobilidade entre sentido e sujeito e, assim, “o silêncio é o real do discurso”. Como a linguagem pertence à existência humana e é conseqüentemente produzida por e pelo ser social, ela, a linguagem, doma o sentido. Já o silêncio se sobressai a ela, transforma a construção dos discursos. O silêncio não é uma entidade; ele não é visível, ele expressa sentido em seus múltiplos silêncios. A autora afirma que “o silêncio não é mero complemento de linguagem. Ele tem significância própria.” (1995, p. 23). Para ela, o silêncio ocorre de duas formas, a saber:

- a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar.
- b) a política do silêncio, que se subdivide em: b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras; b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (op. cit., p. 24)

No silenciamento, diz-se algo para não deixar virem à tona sentidos outros que poderão desestabilizar a formação discursiva dominante que determina “o que pode e deve ser dito”. O silenciamento poda os dizeres, ao contrário do silêncio fundante, que é pleno, sem fragmentações. Enquanto o silenciamento se dá na produção de recortes entre o que se diz e o que se deixa de dizer, o silêncio significa por si mesmo, sem divisões.

Silenciar é uma prática totalitária: quando se silencia, se faz com que se oculte a memória dos fatos, apaguem-se as raízes históricas. Dessa forma, impõe-se a naturalização das relações sociais como estratégia de apagamento dos conflitos de classes. Esse processo é conhecido como a política do silêncio. Segundo Duarte (2010, p. 138) “A naturalização [...] significa a tentativa de justaposição, [...] apresentando-a como correspondente à natureza humana”.

A vida social e política da sociedade, a partir do final do século XX, foi regulada pelo mercado, o que leva a população a acreditar que só essa estrutura é condizente ao reordenamento e à manutenção da atual coletividade como necessária. Portanto, observando

todo esse reordenamento estrutural de produção, encontramos também no silenciamento mais uma categoria necessária para compor a análise do *corpus* deste trabalho.

3 (NOVO) ENEM E O DONO DA VOZ

Neste capítulo analiticamente adentramos o campo documental relativo ao objeto de estudo, isto é, o (novo) ENEM. Apontamos as suas particularidades e as finalidades específicas, ressaltando as categorias comuns e incomuns contidas em cada um – o ENEM e o (novo) ENEM – e as convergências existentes entre eles. Fundamentamos a criação do referido documento na primeira versão em 1998 e na segunda versão em 2009 e as alterações sofridas no decorrer dos períodos de criação até 2011 nos demais documentos legais como LDBEM 9394/96, DCNEM/98, PCNEM/99 que alicerçaram toda a edificação das mudanças na educação brasileira. Após toda essa descrição documental, damos início à análise discursiva para desvelar os meandros do poder e a questão da ideologia.

3.1 Análise discursiva: até onde vai o poder?

A reestruturação do modo de produção no Brasil, resultado do novo modo de acumulação do capital e das relações econômicas internacionais, no final do século XX, foi fator incisivo para instituir os novos direcionamentos que reformularam o ensino básico. O foco principal dessa reorganização foi o ensino fundamental e o ensino médio.

Como esse movimento de transformação econômica e social foi liderado pelos ideólogos da classe dominante, pareceu-nos interessante proceder neste estudo a uma reflexão crítica a respeito do poder emanado da classe dominante e exercido sobre a sociedade visando ao controle dos processos de reestruturação do sistema formal de ensino no Brasil.

Os documentos norteadores do processo de funcionamento do ensino médio, assim como de avaliação deste nível de escolarização, podem ser assim referenciados: LDBEN nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o novo ENEM, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Conforme estudos da Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE) e do Instituto de Economia do Setor Público (IESP) sobre a descentralização da gestão e a avaliação externa do rendimento dos alunos, os responsáveis pela elaboração de estratégias para o monitoramento e controle da educação brasileira encontram-se no nível central. Zibas³²

³² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas desde 1983 até 2008, quando se aposentou. Tem experiência em pesquisa na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: políticas educacionais, políticas e práticas do Ensino Médio e da Educação Profissional, Ensino Técnico, reformas educacionais, relações educação-trabalho. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0830639147300907>>. Acesso em: 08 abr. 2012

(2000), por sua vez, entende que a descentralização administrativa promoveu uma ação de transferência à comunidade da responsabilidade do Estado, excluindo cada vez mais a obrigação e a atuação do poder público sobre a sociedade. Também verificamos a insuficiência de recursos públicos para as escolas, nas quais os membros da comunidade contribuem financeiramente. Há critérios para envio de verbas para escolas carentes, algumas são beneficiadas e outras não. Porém, compreendemos que, se existem escolas carentes, todas devem ser atendidas.

Para concluir o pensamento, mencionamos como complicadores desse processo: a baixa remuneração dos profissionais da educação e a inexistência de cursos de capacitação e/ou qualificação permanente para os mesmos. Além do mais, as gestões modernas têm admitido para a função de educador, profissionais não preparados. Em Alagoas é notória a admissão temporária de monitores que ainda estão cursando ou concluindo suas formações. Assim sendo, a educação pública no país mais desenvolvido (economicamente) da América Latina tem se caracterizado pelo baixo investimento. Em contrapartida, exige-se dos gestores e dos professores resultados que não conseguem se efetivar como a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e inclusão social dos egressos desse sistema de ensino.

Quanto ao marco legal, podemos compreender que a LDBEN 9394/96 é um “eixo normativo” que regulamenta, organiza e institui o “novo” padrão de ensino para o nível médio. Esse documento deve nortear os demais pareceres e resoluções que regulamentam o ensino médio; fundamentou legalmente os PCNEM, que têm como proposta construir “[...] um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta”³³.

De outro lado, a elaboração e a implementação das DCNs tiveram como “tablado” de sua constituição um embate político entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC. De modo “velado”, o MEC criou barreiras para a atuação dos integrantes do CNE na elaboração dos referidos documentos. Desse modo, em 1996, o MEC antecipou a divulgação dos PCNs sem a participação dos conselheiros do CNE, como segue abaixo:

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico deveriam reorientar um instrumento de caráter mais original como as DCNs. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372).

³³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

As DCNs divergem dos PCNs. As primeiras têm caráter de lei, estabelecendo objetivos a serem almejados nas unidades de ensino. Os PCNs, entretanto, atuam como marco norteador do currículo. Daí que as DCNs devem orientar os PCNs e não o contrário. Pelo contexto analisado, no mínimo, houve uma distorção de organização hierárquica para não entrar no mérito de disputa de interesses e poder.

Após a construção e a homologação das primeiras versões dos PCNs e DCNs são elaborados os novos direcionamentos para o ensino médio através de seus respectivos documentos, as DCNEM e os PCNEM. Assim, detemo-nos em breve comentário sobre as primeiras versões. Salientamos que os PCNs expressam um duplo papel: além de propagar a “reforma do currículo”, atribuem que a prática do professor em suas aulas deve ser regida pelos PCNEM. De imediato, em sua apresentação, há uma vinculação da educação ao mundo do trabalho:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho³⁴.

Conforme está exposto no documento, os alunos devem estar inseridos no contexto das mudanças do modo de produção. Alertamos para o fato de que o público-alvo do ensino médio precisa estar ciente da nova instabilidade do mercado de trabalho, das novas formas de trabalho, ou seja, da informalidade, da ausência da carteira assinada e dos seus benefícios atuais e futuros. Com relação a isso, o documento possui um silenciamento proposital.

Destacamos que os PCNEM (BONAMINO; MARTÍNEZ, p. 14) orientam ainda que os estudantes devem desenvolver:

[...] competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Essa afirmação direciona o leitor a uma série de reflexões, como, por exemplo: o que seria o significado das competências aqui nesse contexto, seria conhecimento específico a que

³⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> - Acesso em: 07 abr. 2012.

o aluno se propõe, ou conhecimento que o currículo propõe para o aluno? E a que proposta o currículo – norteador do estudante e das aulas do professor – o leva?

Zibas (2000) informa que há uma: “[...] submissão de nossas políticas educacionais a consensos artificialmente forjados em nível internacional”. Leitão (2010) analisa de forma equivalente à estudiosa citada: ou seja, que no novo campo da divisão internacional do trabalho o Brasil se deixa recolonizar. As DCNEM também estão inseridas na conjuntura política da década de 1990. A CF de 1988 (art. 9, IV) confiou à União a responsabilidade de elaborar as diretrizes para orientar os currículos de modo que se garanta um núcleo curricular básico comum para todo o território nacional (BONAMINO; MATÍNEZ, 2002). As DCNEM, pois,

[...] se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho³⁵.

O CNE argumenta que as DCNEM têm sua essência fundada no saber de cada área do conhecimento, promovendo novas formas de aprendizagem intelectual e profissional autônomas, estabelecendo no estudante um vínculo com esses conhecimentos específicos voltados para a construção de suas competências e habilidades, permitindo que ele desenvolva uma identidade individual e social, de modo que possa ainda exercer seu papel específico de cidadão da contemporaneidade.

Como desdobramento dessa realidade, nova em si, o ENEM está preso a alterações significativas do sistema de avaliação brasileiro, que tiveram início ao final da década de 1990 e persistem no momento com o (novo) Enem. A estratégia de avaliação intitulada (novo) ENEM é fruto de uma experiência externa conhecida como *SAT - Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test*, que tem sua origem no *College Entrance Examination Board*, instituição criada pela iniciativa privada dos Estados Unidos da América para estabelecer um padrão de referência de seleção dos estudantes norte-americanos para ingresso no mercado de trabalho. A partir de 1926 nesse estabelecimento surge a primeira prova de múltipla escolha e, em 1941, foi assumida como exame oficial da instituição.

³⁵ Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Educacionais/eddirem.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

Além do *SAT* também há um segundo instrumento internacional norteador que contribuiu para a criação do ENEM, o *General Certificate of Secondary Education – GCSE*, criado em 1986. Esse instrumento foi uma reformulação do *GCS - General Certificate of Secondary*, que designa a certificação acadêmica concedida de modo específico ao final do ensino médio na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, ou seja, esse documento certifica que o aluno frequentou o ensino secundário e está apto para ingressar em qualquer universidade.

O professor Nílson José Machado³⁶, consultor que participou da elaboração do ENEM, declarou que esse exame fundamentou-se em dois princípios, baseados no *SAT*: uma compreensão conceitual transdisciplinar e a adoção do conceito de inteligências múltiplas, que são: inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência intrapessoal, inteligência interpessoal, inteligência espacial, inteligência musical e inteligência físico-cinestésica.

Conforme as afirmações do MEC o (novo) ENEM tem por finalidade: 1) fornecer a certificação de conclusão do Ensino Médio; 2) possibilitar o acesso ao ensino superior em universidades brasileiras; 3) permitir o acesso de candidatos que queiram obter pontos para o PROUNI; 4) ser utilizado, por meio de seus resultados, como pré-requisito para a distribuição de bolsas de ensino parcial ou total em instituições privadas de ensino superior; e 5) servir como referência para uma autoavaliação sobre o ensino médio e a qualidade do ensino básico.

No quadro abaixo, apontamos os principais elementos convergentes dos marcos jurídicos e dos demais documentos constituídos pelo MEC norteadores da ação pedagógica.

Quadro 1 – Síntese dos Documentos Fundantes do Ensino Médio

Documentos	Categorias	Pontos de convergência
LDBEN N° 9394/1996	Trabalho, economia, ideologia, poder, cidadania, interdisciplinaridade, tecnologia.	Implementação de política educacional; reforma da educação e do currículo; regulação e padronização pedagógicas; definições doutrinárias, prática social e cidadania; estruturação de conhecimento;

³⁶ Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desde 1972. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0451357087945695>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

		flexibilização de aprendizagem e de trabalho.
PCNEM	Trabalho, economia, ideologia, poder, cidadania, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, tecnologia.	Organização e orientação curricular; divisão de áreas de conhecimento do currículo; reforma da educação prática social e cidadania; estruturação de conhecimento; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; competências e habilidades; regulação e padronização pedagógicas; definições doutrinárias.
DCNEM	Trabalho, economia, ideologia, poder, cidadania, interdisciplinaridade, tecnologia.	Fundamentação curricular; divisão de áreas de conhecimento do currículo; implementação de política educacional; reforma da educação, prática social e cidadania; estruturação de conhecimento, competências e habilidades; interdisciplinaridade; definições doutrinárias; regulação e padronização pedagógicas.
ENEM	Trabalho, economia, ideologia, poder, cidadania, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, tecnologia.	Divisão de áreas de conhecimento do currículo; reforma do ensino médio; estruturação de conhecimento; potencialidades; autonomia; interdisciplinaridade; competências e habilidades; regulação e padronização pedagógicas; definições doutrinárias; avaliação da qualidade do ensino médio.
Novo ENEM	Trabalho, economia, ideologia, poder, cidadania, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.	Divisão de áreas de conhecimento do currículo; reforma do ensino médio; estruturação de conhecimento; autonomia; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; competências e habilidades; regulação e padronização pedagógicas; definições doutrinárias; avaliação da qualidade do ensino médio.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais: LDBEN/96, DCNEM/98, PCNEM/99, ENEM/98 e (novo) ENEM/2009.

