

A política de escrita do ENEM: uma reprodução de discurso capitalista legitimado

The writing policy of ENEM: a reproduction of legitimized capitalist discourse

Magna Leite Carvalho Lima

Universidade do Vale do Rio Verde

RESUMO

O presente artigo é parte da minha tese de doutorado. Neste recorte, tomei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como exemplo de prova em larga escala que tem servido aos propósitos do sistema capitalista devido ao seu caráter seletivo e ilusório. Sendo assim, apresentamos uma breve trajetória que contextualiza o Exame, recortamos a Competência V, que avalia as produções de texto dos candidatos, e analisamos como a ilusão de transparência dos critérios avaliativos e do próprio processo criam um aluno “ideal”. Logo, nosso objetivo foi mostrar, sob a luz da Análise de Discurso Pechetiana, que esse “aluno ideal” é aquele regulado pela língua, submetido aos critérios avaliativos de uma prova, cujos resultados decidem se ele pode ou não participar do mundo acadêmico e individuado pelo Estado, tendo como instituição reguladora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em outras palavras, falamos de como o sistema capitalista atua, também, no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE

ENEM. Sistema capitalista. Linguagem. Competência V

ABSTRACT

This article is part of my doctoral thesis, in this clipping, I took the Nacional High School Exam as an example of a large-scale test that was served the purposes of the capitalist system due to its selective and illusory character. Therefore, we show a brief trajectory that contextualizes the Exam, we cut the Competence V that evaluates the candidates' text productions and we analyzed how the illusion of transparency of the evaluation criteria and the process itself create an “ideal” student. Therefore, our objective was to show, in the light of Pechet's Discourse Analysis that this “ideal student” is that regulated by the language, submitted to the evaluative criteria of a test, whose results decide whether or not he can participate in the academic and individualized world by the State, having “INEP” as the regulatory institution, in other words, we talk about how the capitalist system, also acts in the

Magna Leite Carvalho Lima
Universidade do Vale do Rio Verde - UNINCOR
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-8032-0789>

Recebido em:
1/07/2022

Aceito em:
15/12/2022

MAI / JUL 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 368-382

educational system.

KEYWORDS

ENEM. Capitalist system. Language. Competence V

1. Introdução

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e surgiu como uma forma de avaliação do desempenho dos estudantes de escolas públicas e particulares. Em mais de duas décadas em vigor, ganhou relevância e tornou-se um exame importante para quem quer ingressar no ensino superior do Brasil. A prova é composta por questões fechadas e uma Redação, esta, dentro de um recorte específico, tem sido um dos pontos centrais da discussão deste artigo, parte da minha tese de doutorado. Neste recorte, tomei o ENEM como exemplo de prova em larga escala que tem servido aos propósitos do sistema capitalista devido ao seu caráter seletivo e ilusório. Sendo assim, apresentamos uma breve trajetória que contextualiza o Exame, recortamos a Competência V, que avalia as produções de texto dos candidatos, e analisamos como a ilusão de transparência dos critérios avaliativos e do próprio processo criam um aluno “ideal”. Sob a luz da Análise de Discurso Pechetiana, propusemos analisar como esse “aluno ideal” é regulado pela língua e submetido aos critérios avaliativos de uma prova, cujos resultados decidem se ele pode ou não participar do mundo acadêmico e individuado pelo Estado, tendo como instituição reguladora o INEP. De forma sucinta, apontamos como o sistema capitalista, atua, também, no sistema educacional, o que justifica nossa afirmação de que a política de escrita do ENEM é uma reprodução do discurso capitalista legitimado.

Dentre os 5 (cinco) critérios que avaliam as produções de texto: a Competência V tem o objetivo de verificar se o candidato elaborou proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Para nós, a prova de redação, mais especificamente avaliada a partir da Competência V é, ainda, uma imposição, a qual o sujeito-candidato se esforça para cumprir. Ele tenta seguir o “ritual” (modelo avaliativo) que, no fundo, serve a um sistema.

Embora consideremos que as outras Competências também podem manter esse modelo ritualístico, entendemos que é na Competência V que o ENEM considera o candidato “autor”. Quando lemos “A proposta deve manter um vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e demonstrar coerência com os argumentos utilizados, já que *expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP, 2016, p. 24, grifo nosso), tentamos compreender como os candidatos significam a Competência V. Estes, por sua vez, devem ser capazes de expressar sua visão acerca de possíveis soluções para o problema abordado, levando em conta seu conhecimento de mundo a partir da proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Logo, a partir das instruções postas na prova a cerca desta Competência, torna-se mais “palpável” analisar o efeito de sentido que provocam nos candidatos e como estes respondem a isso.

Logo, pensar o conceito de “quase-mercado” como uma forma de intro-

duzir no setor público políticas que supõem a indução de melhorias dentro do processo educacional envolve, neste artigo, pensar em como os exames em larga escala têm servido ao sistema capitalista de uma forma sutil e sorradeira.

2. O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

Tomemos o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como ponto de partida para nossa discussão. Em 2018, o Exame completou 20 anos de aplicação. Embora tenha sofrido mudanças, algumas interferências políticas e redução do número de inscritos, hoje, este processo seletivo ainda pode ser considerado um dos exames mais importantes do país, afinal, além de selecionar os candidatos, tem se tornado, para estes, porta de entrada para instituições federais e para aquisição de subsídios governamentais. Cronologicamente, a crescente adesão à prova pode ser comprovada, principalmente, a partir do número de inscritos para o processo seletivo. Em 2016, por exemplo, inscreveram-se aproximadamente 9,2 milhões de candidatos, o segundo maior número da história do Exame. Segundo o Portal Brasil, este número ficou atrás somente da edição de 2014, quando se registraram 9.490.952 inscritos. Em 2013, as inscrições chegaram perto de 8,5 milhões, situação bem diferente do primeiro ano do ENEM, que contou com 150 mil candidatos inscritos.

Diante de números tão significativos e após mais de 20 anos de existência, muitas discussões e estudos já foram feitos em torno deste processo avaliativo. Não nos preocupamos em analisar e ler tudo que já se pensou em relação ao ENEM, mesmo porque a gama de material é consideravelmente grande, porém, não nos passou despercebido que muitos estudos se voltaram para questões especificamente linguísticas. Nossa inquietação, no entanto, se pauta, por outro lado, em uma abordagem discursiva da prova de Redação¹ e, mais especificamente, na análise de um critério avaliativo: a Competência V: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. No entanto, é, a partir deste recorte, que fizemos também algumas considerações sobre como consideramos esta prova específica um processo seletivo a serviço do sistema capitalista.

2.1. O critério avaliativo associado ao “aluno-ideal”

Ao tomarmos o critério avaliativo Competência V (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos), refletimos sobre a relação entre modelos avaliativos, a língua tomada como transparente e o aluno “ideal” no ensino brasileiro, que, infelizmen-

1 Ressaltamos que no PPGCL (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS), até o ano de 2014, foram desenvolvidas três dissertações de mestrado sobre o ENEM, também, pautadas em uma abordagem discursiva. São elas: SIMÕES, Stella Maris Rodrigues. A Redação no (e do) ENEM: O dizer e o silenciar. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Pouso Alegre, 2014; SANTOS, Heloisa Helena. Sentidos possíveis na relação do sujeito com a língua portuguesa: as “Pérolas do ENEM”. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Pouso Alegre, 2014; LUGO, Sammela Matias. Provocações em torno do(s) sentido(s) de “texto” no guia de redação do ENEM. Pouso Alegre, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS.

te, serve a um sistema que se aproveita das provas em larga escala para justificar propostas de melhorias, mas que no final atende somente a si próprio. Assim, à luz do que Claudia Pfeiffer postula, ressaltamos, no que tange à conjuntura na qual este candidato está inserido, que

Não basta estar na língua para se estar autorizado a falar e ser significado como autor daquilo que fala. É preciso adequar-se à posição autorizada de normatização e regulamentação dos sentidos para se produzir a visibilidade de sua ocupação: seja estar na língua autorizada, seja no espaço autorizado (PFEIFFER, 2001, p. 32).

Em outras palavras, “estar autorizado a falar” significa ao candidato saber seguir as “regras”, os “modelos”, as instruções e produzir um texto de acordo com o “transparecido” pelo exame, ou seja, adequar-se à normatização.

A quinta Competência, de acordo com documentos oficiais, como a “Cartilha do Participante”, disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, por exemplo, versa sobre “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”. Ao observar o enunciado proposto nas Propostas de Redação para tal Competência, três questões nos inquietam neste critério avaliativo:

- i) O que seria uma proposta de intervenção?;
- ii) Como “direitos humanos” é significado na formulação da prova e como é definido na proposta elaborada pelo Enem?;
- iii) Em termos de formações imaginárias, que imagens se projetam do aluno, à medida que se exige dele uma proposta de intervenção em relação a um problema, na maioria das vezes, de natureza social, em um processo seletivo para entrada no ensino superior?