Pelo quadro, percebemos que existe, nos referidos documentos, uma ressonância discursiva permeada por um fio de narrativa positivista³⁷, ou seja, é perceptível a existência de uma reestruturação subjetiva da transmissão do conhecimento. Essa forma de narrativa transmite a ideia de que os redatores se utilizam de uma linguagem específica para o preenchimento das lacunas existentes na área da educação. Esclarecemos que a elaboração dos PCNEM foi realizada diretamente pelo núcleo intelectual do MEC e por isso encontramos no novo ENEM orientações que se aproximam mais com os preceitos expostos no primeiro documento. Concluímos que a LDBEN 9394/96 norteia todos os outros documentos

³⁷ Comte, August – filósofo francês criador do positivismo, este termo deriva da lei dos três estados designando as características globais da humanidade em seus períodos históricos básicos: o teológico, o metafísico e o positivo. Fonte: Dicionário Básico de Filosofia, (2008).

demonstrados nessa especificidade, de modo que aparece uma trama estrutural das finalidades a que cada marco jurídico se destina.

Ambos os documentos têm um ponto em comum, o trabalho e a adaptação do aluno a eles. Mas, não é o trabalho “abstrato” e sim o mundo real, o trabalho precarizado e impregnado pela flexibilidade. Este é reordenado pelo poder. O discurso não admite a verdade em sua totalidade e sim parcial. A ideologia guia esses documentos, tanto os legais quanto os regulatórios. É importante destacar que as categorias *poder*, *discurso* e *ideologia* são fundantes em nossa discussão. Aqui trazemos novos elementos para ampliar o estudo.

Em uma definição mais generalizada, a palavra “poder” expressa a capacidade ou a possibilidade de ação, de produção de efeitos” (BOBBIO, 1999, p. 933). A luta pelo poder em sociedade se depara sempre com a dualidade de forças produtivas e políticas, entre outras que representam tal procura de interesses pelo referido poder. Como não há jogo de interesses sem disputa pelo poder, podemos, pois, colocar que “O conceito em que convém basear o alargamento da noção de Poder é o conceito de *interesse*, tomado do sentido subjetivo, isto é, como estado da mente de quem exerce o Poder” (BOBBIO, 1999, p. 935).

Essa luta instável e a sua finalização é que vão definir a legitimidade do poder. É emblemático o artigo escrito por Lênin nominado *dvoevlastie*, com o título em português *O poder dual*, que descreve a revolução russa de 1917, em que os dois poderes, “os conselhos operários e o aparelho estatal oficial”, conviveram um com o outro competindo pela legalidade. Em Marx (2008), o poder é designado como exercício da autoridade, da coerção, ou da posse do domínio, como a caracterização do poder político soberano do Estado dentro do território nacional e as suas relações com outros Estados e com a sociedade que ele comanda.

O poder totalitário e manipulador exercido pela máquina do Estado limita o indivíduo e o remete à autoculpabilização do seu fracasso social. Em verdade, o indivíduo é levado a uma subjetivação aniquilante, porém o sistema reprodutor do capital é responsável pela falência social. Os documentos oficiais da política educacional, como práticas ideológicas, responsabilizam o indivíduo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Porém, o discurso é constituído e tecido no campo da prática social.

Os processos discursivos podem ser compreendidos como a “ideologia das ideologias”. O discurso, segundo Marx (2007), vem como constructo social e contextualização social histórica. É nesse contexto social histórico, ou seja, nas relações de

produção que são produzidas as ideologias que também se constituirão contraditórias, pois são forjadas nas relações antagônicas das classes sociais. Nestas, as ideologias podem atuar em determinadas situações através de sua força contraditória. Em outras palavras, o discurso ampara a ideologia e ao mesmo tempo é alimentado por ela. São as práticas sociais que dão materialidade à ideologia e é através delas que podemos verificar a ideologia: “O discurso do poder e o poder do discurso” (Florencio, 2007, p. 83).

Assim, as lutas políticas e as relações de dominação do Estado ocorrem no mundo da produção material; quanto ao poder, é exercido sobre a totalidade da sociedade civil. O Estado capitalista, que tem conhecido formas diferenciadas e transformações históricas desde o século XVI, tem um papel de organização frente às diferentes classes sociais. Entretanto, na correlação de forças entre a classe dominante e as classes subalternas, a política hegemônica é tecida favoravelmente à primeira.

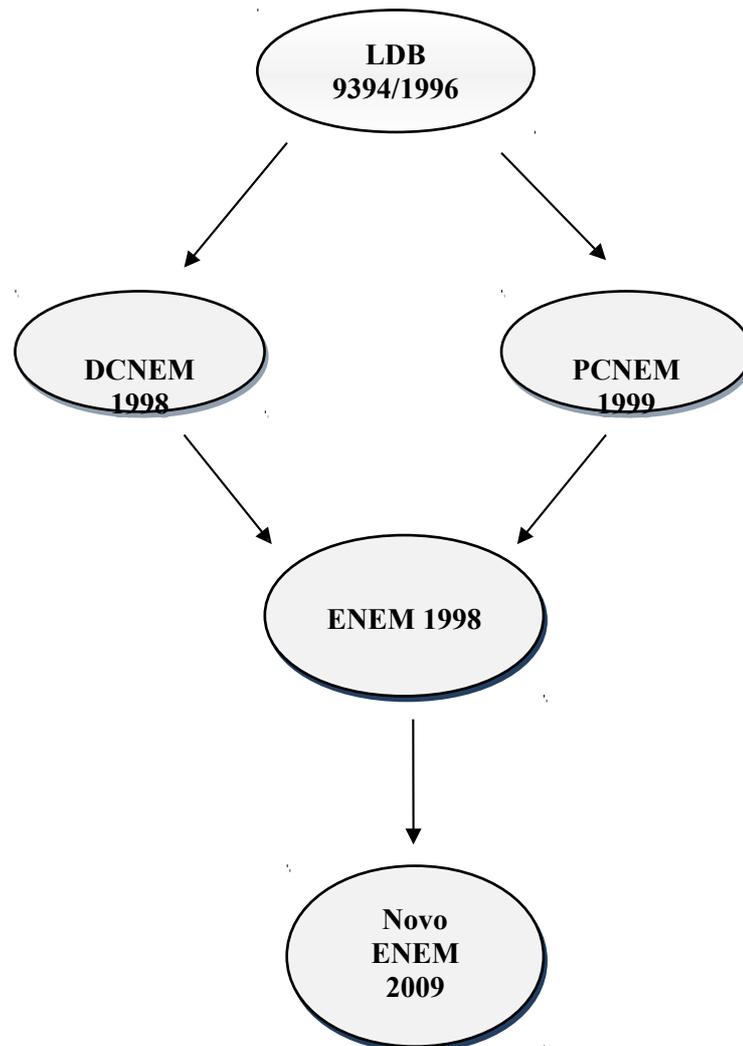
O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado. Assim, quando um projeto (de reforma) sai vitorioso no campo do embate político, isto significa dizer que o poder de uma dada classe se materializa.

No caso do (novo) ENEM, isto é bem visível. As alterações sofridas significam que a educação ocupa um lugar objetivo/subjetivo no “anfiteatro” das relações econômicas, políticas e ideológicas. Tal lugar aparece como homogêneo, mas não o é, pois oculta as ações das classes em conflito, ou seja, em nenhum momento, em quaisquer dos documentos analisados admite-se que não existem relações igualitárias, tampouco se assume que existe uma relação de interdependência entre as diferentes classes sociais provinda da divisão social do trabalho. Enfim, qual formação para qual mercado de trabalho? Esse é um etéreo silêncio.

Através da representação do diagrama abaixo, demonstramos os caminhos percorridos pela reestruturação da educação brasileira no contexto das políticas neoliberais. Nesse desenho estão descritos os documentos oficiais que foram tecendo a teia da

reformulação da base educacional e homologando a sua prática na sociedade. Com base em Florencio (2007, p. 83), quando cita “O discurso do poder e o poder do discurso”, e nos utilizando do recurso retórico da paronomásia³⁸, popularmente conhecido como “trocadilho”, articulamos: a prática do poder e o poder da prática.

FIGURA 1 – Diagrama da Formação Discursiva



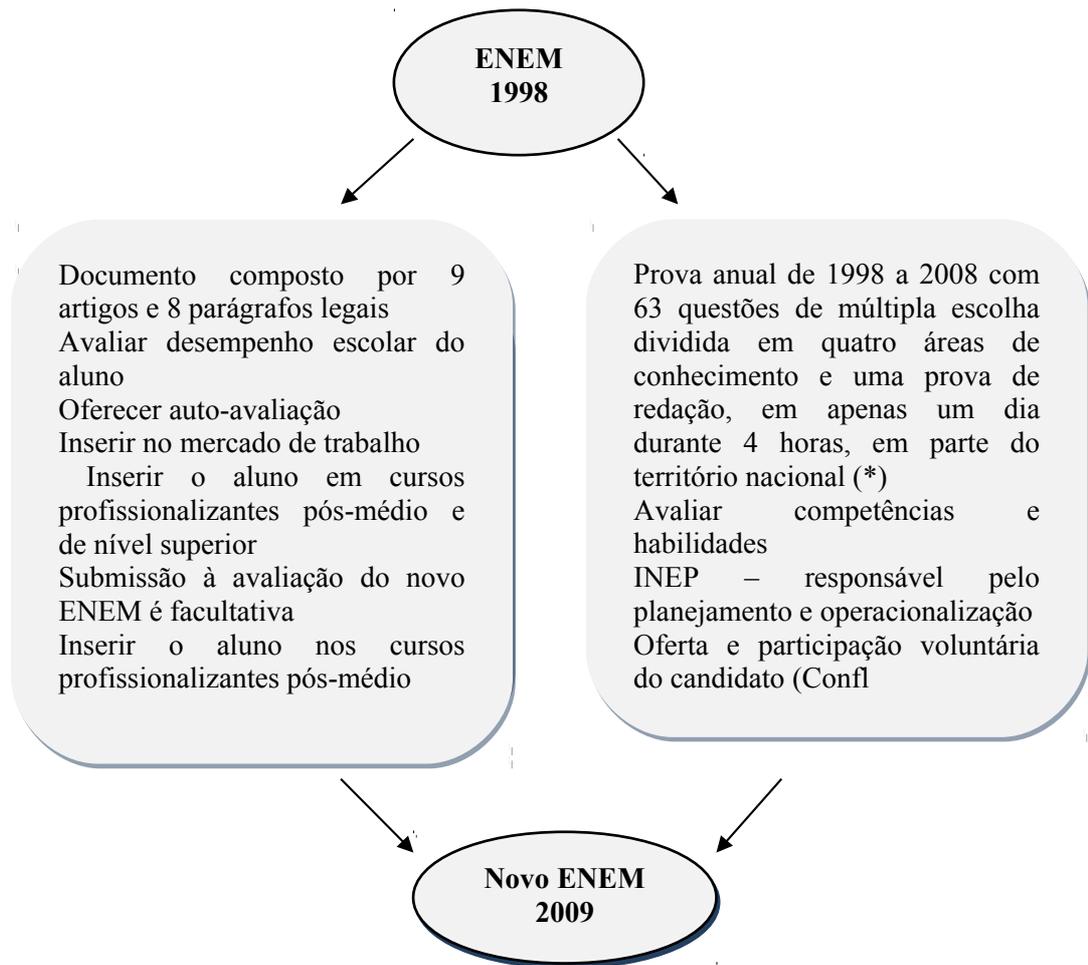
Fonte: Autora desta dissertação, 2012.

Nos diagramas nº 2 e nº 3, apresentamos as convergências discursivas entre os diferentes documentos analisados:

FIGURA 2 – Diagrama da Formação Discursiva³⁹

³⁸ Fonte: Rubrica: estilística, retórica. Figura de linguagem que extrai expressividade da combinação de palavras que apresentam semelhança fônica (e/ou mórfica), mas possuem sentidos diferentes (p.ex.: *anda possuído não só por um sonho, mas pela sanha de viajar*); agnominção. Dicionário eletrônico Houaiss (2009).

³⁹ Fonte: Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.



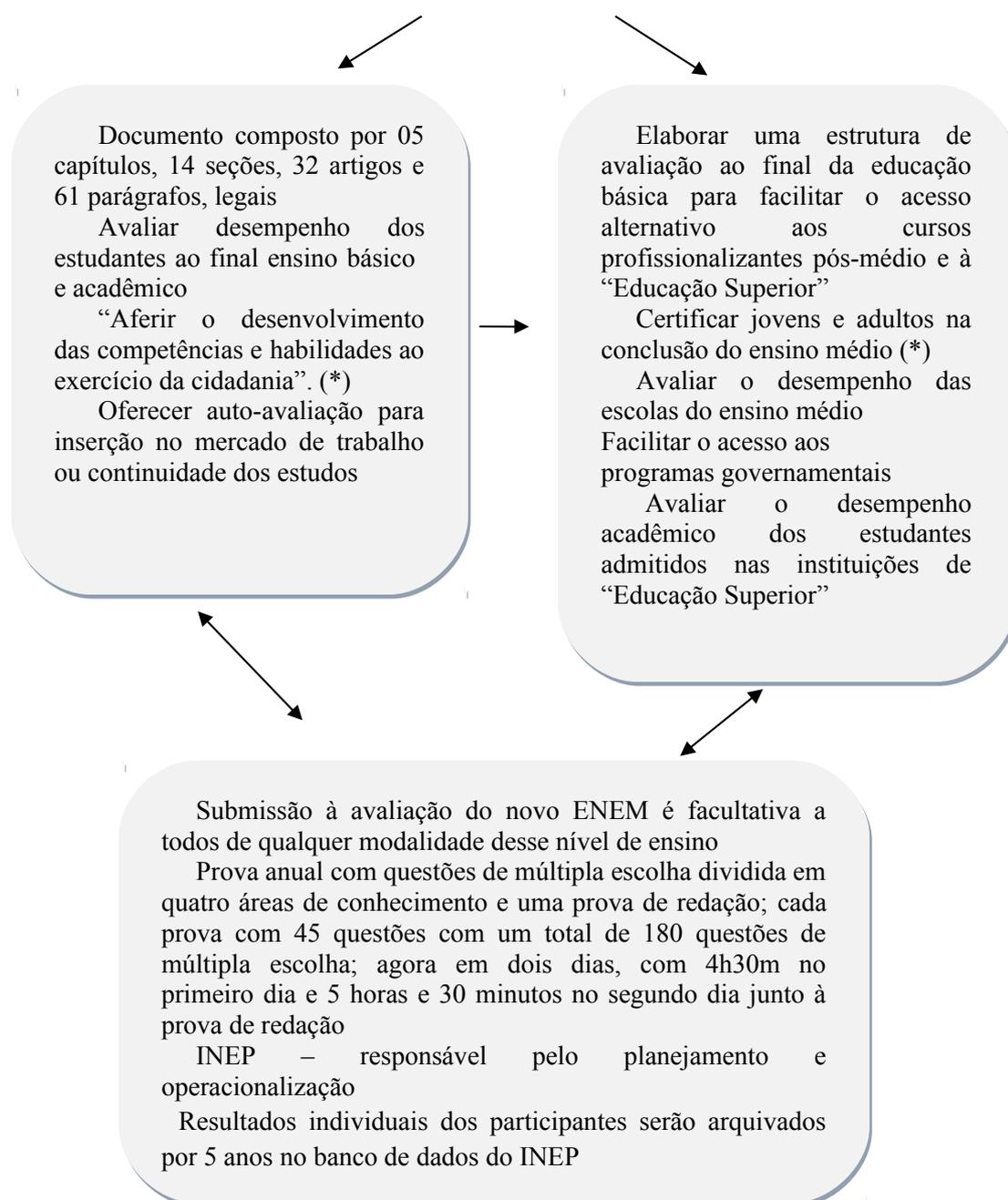
Fonte: Autora desta dissertação, 2012.

Nota: (*) Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Artigo 3º - Parágrafo único: “[...] nas cidades com densidade significativa de matrícula do ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente”.

FIGURA 3 – Diagrama da Formação Discursiva⁴⁰



⁴⁰ Fonte: Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2007.



Fonte: Autora desta dissertação, 2012.

Nota: (*) Portaria MEC nº 109 de 27 de maio de 2009. Seção III, Artigo 3º, § 2º - “A utilização do Enem/2009 para efeito de certificação do ensino médio só é permitida ao participante que tenha pelo menos 18 (dezoito) anos completos na data de realização da primeira prova, e que ainda não tenha concluído o ensino médio”.

A partir dos objetivos retirados do documento oficial do (novo) ENEM iniciamos as práticas analíticas referentes ao poder. O objetivo I do documento traz uma perspectiva de independência cidadã, ou seja, de uma autonomia para a vivência e convivência do indivíduo em uma sociedade capitalista. Ainda nesse mesmo objetivo, a proposta documental é oferecer a possibilidade de eleger opções para se inserir no mercado de trabalho ou alternativas para

seguir estudando. Essas condições aparecem nos recortes: “[...] uma referência; cada cidadão; à sua auto-avaliação; às suas escolhas futuras; ao mundo do trabalho; à continuidade de estudos”.

Desse modo, é possível afirmar que vivemos em um sistema econômico capitalista no qual a própria referência é ele mesmo, sem opção de escolha, não há como o indivíduo ter a capacidade de selecionar o que deveria ser melhor ou pior para sua sobrevivência.

A governabilidade de uma sociedade para a manutenção da ordem de diversos pensamentos antagônicos vai buscar seu regulamento pela manipulação de um regime coercitivo. Então, a referência seria a repetição dessa prática pela autoridade moral, política, religiosa, entre outras.

Nesse processo de repetição da prática dominante, recortamos apenas o significado de ser cidadão hoje em nossa sociedade contemporânea, isto é, cumprir com os regulamentos impostos pela política (neo) liberal e mais uma vez pelo sistema econômico do capital.

Em outras palavras, cada vez mais a sociedade nutre a manutenção do próprio sistema através de mandamentos legítimos, como pagamento de impostos fiscais, inversão dos valores morais, explicando melhor, não perceber que o indivíduo não consegue mais reagir diante da avalanche de desinformação intencional, dos apelos consumistas para se sentir de algum modo inserido no contexto da maioria. Parece ser descabido não se estar inserido onde não se pretende.

Essas abordagens nos levam a refletir:) nos leva a refletir: que capacidade autoavaliativa pode ter o ser (que se diz pensante) inserido nessa sociedade? Será que consegue pensar criticamente na medida em que suas expectativas estão sendo delimitadas por um Estado legítimo e dominador? Em teorias e processos civilizatórios, a autonomia é apenas uma condição para aceitação de tais condutas, pois desse processo de civilização já emana uma castração de direitos para a adequação do civilizado ao grupo em que pretende se inserir. Isso mesmo, adaptação, porque todo indivíduo deve se adaptar às mesmas práticas do grupo em que está imerso.

Esse mesmo artigo do documento dispõe que “cada cidadão” terá como eleger suas preferências em um tempo que há de vir e, em seguida, indica quais seriam essas opções quando designa que o indivíduo deve seguir trabalhando ou continuar estudando. Isso pode significar: ingressando em cursos profissionalizantes ou, algumas vezes, em cursos utilizados apenas como aligeiramento da formação. Isso acontece somente para que de modo mais

rápido esse elemento forneça sua força de trabalho ao sistema do capital. A questão subjetiva do indivíduo – seus anseios, sonhos e projetos – não é respeitada nessa articulação mercadológica, e ele é levado a aceitar as imposições do sistema, que muitas vezes lhe oferece condições flexibilizadas de educação e trabalho. Dessa forma, o mercado arranca a educação de sua função formadora para reduzi-la a uma mera estratégia de treinamento.

Os objetivos II e III estão organizados em linhas consonânticas com relação a “[...] estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar [...]” [grifos nossos]. Nesse segmento, reforçando a prática da dualidade do poder, encontramos de um lado os mandatários, que são os chefes de Estado, e, de outro, os subservientes encarregados de acatar suas ordens.

Nesse contexto, tal padronização é inconscientemente recebida e exercida. É mais uma vez a necessidade da inserção no contexto social dicotômico, e a maior parte dos indivíduos acredita nessas uniformizações.

Disto podemos afirmar que o (novo) ENEM atua de forma desfavorável aos interesses emancipatórios, como é exposto na indicação para a escolha ou para a complementação. Essas expressões estão ligando os objetivos II, III e IV nas condições da empregabilidade flexibilizada como o Estado gerenciador nos oferece, obedecendo às regras procedidas dos setores privados que visam à lucratividade através da exploração da mão de obra dos trabalhadores. Estamos, hoje, em pleno século XXI e as situações sócio-históricas infelizmente não favorecem a liberdade e a igualdade entre os seres humanos.

Assim, temos a legitimação do Estado (neo) liberal a serviço do sistema do capital, quando o representante da sociedade burguesa legisla em causa própria, ou seja, pela soberania que lhe cabe, ele é promotor do custeamento das instituições privadas através de distribuição de bolsa de estudo.

Nesse contexto econômico, há muita obscuridade para uma sociedade carente de conhecimento e de reconhecimento, uma coletividade ávida por inclusão social. Esse embrulho de fios descontextualizados da realidade na qual habita uma caravana de trabalhadores e trabalhadoras esperançosos por acreditar nas promessas de melhorias não está longe de empacotar e amarrar a dignidade desse grupo errante.

A intencionalidade do poder permeia as ruas, as calçadas e os espaços interiores por onde os trabalhadores cruzam e pisam todos os dias. O modo relatado para edificar essa

reestruturação social aos modelos do capital faz com que a obscuridade da realidade, de outro modo, a irrealidade seja o espelho que reflete o próprio indivíduo.

O poder se articula à constituição de poderes outros e oprime o sujeito que não consegue espaço no tão estreito mercado de trabalho. Esse sentimento de culpa destrói muitas vezes alguns “projetos de vida”. Encontramos uma indicação dessa sujeição no Artigo V do documento em análise, quando ali é afirmada a certificação da conclusão do ensino médio de jovens e adultos. O mais agravante é que a Lei legitima essa distorção da aprendizagem. O que antes deveria ser ofertado ao jovem em seu tempo de absorção cognitiva, considerando as etapas estabelecidas pelos teóricos da aprendizagem como propícias à aquisição de conhecimentos específicos, não ocorreu. A forma de o Estado se posicionar com relação a essa realidade é por meio dessas ações paliativas. Com tal prática, institui-se a precarização do saber operário.

Chegamos aos dois últimos objetivos descritos no documento, os objetivos VI e VII. No objetivo VI dispõe-se a construção da avaliação do desempenho acadêmico das escolas que oferecem o ensino de nível médio e a devolução de tal informação. Já no objetivo VII temos a mesma ação no que se refere à avaliação do desempenho acadêmico, porém agora tal desempenho voltado aos estudantes. Reportemo-nos a algumas intencionalidades desveladas sobre o percurso e o alcance do poder nos artigos anteriores.

O filósofo húngaro e estudioso do sistema do capital István Mészáros (2009), através de sua obra riquíssima em reflexões teóricas, nos esclarece o mecanismo e os resultados da ação desse sistema em nossa sociedade. Ele aponta que:

[...] o sistema do capital é, na realidade, o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência. (MÉSZÁROS, 2009, P. 97).

Esse apotegma também nos facilita a penetração com mais clareza sobre o sistema que nos regula, sobre as possibilidades de escolhas de que dispomos, o modo como somos percebidos pelos condutores da “ordem de reprodução sociometabólica do capital”. O termo “sociometabólico” é usado por Mészáros para esclarecer: como o referido sistema altera as condições de produção de uma sociedade; como são nítidas as condições de adaptação

humana a esse segmento; a flexibilidade a que deve se amoldar o indivíduo que não se insere no ciclo de comando do sistema. É dessa forma que nos percebemos nesse ciclo dinâmico de voracidade determinada, apto a nos deglutir sem nenhuma piedade se a ele não conseguirmos corresponder.

Mészáros (op. cit.) explica como se processa essa dinamicidade voraz:

[...] mas até aos capitalistas mais ricos, pois, não importa quantas ações controladoras eles possuam na companhia ou nas companhias de que legalmente são donos como indivíduos particulares, seu poder de controle no conjunto do sistema do capital é absolutamente insignificante. Eles têm de obedecer aos imperativos objetivos de todo o sistema, exatamente como todos os outros, ou sofrer as consequências e perder o negócio.

Essa passagem é esclarecedora de toda a dinâmica construtora dessa ordem dominadora, manipuladora e coerciva do capital. O eixo fundante do sistema do capital é “orientado para a expansão e movido pela acumulação”. Mais uma vez o filósofo, através da assertiva acima, desenreda as condições claras e específicas para a sobrevivência do indivíduo no domínio do capital.

Após todos esses esclarecimentos da prática totalitária do poder através das interferências de releitura do pensador húngaro sobre o sistema do capital, torna-se mais inteligível o modo de apreensão da prática de avaliação para obtenção do desempenho acadêmico das instituições e dos alunos.

Concluimos que a sociedade nesse contexto de práticas de poder se encontra estruturada em imperativas divisões de classes nas suas respectivas funções sociais. Segundo Mészáros (2009), essa divisão social foi imposta para articulação do controle político e da “divisão hierárquica do trabalho”. Há necessidade de verificação do desempenho pela mobilidade social e pela imposição dessa separação do trabalho, ambas atuando diretamente na educação através da construção da aprendizagem dos estudantes que automaticamente estão inseridos também nesse contexto social e de trabalho. Em outras palavras, as influências sofridas e reproduzidas por eles, essa automação cíclica que os regimes políticos de repressão instituem à sociedade classista, implica uma fragilização da constituição humana. Em um sistema político problemático, de instabilidade e fragilidade, que tenha em seu ordenamento a doutrina (neo) liberal, a flexibilização das relações sociais, pedagógicas, de trabalho, entre outras, reproduzirá as mesmas condições captadas desses ensinamentos:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexorável e absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a

indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2009, p. 96).

A legitimidade do poder se dá através de práticas autoritárias e indica uma demarcação ilimitada: ele está em todas as partes e nas mãos daqueles que o detêm, a serviço da coerção, na instabilidade da dualidade de sua força, exercendo o domínio da sociedade através do Estado e daqueles que participam dessa dominação. Assim, as políticas de avaliação do ensino médio são tecidas no campo da prática social e são fundamentadas pelas práticas ideológicas no processo de constituição do discurso.

É possível que exista no campo do trabalho a naturalização da instabilidade existencial e ainda uma intolerância para com o pensamento e a ação dos que pensam de modo diverso. A tolerância é sinônimo de consenso e acaba por se caracterizar como uma forma de manipular e frear as revoltas existenciais. Apesar de ser muito difícil fazer tal constatação, os técnicos do INEP insistem em que “A análise dos resultados do desempenho dos participantes do ENEM permite a identificação de lacunas em seu aprendizado e, também, das potencialidades que ele apresenta ao final da escolaridade básica” (INEP, 2005, p. 8). Como é possível realizar isso na prática?

Segundo o documento intitulado de *Fundamentação Teórica Metodológica*, são as *Matrizes Curriculares de Referências do Saeb 1988* e o *Relatório Pedagógico do ENEM 2002* que fundamentam e justificam a identificação de lacunas no aprendizado e o reconhecimento das potencialidades do estudante ao término da educação básica. Entretanto, após todas as nossas constatações anteriormente expressadas, está mais que evidente a falta dessa comprovação. Verificamos, através de nossas pesquisas, que o referido instrumento de avaliação é norteado pelo autoritário sistema do capital e que se estabelece uma acomodação do indivíduo a esse modelo. Assim, na prática, trata-se não de uma justificativa real, mas apenas de mais um jogo de intenções sedimentadas nas formações discursivas e nas formações ideológicas para desvirtuar da realidade.

3.2. Análise discursiva do (novo) ENEM: até onde pode a ideologia?

Abbagnano (2007, p. 531) coloca que o termo “ideologia”: “foi criado por Destut de Tracy (*Idéologie*, 1801) para designar a ‘análise das sensações das idéias’, segundo o modelo de Condillac”; estabelece “[...] a corrente filosófica que marca a transição do empirismo

iluminista para o espiritualismo tradicionalista e que floresceu na primeira metade do século XIX”. (ibidem). Por sua vez, Marx (2007) fundamenta o estudo sobre a ideologia a partir das observações da realidade: afirma que a ideologia é o modo de mascaramento da realidade, através das expressões da classe dominante impostas às classes dominadas, fazendo com que estas concebam sua realidade através do assujeitamento à aquela.

Em Bakhtin (2010), a ideologia é constituída pelo pensamento individual gerado pelas contradições sociais, pois, para o pensador russo, ela é representada na materialização dessas ações. Para o filósofo húngaro Mészáros (2010), a ideologia está fundamentada em uma sociedade de classes que articula a sua própria consciência social e, por isso, não pode ser neutra, pois efetua o movimento necessário à emissão de diversos sentidos. Por último, o filósofo francês Pêcheux (2009) estabelece que a ideologia é a dinamicidade encontrada na língua através de seu discurso, não há discurso sem ideologia, e esse é fundamentado por toda a produção das práticas sociais nas sociedades de classe. Finalmente concluímos que a ideologia existe para além do mero ato da linguagem.

Para ampliar a explicação sobre ideologia, recorremos à tese marxiana do “materialismo histórico”. Marx (2007) estrutura sua obra através da investigação da realidade a partir de um estudo pormenorizado das estruturas e superestruturas formadoras de um determinado modo de produção. O indivíduo constitui sua realidade alicerçada na materialidade fundada por todos os que constituem a sociedade. Tais relações de produção e de trabalho dão embasamento para as crenças filosóficas, políticas, religiosas e morais. A partir dessas concepções se forma a ideologia. Em sua obra *Miséria da Filosofia* (2008), o mesmo autor expõe:

Os economistas querem que os operários permaneçam na sociedade tal como está constituída e como eles a consignaram e selaram em seus manuais. Os socialistas querem que os operários ponham de lado a sociedade antiga, para melhor entrarem na sociedade nova que prepararam para eles com tanta previdência. (MARX, 2008, p.189).

O indivíduo está atravessado pela ideologia, que o envolve de modo tão sutil que pode percebê-la ou não. As condições sócio-históricas que envolvem as classes sociais fazem com que os indivíduos percebam as situações através do imaginário e muitas vezes da mistificação. A partir de um mito social construído se ergue uma concepção ideológica, levando-se o ator social a acreditar no desenho dessa estrutura. Em outras palavras, aí está o desenho mais pela forma colocada do que o real.

Mészáros (2010, p. 57) esclarece como a ideologia é identificada em nossa sociedade

[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. [...] em nossa cultura liberal conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”.

Nas sociedades capitalistas (neo) liberais o discurso nos absorve tão intensamente que nem percebemos o poder de dominação e o aceitamos de forma não refletida, em alguns casos, sem nenhum questionamento, em outras situações, mesmo questionando, não somos capazes de sobressair da trama da prática do discurso. Somos induzidos a pensar que todas as situações que nos são postas fazem parte da normalidade padronizada dos grupos sociais. Não percebemos se há opção de questionamento, mas, se houver, em que o baseamos e quem o receberá? Essa inversão dos valores é uma das estratégias para a ação ideológica. Ainda no pensamento de Mészáros (op. cit.), a classe dominante tira vantagem na formação das ideologias, que são as reguladoras das “instituições culturais e políticas da sociedade”.

Por essa situação de comando da classe dominante vamos a uma prática muito comum nas sociedades acumuladoras de capital, a questão: “de dois pesos e duas medidas” para defender os interesses dos indivíduos, fatos ou objetos que interessam às referidas sociedades e nessa perspectiva, se há um inocente há um culpado. Ratificando o que dissemos anteriormente sobre a inversão de valores.

Mészáros (op. cit.) assegura que a ideologia está materializada no imaginário coletivo da sociedade de classes – por esse motivo, não pode ser sobrepujada – e que há um núcleo fundante na organização “das práticas produtivas e distributivas dessas sociedades” (MÉSZÁROS, 2010, p. 66). E mesmo: “[...] a questão da racionalidade ideológica é inseparável do reconhecimento das limitações objetivas dentro das quais são formuladas as estratégias alternativas a favor ou contra a reprodução de determinada ordem social”. (ibidem). Há uma diversidade de subterfúgios elaborados pelos líderes autoritários e impostos à sociedade para a consolidação da ideologia dominante sobre um determinado grupo ou grupos.

Há uma tentativa de induzir a sociedade a acreditar que a ideologia não mais existe, que ela foi ultrapassada pela cultura midiática. Enfim, tenta se colocar que a ideologia não tem mais conexão com o mundo contemporâneo, ou seja, acabar com os conflitos entre as classes sociais. Tal intenção liga-se ao interesse político de silenciar em suas convicções ideológicas as classes menos favorecidas, de modo a manipulá-las.

Expressando de outro modo, essa prática tem o objetivo de fazer com que elas não consigam perceber as contradições sociais que as envolvem, levando-as a acreditar que só há um modelo para a organização social e que o padrão estabelecido deve ser o que rege a sociedade favorecida de bens materiais e intelectuais, não havendo nenhuma possibilidade de mudança. Com isso, as classes mais abastadas dos bens descritos consolidam e acumulam mais poder sobre os demais. Estabelecer o “consenso” para efetuar a dominação é muito mais viável do que impor. As sociedades buscam preencher suas deficiências existenciais através dos projetos ideológicos da classe determinante, que fabrica sonhos, os vende ou os oferta aos grupos carecidos, redefinindo o inconsciente coletivo dessas pessoas.

O pensador húngaro ainda acrescenta

Nunca será demasiado sublinhar a impossibilidade de explicar o poder da ideologia (efetivamente exercido apesar das distorções identificáveis) em termos ideológicos auto-referenciais. Somente a profunda *afinidade estrutural* entre as *inversões práticas e materiais* e as *intelectuais e ideológicas* pode tornar inteligível o impacto maciço da ideologia dominante sobre a vida social. (MÉSZÁROS, 2010, p. 475).

Esse poder ratifica a própria dominação que as relações de produção instituem como classes na sociedade. A ideologia está consolidada nas práticas sociais, e o discurso incorporado às práticas sociais nada mais é do que a ideologia materializada, que se torna um instrumento de reprodução social, ou seja, sua expressão é o reflexo das sociedades.

Para a análise dos sete objetivos do (novo) ENEM, utilizamos as práticas discursivas fundamentadas em suas categorias. Trazemos como proposta de análise a Sequência Discursiva (SD) referente ao objetivo I, o primeiro objetivo que compõe o documento do novo ENEM: “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 do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos”.

Para atingir nosso objetivo, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos da análise do discurso, elegendo suas categorias fundantes: condições de produção, formação ideológica e formação discursiva. Trabalhamos com outras categorias, como: interdiscurso, intradiscurso e silêncio. Partimos do pressuposto de que, sendo ideológico, todo discurso é enunciado a partir de um lugar social e veicula as crenças e os valores com que o enunciador se identifica.

As condições amplas de produção operam no processo de constituição dos sentidos trazendo à memória imposições das políticas internacionais, com a finalidade de obter ganhos

mercadológicos, econômicos e de poder, o que favorece o sistema capitalista, sua ampliação, fortalecimento e consolidação.

As condições estritas de produção dizem respeito à necessidade das reformulações das relações pedagógicas entre Estado e pessoas, em virtude do nível de educação no Brasil, que é carente, em que há uma divisão de ensino público precarizado e ensino privado com condições adequadas ao aprendizado que o mercado deseja, para formar sujeitos que assumirão papéis próprios da classe dominante. O aluno de uma classe economicamente favorecida pode eleger onde estudar, pois terá condição suficiente de escolha. Já o aluno da rede pública, sob as condições insuficientes de renda econômica, submete-se às difíceis condições do ensino público.

O interdiscurso ressignifica os ditos no discurso do passado, faz com que os sujeitos tenham a impressão de domínio dos seus próprios discursos. Porém, esses sujeitos não percebem que tais ditos já foram expressos por outros anteriormente. Isso é nominado de pré-construído.

O intradiscurso causa entrelaçamento com o interdiscurso; é o eixo do discurso; é quem determina o entendimento efetivo do enunciado, dando movimento a essas relações e construindo a independência entre elas.

Por fim, a categoria *silencio* dá sentido, fundamenta a existência dos discursos diversos, das ideias, do dito de diversas formas de expressões sociais. O silêncio é abrangente na sua constituição como formador do que não foi dito e do que foi dito. Ele norteia os sentidos, amplia a possibilidade de movimentação desses sentidos junto aos sujeitos. Ele é o instrumento impulsionador para a construção de novos outros discursos.

Na SD 1 - “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 do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos”.

Recortes para a análise: “I - oferecer uma referência; cidadão; auto-avaliação; escolhas futuras; mundo do trabalho”.

É observado o discurso oficial formulado pelo MEC no qual estabelece que o sujeito seja passivo: o verbo “oferecer”, por estar no infinitivo, denota uma passividade de quem recebe, de quem apenas espera, acredita, confia; cria no sujeito uma expectativa de que lhe será promovida a esperança de atingir o objetivo por ele estimado. O que o MEC silencia nessa parte específica da SD 1 – “oferecer uma referência” – é que o modelo do (novo) exame

é estabelecido nos padrões do capital internacional, ou seja, de ampliação e acumulação. Essa lógica passa à sociedade apenas a necessidade de empregabilidade, a obtenção de certificações independentes de conhecimentos específicos, para se consolidar nas novas formas flexíveis de trabalho.

O termo “uma referência” torna-se abstrato e indeterminado nas relações sociais, pois é antecedido do artigo indefinido “uma”. Também apaga as outras referências obtidas em seu percurso escolar: todas as outras que já foram vivenciadas não são válidas ou não construíram efetivamente o aprendizado necessário para a formação desse ser. Também certifica que todo o conhecimento repassado ao aprendiz em anos anteriores não foi capaz de fazê-lo consciente em sua formação e só agora, através dessa avaliação, ele terá apta condição de ser crítico.

Reportemo-nos agora à expressão “cidadão”, compreendida em três aspectos: cidadão de direitos, cidadão político e cidadão no aspecto contemporâneo, ou seja, como consumidor. Nessa alocação do capital, não se mudou a etimologia da palavra, mas sim a compreensão efetiva e ideológica do seu uso: um cidadão que deve se adequar e se inserir na lógica perversa do capital.

As condições amplas de produção nos remetem ao sentido da memória e, desse modo, trazem a expressão “cidadão” hoje atualizada no sentido de *livre para escolhas* em um sistema sem escolhas, pois é o único. A conjuntura revela que o “cidadão” está apto a se inserir no mercado de trabalho, a eleger o curso no horário desejável, a optar pela dedicação integral nos estudos, a selecionar a universidade ou a faculdade de seu interesse. Esse é o discurso da padronização, cujas condições amplas de produção são constituídas por uma classe dominante que impõe a essa sociedade apenas o desejo de favorecimento próprio: formar mão de obra para sua sustentação e expansão.

A palavra “avaliação” muda de acordo com o referencial comparativo. Assim, o termo “auto-avaliação” também se refere à autocrítica. O prefixo *auto* significa independente. Desse modo, um exame externo para medir essa “auto-avaliação” representa a invasão da subjetividade dos alunos, sua realidade psíquica, emocional e cognitiva. Esse termo também pode ser empregado para questionar a estrutura capitalista, ou é empregado de modo sistêmico na sociedade, corroborando o papel do sujeito como reproduzidor do capital.

Um sistema de governo tão atravessado por ações mercadológicas, de instabilidade social, política e econômica retira de si o compromisso legitimado na Constituição Federal e

valida, através de outros instrumentos legais, a prática de independência avaliativa, mitigando toda e qualquer responsabilidade do Estado em sua atuação na educação, exercendo apenas o papel de gerenciador dos resultados.

Os termos “escolhas futuras” e “mundo do trabalho” disponibilizados ao “cidadão” nos remetem a duas indagações: a primeira, sobre a possibilidade de escolha; a segunda, diante de que sociedade, já que somos submetidos à lógica do capital. Essa estrutura de escolhas pode criar meros resultados mercadológicos, a partir de um sistema avaliativo baseado nas políticas internacionais de interesse do capital, mostrando que esses jovens e adultos poderão obter um resultado que corresponda ao objetivo almejado, ou seja, a inserção desses indivíduos acrílicos nas grandes instituições financeiras, corporações e até mesmo na informalidade do trabalho, uma vez que o sistema possui sujeitos aptos à execução de mão de obra capaz de gerar lucro.

Observamos uma sociedade marcada por fortes desigualdades sociais, que comprometem os sujeitos e os sentidos em suas posições políticas.

Nessas situações, os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e de suas contradições ideológicas, para a produção dos efeitos de sentido que se mostram na materialidade discursiva e se articulam teoricamente com o conceito de formação discursiva. É pela inscrição da língua na história que o sentido acontece, como relação do sujeito – perpassando pela língua – com a história (FLORENCIO, 2007, p. 38).

Os sujeitos do discurso governamental revelam que terão um perfil individual dos estudantes submetidos àquela avaliação para assim selecioná-los ou não. O instrumento não visa diagnosticar as dificuldades e possibilidades reais das escolas tidas como deficitárias ou ainda perceber os aspectos positivos, aprimorá-los e distribuir a todos. Há uma forma ainda maior de segregar indivíduos e classes, bem como reproduzir um sistema educativo com falhas, cujos resultados são usados economicamente pelos setores privados, que encontram aí um *filão de mercado* para dar aos sujeitos, com educação formal precária, os conhecimentos e habilidades necessárias para que o acesso ao mundo do trabalho se dê, apenas, na possibilidade de subempregos, para os quais os instrumentos públicos e escolas contribuem.

Há uma reprodução da situação que mantém o *status quo*. O governo demonstra às instituições internacionais de financiamento, além da ONU, estar promovendo “educação de qualidade” ou proporcionando oportunidade a todos, em decorrência dos resultados adquiridos pelos seus instrumentos avaliativos. Por outro lado, as grandes corporações e

empresas encontram indivíduos treinados, alienados e *educados* para produzir sem contestar sua exploração social e seu *status* de mercadoria reprodutora do mundo capitalista.

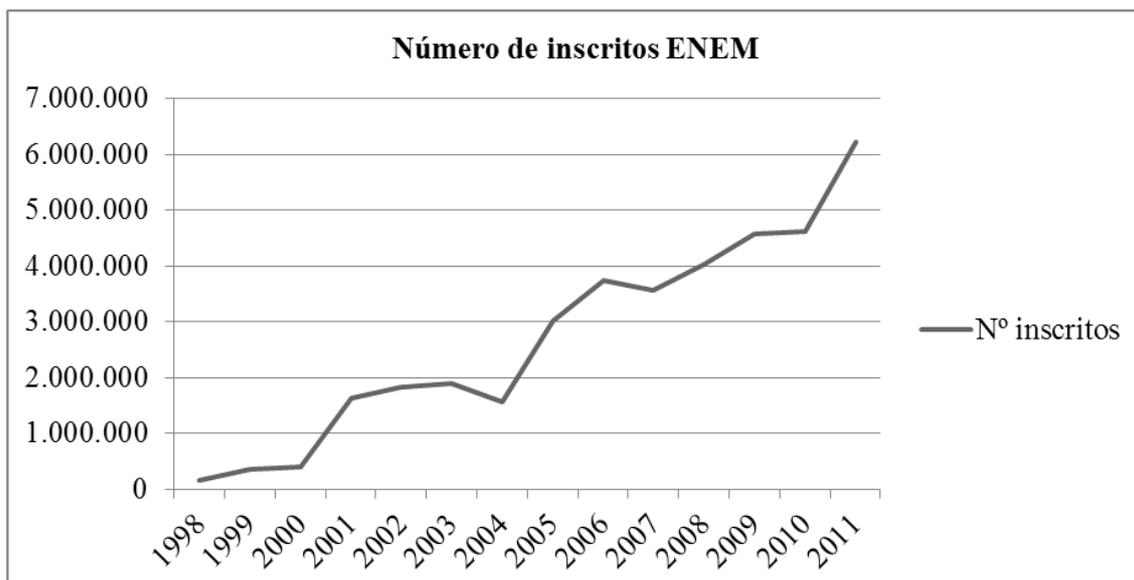
Na SD 2 “II - estruturar uma “avaliação ao final da educação básica” que sirva como “modalidade alternativa ou complementar” aos processos de “seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho”.

O discurso materializado na SD 2 está fundamentado na reprodução dos modelos de interesse do capital, referentes à reforma da Educação que teve seu início ativo na década de 1990. Uma “avaliação ao final da educação básica” tem o papel de aferidor do nível de aprendizagem do estudante e da própria educação básica. Essa avaliação não é isenta; ela está circundada de sentidos e intenções. Por atuar nesse nível da educação básica, a pesquisadora descreve um breve histórico da implantação do exame vivido nas instituições privadas de ensino desta cidade.

Em 1998, em seu início, o ENEM é inserido na sociedade por meio de adesão voluntária dos estudantes e aplicado apenas para avaliar a capacidade de raciocínio e o nível de conhecimento dos mesmos. A partir de 2004, o exame se converte em um dos instrumentos de acesso ao ensino superior e tem, como ajuda de financiamento para a inserção às instituições privadas, o PROUNI vinculado ao processo no mesmo ano. Essa mudança acompanha também a homologação do Decreto nº5154/2004, que prevê a Educação Profissional Técnica de nível médio como uma extensão e opção “ao jovem, ao adulto e até mesmo ao trabalhador”, oferecendo-lhe mais uma oportunidade para a sua formação de trabalho visando atender às demandas do capital. A partir de 2007, o ENEM, então, torna-se instrumento obrigatório de acesso às Universidades Federais – na época, foram oferecidas verbas federais para que as universidades aceitassem essa condição. Em 2009, é implantado o (novo) ENEM, objeto de estudo deste trabalho.

Segue abaixo o gráfico 1, referente à representação de inscritos no ENEM desde sua criação, em 1998, até o ano de 2011.

Gráfico 1 – Evolução do número de inscritos no ENEM



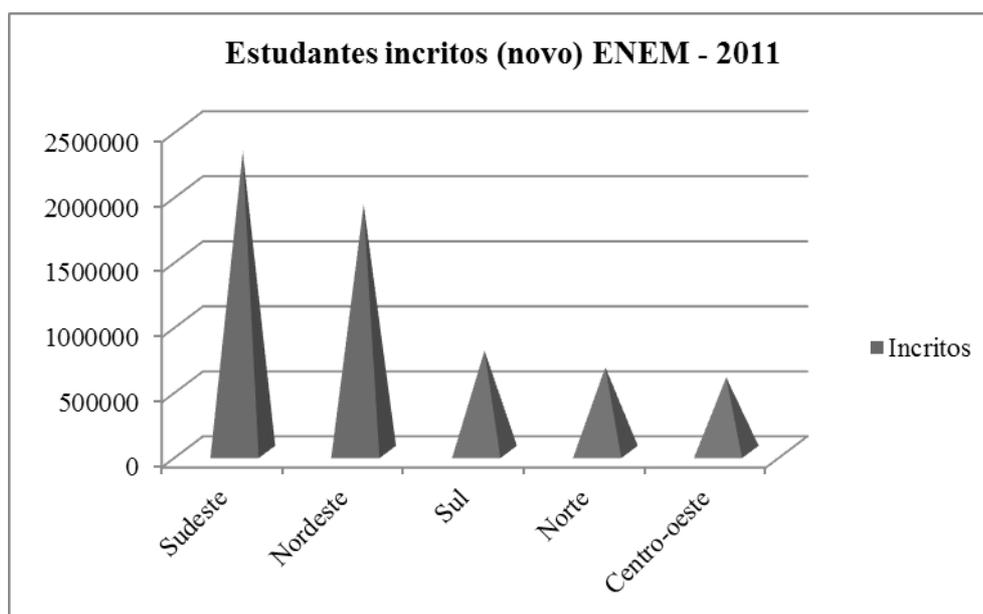
Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

Verificamos de forma clara o crescimento exponencial do número de inscritos no referido exame desde sua criação até o presente momento. Também observamos que foi se constituindo de modo gradativo em principal estratégia de mensuração do nível do processo de ensino e aprendizagem da etapa final da educação básica.

À medida que há uma abrangência pública desse documento, ele vai se solidificando, com o auxílio de outros instrumentos oficiais, que facilitam ainda mais sua expansão e consolidação.

A seguir, exibimos o gráfico que indica a evolução do ENEM por regiões. Esse instrumento é facilitador para inserção do candidato aprovado no mercado de trabalho. Através de sua observação, por exemplo, podemos concluir que o maior número de inscritos está na região Sudeste, pelo fato de ser o polo de inserção proletária do país, concentrando a lógica capitalista. Assim, através do gráfico 3 constatamos que na cidade de São Paulo, no ano de 2011, foram inscritos 862.844 mil e 66.569 mil estavam interessados na certificação para o ensino médio:

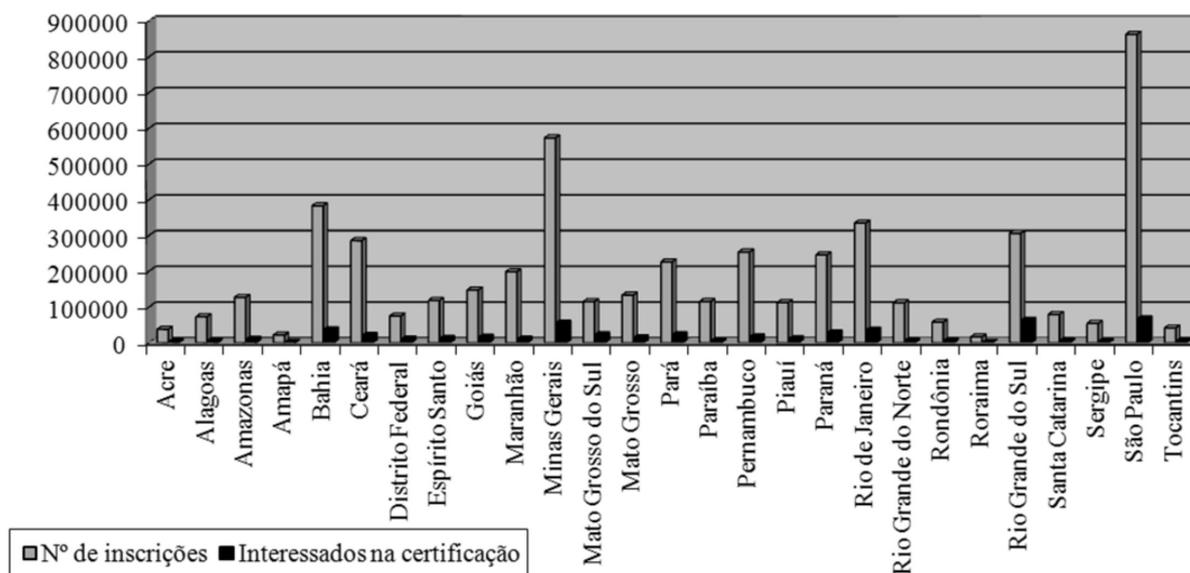
Gráfico 2 – Evolução do número de inscritos no ENEM por região



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 mai. 2012.

Gráfico 3 – Número de inscritos no ENEM x Interessados na Certificação do ENEM por cidades

Número de inscritos no ENEM x Interessados na Certificação



Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

É através da “avaliação ao final da educação básica” que se detecta quem são os estudantes, seus níveis de cognição, os níveis sociais como divisão de classe econômica, as

aptidões intelectuais para o direcionamento das diferentes habilidades que cada posicionamento vai indicar. Ao nos referirmos a dois posicionamentos da SD 2 – “modalidade alternativa ou complementar” e “seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho” –, nos interrogamos sobre qual mercado de trabalho ofertado na contemporaneidade do século XXI seria esse. Deparamo-nos com os modelos flexibilizados nos quais o indivíduo está sujeito às adaptações da regulação do capital. Em geral, imperam as condições de instabilidade de trabalho ou mesmo de subtrabalho.

Esse contexto da redefinição do papel do Estado influenciado pelo neoliberalismo que estrutura o capital irá acarretar a desconstrução do trabalho como *dignificação humana* e amparo social. Essa postura avaliadora da SD 2 é ideológica pela delimitação dos papéis das práticas sociais e de seus posicionamentos dos sujeitos nos conflitos das classes sociais. Encontramos nas formações ideológicas esses modos distintos de discurso para revelar as mesmas informações.

Na SD 3 “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”.

A SD 2 forma um diálogo discursivo com a SD 3: elas proclamam no início as mesmas intenções discursivas, porém, em suas finalizações, norteiam as instruções para duas categorias distintas. Considerando que essa abordagem inicial já foi objeto de comentário em nossa análise anterior, detemo-nos na análise do fragmento que assevera o “acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior”.

Pêcheux (2009) nomina “todo complexo com dominante, porque toda FI comporta uma ou várias FDs”. Ou seja, como já dito neste trabalho, utilizamos diversificados discursos para expressar questões idênticas, devido às contradições ideológicas. A partir dessa afirmativa, buscamos no intradiscurso as memórias discursivas para ressignificar e entender o contexto de trabalho reorganizado nos padrões do mercado.

A modalidade cursos profissionalizantes foi homologada pelo Decreto nº 5154/2004, que prevê a Educação Profissional Técnica de nível médio como uma extensão e gera a opção de inclusão no mercado de trabalho. Antes de adentrarmos à crítica, é interessante esclarecer a distinção entre curso profissionalizante e curso pós-médio, também conhecido como curso técnico.

O primeiro tem por finalidade a formação de profissionais que já tenham conhecimento nas áreas específicas; possui uma duração curta – cerca de 6 meses. Ele simplesmente capacita: os alunos recebem apenas um certificado de conclusão. Os cursos

técnicos ou pós-médio têm por objetivo qualificar o estudante que normalmente possui pouca ou nenhuma informação sobre a área em que pretende atuar; têm duração ao redor de 1 ano e meio, fornecendo um diploma de graduação acadêmica de nível técnico – a certificação é de nível médio ou superior.

É interessante entender por que o documento do (novo) ENEM, que é um exame do ensino médio, nutre tanto interesse pelo mercado de trabalho. Essa padronização da educação vem sendo constituída no aligeiramento da formação para suprir as demandas dos trabalhos inconsistentes. Esta é a lógica do capital: a pressa pela acumulação financeira, que o leva a preservar essa estrutura de formação dos profissionais, em que não há valorização do tempo nem da teoria – a verdadeira robotização do humano no nosso século.

Na SD 4 “IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais”.

A dinâmica da política neoliberal defende que o Estado exerça uma ação mínima no controle da sociedade. Entretanto, se há uma necessidade econômica de intervenção, o comando político vai buscar auxílio no seu provedor financeiro. Constatamos que há uma constante intercessão do erário em auxílio às instituições privadas. Quando a SD 4 afirma “acesso a programas governamentais”, quer dizer que os jovens e adultos interessados em se inserir nas faculdades privadas buscarão financiamento através do Estado. Estão silenciadas algumas perguntas, como:

1. Quem são esses estudantes que não obtiveram condições para acessar o ensino público?
2. Qual a origem desses motivos?
3. Quais os cursos eleitos por esses jovens e adultos?
4. E que programa governamental é coadjuvante do (novo) ENEM?

A partir de 2004, o ENEM se estabelece como um dos instrumentos avaliativos de acesso às universidades. No mesmo ano foi instituído, pela Medida Provisória nº 213⁴¹, de 10 de setembro de 2004, posteriormente convertida na Lei nº 11.096/2005⁴², de 13 janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto nº 5.493⁴³, de 18 de julho de 2005, o PROUNI. Esse programa oferece bolsa integral ou parcial, segundo critérios estabelecidos em Lei, que financia a faculdade das pessoas que tenham um rendimento de no máximo 1 salário mínimo

⁴¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

⁴² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17/4/2012.

⁴³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 17/4/2012.

e meio. A partir dessa informação, já iniciamos a resposta à primeira pergunta: são jovens e adultos de renda financeira baixíssima. Ainda complementando a resposta, destacamos parte da Lei nº 11.096/2005:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Art. 2º A bolsa será destinada:

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.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Parágrafo único. O beneficiário do Prouni responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas.

(Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em: 17/4/2012).

Acrescentando ao que está descrito no Artigo 1º, que se refere ao Programa Universidade para Todos – PROUNI, as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. A partir de 20 de abril de 2011⁴⁴, houve uma mudança no prazo de duração dos bolsistas nesse programa. Eles têm agora o dobro de anos do seu curso para terminarem os estudos de graduação. Por exemplo, se a graduação tiver um prazo de quatro anos para conclusão, esses estudantes / bolsistas podem optar por no máximo oito anos para sua conclusão. Também para esses estudantes / bolsistas estão disponibilizado estágios remunerados em bancos estatais, nas seguintes condições: para períodos de quatro a cinco

⁴⁴ Portaria Normativa nº 9 de 20 de abril de 2011.

horas diárias, de segunda a sexta, R\$ 465; e para cinco horas diárias, R\$ 581. O estagiário recebe também R\$ 66 de auxílio para o transporte e recesso de 30 dias remunerados, a cada 12 meses de atividade, conforme prevê a Lei do Estágio, em vigor desde 26 de setembro de 2011. Há diversas modalidades de oferta de bolsas de estudo para estudantes, mas não as citaremos aqui, pois esse não é o nosso foco de análise.

Acreditamos que todas as respostas às indagações acima feitas já foram contempladas. Por esse entendimento, também encontramos nas bases da Lei a legitimação do financiamento das instituições privadas de ensino superior e, com isso, o desmantelamento das instituições públicas, enfraquecendo o ensino público, fragmentando o conhecimento, priorizando formações aligeiradas, recusando as formações humanizadoras. Naturalizam-se situações antes não aceitáveis, pois através da adequação dessa ideia vão se criando e sobrepondo outros argumentos. As Formações Discursivas estão fundamentadas nas Formações Ideológicas e são elas que materializam os sentidos.

Na SD 5 “V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”.

O Artigo 38º da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96⁴⁵ determina:

Art. 38º Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Inciso II do Parágrafo 1 do Artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

Introduzimos duas perguntas:

1. O que leva o Estado a legitimar a formação escolar de jovens e adultos (se são adultos, legalmente não se enquadram na padronização de faixa etária para esta fase) sem que os referidos candidatos completem o percurso formal de escolarização?
2. Qual a razão dessa formação aligeirada?

Quanto à aplicação da “certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio”, fundada nos artigos da LDB9394/96, emudece uma formação ideológica de

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

mercado. A ideologia recria outra realidade, a simbólica, sendo utilizadas crenças para criar outras situações que não foram elaboradas pelo próprio indivíduo, mas pela realidade social-histórica que assujeita esse ser. O posicionamento do Estado perante essa legalização nos leva por caminhos que nos fazem perceber que há uma necessidade de mão de obra para o mercado de trabalho, independente de esta ter ou não qualificação.

Esse modo de conceber as formações escolares e profissionais está baseado nas determinações do capital. Essas determinações recrutam indivíduos em sujeitos e os fazem acreditar que ali está designada sua livre vontade. Esse delineamento vai envolvendo e se consolidando nos discursos elaborados pelo poder estatal através dos artigos citados. O Estado oferece ajuda de certificação na educação dos jovens e adultos e, ao mesmo tempo, silencia a forma como esse ensino foi abonado, em períodos reduzidos, sem a assistência formal. O silêncio funda a política do silêncio, o primeiro não é o não existente, e sim, uma perspectiva de construção de ideias, palavras, ações. Já a política do silêncio estabelece o silêncio constitutivo, ou seja, o silenciamento, também o silêncio local que é a censura.

Na SD 6 “VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”.

Buscamos no interdiscurso o suporte teórico para a análise da SD 6. Essa categoria discursiva nos traz em sua estrutura os discursos já pronunciados em momentos sócio-histórico-econômicos distintos, estabelecendo as relações de dominador e dominado.

O discurso oficial está fundamentado em promover a “avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio”. Esta afirmação estabelece a certeza de que há uma desigualdade entre as instituições, sendo elas públicas ou privadas. Se é necessário *avaliar o desempenho* (atuação), é porque existe uma deficiência na estrutura de ensino das escolas. Além do mais, há um interesse de demonstrar o ranqueamento das instituições envolvidas nesse processo. As públicas buscam resultados para a organização de novas políticas públicas em favorecimento do sistema econômico internacional feroz e cruel; as organizações escolares do sistema privado, para sua manutenção e expansão, através da aquisição de novos clientes.

O documento afirma “de forma que cada unidade escolar receba o resultado global”. Ressaltamos o *interesse* na classificação de condição de ensino. Se há classificação, há também *quem* esteja interessado nesse resultado, e outra vez essa avaliação volta a demonstrar, com esse percurso, as dificuldades em que a educação brasileira está imersa. Havendo interessados, perguntamos quem são eles e qual a *finalidade* de tais *interesses*.

Mais uma vez constatamos uma sociedade imersa nas desigualdades sociais, não por opção, mas por determinações da estrutura social a que essa população está submetida: sujeitos afetados na constituição dos seus sentidos e em suas posições políticas.

A ferramenta de avaliação aponta apenas para a finalidade de ranquear resultados, simplesmente demonstrando o desempenho de cada unidade escolar, sem o compromisso de desarticular essa posição de desigualdade. Verificamos que o discurso do sistema político (neo) liberal que promove a individualização/responsabilização do sujeito terá todo o encargo de seus atos como se ele fosse capaz de se sobressair às condições impostas pelo sistema econômico atual.

Há uma promoção da avaliação, mas não há a promoção de um ensino com a mesma excelência para todos, um ensino emancipador e igualitário. São as condições de produção discursivas que nos oferecem esse movimento entre os discursos, o que já foi dito. A partir daí, são construídos novos discursos, que nos permitem significá-los e, com isso, desvendar as questões das relações sociais vigentes, próprias de uma sociedade de classes que trata discriminatoriamente os seus indivíduos, especialmente no que se refere à educação pública – voltada para as classes menos favorecidas economicamente –, atrelada a uma visão tecnicista de formar para adequar esses indivíduos para a permanente posição de subordinados.

Desse modo, compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas constitutivas do evento discursivo é um ponto de partida para que possamos identificar como os sentidos são produzidos.

Há uma memória sócio-histórica e ideológica de desvalorização do ensino público no país, que confirma o caráter do discurso: resultados adequados ao que o Exame pretende somente podem ser obtidos se o conhecimento for oferecido. Entretanto, o que verificamos são escolas sucateadas em seu espaço físico e em seus recursos didáticos, bem como na precarização da formação docente.

Na SD 7 “VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.”

As formações discursivas que são fundamentadas pelas formações ideológicas, dando-lhes sentido, são os enunciados que irão estabelecer o posicionamento social e ideológico do sujeito, contribuindo, assim, para uma instabilidade presente e um destroncamento ideológico. A partir desse processo, se estabelecem os discursos do que pode ser revelado e os discursos do que não pode ser revelado – dito de outra forma, os discursos autoritários e subalternizados. Com fundamento nessa categoria, finalmente, estamos chegando às análises discursivas que realizamos referentes aos objetivos do (novo) ENEM. Já

que nos referimos a discursos que dominam e aos indivíduos que, sem perceber, aceitam essa dominação, iniciemos essa última SD 7 com as seguintes perguntas:

1. Qual o nível de aprendizagem inicial dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior”?
2. Qual o perfil dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” com relação às profissões?
3. Quais as expectativas dos “estudantes” sobre a ascensão socioeconômica por meio da aquisição do nível superior?

Com base em todo o percurso da pesquisa, comprovamos que em sua maioria os estudantes originam-se predominantemente de uma classe social de renda financeira baixa. Alguns são vindouros dos cursos aligeirados que o próprio Estado oferta e os submete a essa situação; outros tiveram o privilégio de obter uma formação escolar alicerçada nas formalizações do nível ensino médio, mas, mesmo assim, não fugindo à regra, estão fincados nos padrões do capital. Dentre os alunos vindouros das instituições públicas de ensino escolar, são minoria os que obtêm aprovação nesse exame.

A classe de renda financeira média é a que mais preenche as vagas nas Instituições de Educação Superior. Assim, encontramos uma defasagem do conhecimento mínimo ofertado pelas escolas públicas para que os alunos ali matriculados estejam aptos à aprovação no exame. Nesse nosso caminho analítico até aqui, tiramos o véu da ideologia contida nos discursos das políticas públicas – em nosso caso, o (novo) ENEM.

Concluir o ensino médio nesse contexto de flexibilização, para alguns, tornou-se uma aventura ou algo quase improvável, já que a maior parcela escolar nesse nível pertence à nominada classe média. A maior parcela da população divide e dedica suas horas de vida aos estudos e ao trabalho. Comumente esses jovens e adultos trabalham no período diurno e estudam no período noturno. Nessa divisão preciosa, a disponibilização do tempo ao estudo é quase sempre ínfima. Devido às condições do mercado, os cursos mais procurados são os bacharelados em detrimento das licenciaturas.

A desvalorização da educação é tão grave que está visível a partir da escolha profissional. Os jovens e adultos se resguardam no imaginário das frustrações, pelo que é disseminado e materializado em seu cotidiano. Eles próprios acreditam não ser recomendável um investimento emocional, pessoal e financeiro em uma profissão que supostamente não lhes oferta satisfação e reconhecimento. A materialização do significado da palavra *reconhecimento*, hoje, segue a lógica do mercado, ou seja, baseia-

-se na aspiração econômica. Ela não é empregada em valorização do pessoal. Enfim, o perfil dos “estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” segue a homogeneização dos ditames do capital, a reprodução da ideologia da classe dominante.

Na escola formal não encontramos um entendimento preparatório para essa discussão. O que é propagado é que, se o indivíduo possui o nível superior, tem mais facilidade de inserção no mercado de trabalho. Essa formação discursiva nos traz a ideia de Bakhtin (2010) da prática essencial para contestar a lógica de produção e reprodução da essência do indivíduo. Desde os primórdios, com a chegada da família real ao Brasil (1808), cogita-se a necessidade de criação do ensino superior. A partir da Constituição da República de 1891, os governos estaduais e a iniciativa privada organizaram suas próprias instituições. Esse breve recuo na história se faz necessário para fundamentação da memória histórica e coletiva sob a ilusão de uma classe média amparada em sua intencionalidade de ascensão social e econômica através do ensino superior.

Orlandi (2010, p. 59) esclarece que “Falando de história e de política, não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”. A ideologia interpela o indivíduo e pode ou não assujeitá-lo. Assim, são memórias de uma referência fundadas no *status* social e econômico em que obter o diploma de nível superior, como o próprio nome já designa, é se sentir apto à condição de inserido em uma sociedade de classes, mesmo arraigado na classe dominante, igualando-se a seus integrantes. Concluímos que a língua só significa quando ela se inscreve na história dando sentido e se ressignificando, então, no discurso não há início pleno e nem finalização (ORLANDI, 2010).

CONCLUSÃO

O poder, na concepção marxiana, expressa uma relação entre dois polos opostos socialmente: dominante e dominado. Por isto, o poder está inserido nos labirintos do discurso

e, para elucidá-lo, é necessário adentrar nessa espacialidade indefinida. O nosso interesse aqui se configurou em buscar apreender as formações discursivas no processo sócio-histórico contemporâneo no que diz respeito às transformações da educação.

A reconfiguração da educação e do modo de construir o conhecimento só foi possível pelas mudanças na forma de reestruturação produtiva, a partir da exploração do trabalho e da assimilação imprópria da riqueza social através do crescimento do capitalismo. As novas propostas para a educação são derivadas das crises que atravessam o sistema do capital. Esse processo de fragilidade pode implicar a necessidade de sobrevivência do sistema financeiro de vários países. Desse modo, são imprescindíveis essas alterações na estrutura educacional. Há uma ressignificação de sentidos, a educação é avaliada como “capital cultural” que pode favorecer o mercado, pois a concepção neoliberal acredita que o progresso individual só é obtido através da plena inserção do indivíduo no mercado.

Cavalcante (2007, p. 12) confirma que o processo de construção da hegemonia política pode se dar através da “transformação dos sentidos, das categorias, dos conceitos, dos discursos através dos quais a realidade adquire sentido e pode ser nomeada”. As formações discursivas de teor neoliberal organizam táticas e estratégias para aplicar e conduzir as reformas na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Essas reformas trazem sempre uma formação ideológica das vozes do poder, marcando essa sociedade com relação ao controle e sujeição de desejos arbitrários. Nessa conjuntura dominadora, prevalece apenas o que é permitido ser dito e acatado.

O objetivo deste trabalho foi desvelar o transcurso e o significado da reforma educacional inserida no contexto neoliberal de democratização política através dos objetivos do (novo) ENEM. Esse processo de pesquisa nos demonstrou como todo o percurso ideológico dominante foi se encaixando como um legítimo jogo de quebra-cabeças. Mesmo se tratando de um tema contemporâneo, tivemos que recorrer a alguns recortes da modernidade para a fundamentação e inteligibilidade da abordagem discutida. Nomeamos algumas categorias, como poder, discurso e ideologia – essas foram o eixo de discussão que circundaram as demais –, formações discursivas, formações ideológicas, interdiscurso, intradiscurso e silêncio, que formularam nossas reflexões teóricas sobre as práticas e as intenções descritas no documento oficial intitulado como o (novo) ENEM para entendê-lo nessa problematização da política educacional.

Todo esse questionamento da política educacional teve como alicerce as mudanças que se arquitetaram nos bastidores da coletividade a partir da criação e homologação da CF de 1988, que veio guiando as demais normatizações de modo não revelado diretamente à sociedade.

Os documentos oficiais como LDB 9394/96, DCNEM, PCNEM, ENEM/98 e (novo) ENEM/2009 foram decisivos para a regulamentação dessas “reformas”. As novas determinações dos documentos geraram outra realidade na educação nacional, as nomenclaturas foram cambiadas para que agissem no inconsciente da população e ganharam novos sentidos, o diretor da escola foi nominado como gestor, com muito mais atribuições comprometendo sua prática escolar. Todas essas ações intencionais trouxeram reformulações significativas no contexto social. O Estado se excluiu de sua responsabilidade e a transferiu para a sociedade. Nesses encargos encontramos a ausência de recursos financeiros destinados à educação e recursos humanos incipientes. Toda essa problematização acarretou uma desestruturação social e educacional.

Conforme Sobrinho (2011, p. 3), “todo discurso tem relação com a memória discursiva. É ela que fornece a base de sua sustentação, e isso se deve à existência de sentidos que estão temporariamente ‘sedimentados’ por circularem nas práticas sociais como ‘evidentes’”. Com isso, verificamos que a institucionalização do documento avaliativo do ensino médio (novo) ENEM se originou a partir de novas reestruturações político-econômicas internacionais, firmada nos interesses de órgãos financeiros e estrangeiros, distintos da realidade brasileira.

Foi utilizado o discurso de acudir as necessidades essenciais de uma sociedade fragilizada nos meios mínimos de sobrevivência, principalmente as condições precarizadas do trabalho contemporâneo, que se sustenta na instabilidade do mercado. Já disse Marx (2007) que é nas relações de produção que se constroem as ideologias.

A homologação do documento do (novo) ENEM expungiu a possibilidade de uma educação voltada à emancipação de um indivíduo crítico dono de sua voz, de suas ações e intenções.

Desde seus primórdios, não houve educação emancipada para a classe trabalhadora, a quem só restou a fantasia de liberdade, pois continuava se mantendo em um sistema de controle, vigiada por um Estado coercitivo. Nos meandros do sistema do capital, até mesmo a classe dominante viveu e vive sob determinada coerção, ao retomarmos o pensamento de

Mészáros (2009), quando afirmou que nem mesmo o mais poderoso capitalista domina o próprio sistema, este se auto reestrutura. Não houve autonomia para a escolha do melhor modelo educacional que se integrasse ao contexto sócio-histórico brasileiro. Desse modo, a experiência vivida pela sociedade brasileira no âmbito da educação sempre se respaldou em amargura de pensamento e de ações concretas para sua emancipação.

Cavalcante (2007, p. 90) afirma que o discurso neoliberal doutrina ideologicamente no sentido de que “[...] a globalização e a economia de mercado são fatos inevitáveis, uma consequência ‘natural’ do ‘aperfeiçoamento’ do capitalismo, sendo, pois, inevitável o ajuste à globalização e à reestruturação produtiva”. Essa assertiva revelou a naturalização de uma ideologia de mercado, a concorrência, em que a sociedade, imbuída desse processo, não se percebeu em ação, não entendeu o seu papel de reprodutora de profundas crises sociais. Nessa desvalorização do público e valorização do privado, encontramos essa “guerra concorrente” entre as instituições privadas: quem pode mais acumula mais.

Toda a nossa caminhada na pesquisa nos fez perceber que a prática do poder e o poder da prática foram fundações estruturantes para a construção do tecido dominador que envolveu a sociedade dominada. Essas práticas foram reveladas através das implantações das políticas públicas sociais que, por meio de seus documentos legais, instituíram o assujeitamento e a naturalização desse processo à sociedade.

Ao longo dessa pesquisa, esperamos de algum modo ter contribuído com o leitor para esclarecer a constituição dos marcos legais que fundamentaram as reformas educacionais em uma sociedade classista no final do século XX e início do século XXI, através das categorias de formação discursiva e formação ideológica que solidificaram o desvelamento dessa reestruturação.

Assim sendo, a Análise do Discurso nos mostra condições de que é possível ressignificar sentidos através de várias leituras reflexivas e analíticas, abre-nos novos horizontes, inserindo-nos profundamente em novas posturas críticas. Não se é o mesmo após o estudo da teoria.

Florencio (2007, p. 144) confirma que perante as múltiplas “[...] possibilidades de sentido, nenhuma análise pode ser vista sob um prisma de completude e fechamento, pelo fato de que há sempre a possibilidade de novas leituras, de novas descobertas e análises”.

Fundamentada pela teoria da Análise do Discurso, a pesquisadora buscou nas categorias *silenciamento*, *interdiscurso* e *intradiscurso* o desvelamento das formações discursivas e das formações ideológicas como aporte para sua pesquisa.

Encontramos na categoria *silenciamento* as intenções de ocultamento da realidade da sociedade. O resultado da análise das SDs mostrou que não houve, por parte dos jovens e adultos participantes desse novo sistema avaliativo, uma leitura aprofundada do real, mas apenas a percepção da superficialidade desse processo.

O não esclarecimento dos acontecimentos foi fundamental para que se obtivesse uma inversão dos fatos, as consequências se transformaram em causas dos problemas, o que foi produto da realidade se tornou causa das explicações. Os objetos de consumo, ou seja, as mercadorias ganharam características humanas, procedimento que Marx (2007) nominou de “Fetichismo”. Como consequência disso, os seres humanos e todos os segmentos que os envolvem são banalizados. Dito de outra forma, houve “reificação”, os valores das coisas foram atribuídos aos humanos. Então, nessa perspectiva, não houve um processo emancipatório após a aplicação das diversas reformas educacionais, mas apenas um mascaramento do real.

É característico do interdiscurso ocorrerem mergulhos no passado, trazendo à memória desse sujeito a ideia de que o discurso proferido tenha sido totalmente isento de fatos já ocorridos e que em realidade isso não foi constatado. Todas as reformas construídas na educação não foram de fato um novo acontecimento; ao contrário, foram situações vividas por uma sociedade marcada pela dominação, pela imposição de políticas públicas para o controle social. Desde as mais remotas iniciativas de escolarização aqui, em nosso território, já havia a prática impositiva do poder dominante. Sendo assim, não houve autonomia de discurso, tudo o que foi permitido dizer já estava entrelaçado com fios do passado. Observamos o poder do Estado em favor da classe dominante: quando custeou os interesses da classe à qual ele, o Estado, pertence, proveu todas as vantagens à classe burguesa e as omitiu da sociedade proletária.

A partir de todo esse constructo político-sócio-histórico-econômico, buscamos no intradiscurso as possibilidades de ressignificação que essa categoria nos trouxe, através das falas dos governantes quando estes induziram a sociedade à crença de que “novas reformas” foram trazidas e implantadas na educação. Ressignificaram no inconsciente coletivo e, conseqüentemente, nas práticas cotidianas as concepções sobre a educação e o papel da escola

em um agrupamento societal. Dessa condição estabeleceram um novo modo de acepção sobre a categoria *trabalho*, o modo descontextualizado de sua origem e contextualizado no mercado instável. O sistema do capital, junto à política neoliberal, através da intervenção do Estado nesse processo formador de opiniões, foram determinadores das crenças da naturalização, das escolhas escolares, acadêmica e profissional, de uma população desprovida de condições crítico-reflexivas, humanas e materiais para a sobrevivência.

Por fim, a pesquisadora deixa ao leitor agora a reflexão sobre o motivo pelo qual as reformas na educação nacional foram edificadas, a partir dos órgãos internacionais – nesse caso, em específico, o objeto de estudo, o (novo) ENEM –, e também sobre as condições materiais que levaram o Estado a consentir que determinadas reformas na educação fossem implantadas. E, por essa necessidade de reflexão, a autora acredita que esta pesquisa se expanda para construir novas análises.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- ACIOLE, G. C. **A saúde no Brasil: Cartografia do público e do Privado**. São Paulo, Hucitec, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Porta da Verdade**. Disponível no site: <http://pensador.uol.com.br/frase/MzIwNTQ4/>. Acessado em 16/04/2012.
- ANTUNES, Ricardo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 14ª ed., 2010.
- BARÓN, Átilo. **Sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In Sader, Emir; Gentili, Pablo. Org. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**, 6ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. Et al. **Dicionário de Política**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 12ª ed. Vols. 1 e 2, 1999.
- BONAMINO, Alicia. MARTÍNEZ, Silvia Alicia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol 23, nº 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- _____. **Lei nº 9533 de 10 de dezembro de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9533.htm>. Acesso em: 30 abr. 2010.
- _____. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2012.
- _____. **[Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Convertida na Lei nº 11.096, de 2005 Regulamento](#)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- _____. **Lei nº 11096 de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.
- _____. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 17 abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 28 set. 2009.

_____. **Decreto Nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007**. Regulamenta o inciso VI, do art. 16.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília, 1998.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 318, de 22 de fevereiro de 2001**. Brasília, 2001.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 391, de 07 de fevereiro de 2001**. Brasília, 2001.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 391, de 07 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 109, de 27 de maio de 2009**. Brasília, 2009.

_____. **Portaria Ministério da Educação Nº 462, de 27 de maio de 2009**. Brasília, 2009.

_____. **Conselho Nacional de Pesquisa**. Disponível em: <<http://cnpq.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 9 de 20 de abril de 2011**. Brasília, 2011.

BUCHANAN, James M. **An Economic Theory of Clubs**. *Económica*, n. 32 (Febrero), páginas 1-14, 1965.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió, EDUFAL, 2007.

COSTA, Gilmaisa M.; PRÉDES, Rosa; SOUZA Reivan. Orgs. **Crise contemporânea e Serviço Social**. Maceió, EDUFAL, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas, In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2006.

Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional>>. Acesso em: 16 set. 2009.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; PRADO, Edna Cristina do. **Avaliação de Políticas Públicas: interface entre educação & gestão escolar**. Maceió, EDUFAL, 2011.

DRAIBE, S.A. **A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas?** In: DINIZ, E. AZEVEDO S. *Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Brasília, Universidade de Brasília, 1997.

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Verdade**. Disponível em:

<<http://pensador.uol.com.br/frase/MzIwNTQ4/>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

DUARTE, NEWTON. Lukács e Saviani: **A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: TEIXEIRA JUNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo**. Maceió, [s.n], 2010.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. São Paulo, Editora Brasiliense, 5. ed., 1991.

FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. et al. **Análise do Discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII (ANPED). Caxambu, 2010.

GALLO, Silvio & VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

HOUAISS, Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa. São Paulo, Objetiva, 2009. Licença FHS21856393

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio da Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica** Brasília, O Instituto, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo, Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia. **ENSINO MÉDIO: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2007.

LEITÃO, Elione Maria Nogueira Diógenes. **Uma Avaliação Política e do processo de Implementação da Reforma do ensino Médio no Ceará**. São Luís, 2010. Tese de Doutorado.

_____. Elione Maria Nogueira Diógenes. **Política educacional do Ceará em questão: avaliação das formas discursivas**. Campinas, Arte Escrita, 2010.

LOSURDO, Domenico. **Fenomenologia do poder: Marx, Engels e Tocqueville**. Lua Nova, Dez 1996, nº.38, p.31-53. ISSN 0102-6445. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 1 out. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo. Martin Claret, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Expressão Popular, 1. ed., 2008.

MARX, Karl Heinrich. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo**: “O rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”. São Paulo, Expressão Popular, 1. ed., 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo. 1. ed. Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo. Martin Claret. 2. ed., 2008.

_____. A Questão Judaica. In.: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MAGALHÃES, Belmira Rita da Costa. **Seminário de Leituras em Michel Pêcheux**. Mesa redonda em 23 de novembro de 2011. FALE – UFAL

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, Pontes/Unicamp, 1989.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. **O Poder da Ideologia**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MINTO, L. W. **O Público e o Privado nas reformas do ensino superior brasileiro**: do golpe de 1964 aos anos 90. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

MONTAÑO, Carlos; DURIGHETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo, Cortez, 2010.

NERY, Sebastião Augusto de Sousa. **Depois do Muro**. Disponível em: <<http://sebastiaonery.com.br/colunas/>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social**: uma nova regulação da pobreza. Revista Perspectiva. Florianópolis, vol. 23, n. 02, p. 279-301, jul/dez 2005.

OLIVEIRA, Francisco. (Orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo, Boitempo, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Vozes Editora. 2. ed., 1998.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 5. ed., 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas. 9. ed. Pontes Editores, 2010.

_____. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. Campinas, Editora da Unicamp, 1995.

_____. **Enciclopédia de Pragmática**. Jacob Mey: Elsevier, 1998.

_____. **Estudos da Língua(gem): Michel Pêcheux e a Análise do Discurso – Vitória da Conquista**, n. 1, p. 9-13, junho, 2005.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 1988. Original de 1975.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da Unicamp, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo, Nova Aguilar, 1ª ed., vol II, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Trad. Cláudia Schilling. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SILVA, Gallo. VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Fundamentalismo & Educação – A Vila**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, velhice e memória discursiva: tensões nas redes e trajetos de sentidos**. Pouso Alegre, 2011. Disponível em: <www.cienciasdalinguagem.net/enelin>. Acesso em: 23 mar. 2012.

TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. *Caderno de Pesquisa* nº111, p.205-207. São Paulo, Dezembro, 2000. ISSN 0100-1574

ANEXOS

ANEXO A

RESUMO DO DOCUMENTO:

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esse documento faz uma descrição a partir da primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 1998 até a data do documento, 2005⁴⁶. O objetivo relatado nesse documento, *Fundamentação Teórico-Metodológica*, tem por finalidade auxiliar na compreensão dos eixos cognitivos que estruturam o ENEM e para que “professores, educadores, pesquisadores e do público em geral” possam fazer uma reflexão dos resultados dos oito anos de exame. (INEP, 2005, p. 08-09). A leitura feita das edições do referido exame mais uma vez traz sua visão positivista, ressaltando para a sociedade que tudo o que foi pensado e elaborado sempre o foi em favor da coletividade. Nesse documento não há oportunidade de outro olhar que não o de favorecimento das melhorias na educação nacional.

Conforme consta no início do referido documento, são *As Matrizes Curriculares do Saeb de 1998* e o *Relatório Pedagógico do ENEM 2002* os textos legais que fundamentam a construção desse título oficial. Desse modo, trouxemos a seguir uma sinopse do último texto citado.

O texto é iniciado pela discussão sobre a razão das competências e habilidades. Nesse argumento, o documento indica que o aluno percorrerá ou não um árduo caminho para a concretização do nível fundamental. O autor traz exemplos mostrando a necessidade de preparar o aluno para as diversas formas de competitividade que ele encontrará pela sua vida escolar, acadêmica e profissional. Também é exposta a naturalização da concorrência, competição, competência e autonomia nas relações humanas. Sobre a questão da autonomia, o autor diz que não é sinônimo de independência, mas que se trata de o aprendiz ser responsável pelas próprias atitudes e “pensamentos como método”. (INEP, 2005, p. 23)

⁴⁶ A pesquisadora não obteve outro documento mais atualizado. A coleta de toda a documentação para a fundamentação da pesquisa se deu via internet. Por diversas vezes a investigadora foi pessoalmente à Secretaria de Educação do Estado de Alagoas em busca de dados oficiais para referenciar sua pesquisa, mas não conseguiu obtê-los.

A interdisciplina entra no contexto como um amálgama para a construção do conhecimento dos estudantes. Em defesa dessa prática do uso da interdisciplinaridade, o autor traz uma passagem em que o filósofo francês Auguste Comte expressa uma ordenação das Ciências privilegiando de início a Matemática e a Sociologia como seladoras desse sistema. Ainda na mesma discussão, no texto, é apresentado um argumento sobre a visão generalizada do conhecimento, do trabalho interdisciplinarizado e dos instrumentos tecnológicos de informática inseridos nessa prática. “Certamente, hoje, tácita ou explicitamente, as redes configuram uma moldura sem a qual não se pode compreender como se conhece, não se pode conhecer o conhecimento”. (INEP, 2005, p. 45). A argumentação sobre a ontogenia do conhecimento direciona para diversos conceitos, porém o texto se detém na forma da construção do conhecimento. Esse decurso chega à transdisciplinaridade, defendendo mais uma vez a naturalização de um trabalho multidisciplinar na escola.

Em seguida, é abordado como o ENEM articula com as áreas de conhecimento que foram implantadas junto à reforma do ensino médio. São elas: área 1- redação; 2- matemática; 3-ciências da natureza e suas tecnologias; 4- ciências humanas e suas tecnologias; 5- linguagens, códigos e suas tecnologias. Cada área de conhecimento especificada acima é trabalhada junto às 21 habilidades e às 5 competências.

A equipe que em janeiro e fevereiro de 1998 elaborou a estrutura do ENEM é nominada de "Grupo de Autores". Esse grupo afirma que “Os pressupostos teórico-metodológicos do Exame, originaram para este um caráter inédito de avaliação, acabaram por condicionar que a metodologia de trabalho de elaboração dos itens para o teste e a proposta de redação fossem construídas na medida do seu desenvolvimento”. (INEP, 2005, p. 101).

Através da linguagem mercadológica presente no documento, desde o ensino fundamental, já preparando o futuro trabalhador para o mercado flexibilizado, sem nenhuma garantia trabalhista, o Estado já se posiciona demonstrando sua isenção de obrigações perante a coletividade. Também há, na estrutura da redação do documento, uma contradição do posicionamento dos atores envolvidos nesse processo educacional: ora eles eximem o papel do Estado como provedor, ora garantem a estabilidade no caminho de aprendizagem que o estudante percorre. Percebemos que há uma homogeneização da linguagem para eufemizar e apagar o discurso dominante. Há uma inserção da ideologia da naturalização, na qual a inversão dos valores é constatada, como já mencionado anteriormente neste trabalho.

ANEXO B

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
PORTARIA Nº- 109, DE 27 DE MAIO DE 2009**

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI do art. 16 do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), alterada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e, ainda, tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, e Portaria MEC nº 391, de 07 de fevereiro de 2002, e Portaria MEC nº 462, de 27 de maio de 2009, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Seção I

Da Introdução

Art. 1º- Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009), como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

Seção II

Dos Objetivos

Art. 2º- Constituem objetivos do Enem:

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 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;

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;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. *ISSN 1677-704*. Seção1. p. 56. Nº 100, quinta-feira, 28 de maio de 2009.

ANEXO C**DADOS DO INEP**

1998 157.221	1999 346.953	2000 390.180	2001 1.624.131	2002 1.829.170	2002 1.829.170	2004 1.552.316
2005 3.004.491	2006 3.742.827	2007 3.568.592	2008 4.018.070	2009 4.576.126	2010 4.611.441	2011 6.221.697

Fonte: Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

Por mais um ano consecutivo, a região Sudeste, com 2.312.312 inscritos, apresentou o maior número de participantes, seguida do Nordeste, com 1.903.135. A região Sul apresentou 780.802 inscritos, seguida do Norte, com 651.995, e do Centro-Oeste, com 573.453.

Fonte: Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 02 mai. 2012.