Quanto a ser um processo seletivo, ressaltamos que quando o Ministério da Educação (MEC) apresenta o ENEM, afirma que o exame “foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica”. No entanto, neste mesmo texto, lê-se que “o ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni)”. Em seguida, o texto contabiliza que mais de 500 universidades usam os resultados obtidos no exame como critério de seleção para ingresso no ensino superior, complementando ou substituindo o vestibular. Dessa forma, observamos que o Enem se configurava como instrumento avaliativo do Ensino Médio e em seguida tornou-se um processo de avaliação para o ingresso no ensino superior. Logo, podemos entender que mais que uma prática avaliativa, o ENEM passou a ser usado hoje, principalmente, como um processo seletivo. Através dele, segregam-se os grupos que podem e não podem inserir-se no ensino superior. Além disso, o número de candidatos ao exame tem se mostrado maior que o número de vagas nas universidades, logo uma forma de delimitar quem entra e quem não entra nelas é através de processos seletivos.

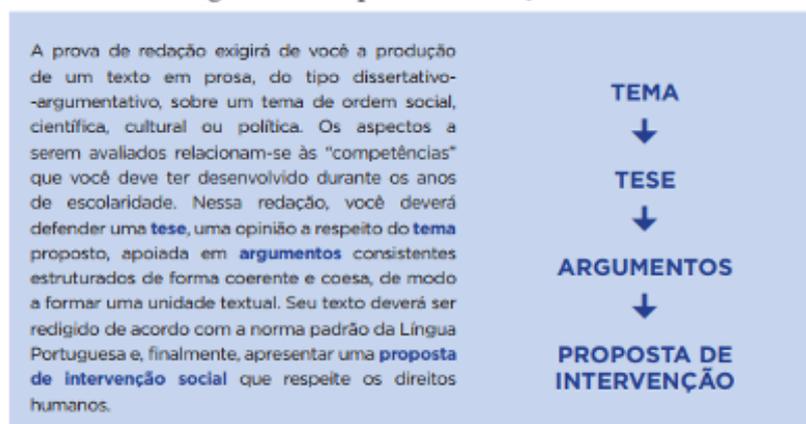
Outro ponto relevante a se considerar é o aspecto diagnóstico desta prova. Sabemos que, durante o processo, o Exame passou por algumas reformulações que não cabem nesta discussão no momento. Porém, cabe-nos destacar sua intenção diagnóstica tanto para o quadro educacional brasileiro como para cada participante individualmente, conforme lemos:

Já na sua origem, o exame tentou cumprir mais funções do que a maioria das avaliações externas em larga escala, pois, para além de uma avaliação diagnóstica do quadro educacional brasileiro, com esse pretendeu-se construir uma avaliação que fosse um diagnóstico individual de cada conculinte ou egresso do Ensino Médio, e, ao mesmo tempo, substituir outros exames existentes para a admissão ao mercado de trabalho e (ou) pós-médios e superiores (SANTOS, 2011, p.199).

Além disso, como toda política pública, o ENEM é regulamentado por documentos oficiais. Em 2012, o INEP, junto ao Ministério da Educação – MEC, elaborou um guia denominado “A redação no Enem 2012 - Guia do participante”, um material oferecido pela primeira vez desde a implantação do exame, em 1998. Segundo o próprio documento, seu intuito é transmitir “tranquilidade, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados”, sendo objetivo do Guia tornar “o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 5, grifo nosso). Chamamos a atenção para o termo “transparente”. No documento em questão, a relação entre sujeito e língua aparece como evidente, como fechada, situação que se alude tanto à transparência na linguagem quanto nas práticas avaliativas. No entanto, sob a perspectiva discursiva, com a qual comungamos, concebe-se que a língua é justamente o oposto do que se coloca como transparente, ela é opaca, passível de outras interpretações – aberta ao simbólico.

Sendo assim, dizer que se pretende tornar o mais transparente possível o método de correção da redação é o mesmo que oferecer um molde, um modelo de prova e de candidato como se ambos fossem compreendidos da mesma forma tanto pelo avaliador como pelo candidato, como se ambos fossem transparentes, unos, e ao candidato bastasse se encaixar nesse molde. O recorte a seguir foi retirado da apresentação do documento e é um exemplo dessa formatação:

Figura 1: Exemplo de formatação



Fonte: Síntese de como é a prova de redação no ENEM (GUIA DO PARTICIPANTE, 2012, p.7).

Observamos aqui o funcionamento do pressuposto muito defendido pelas teorias da Comunicação de que a linguagem é transparente (eu digo x, você entende x). No entanto, isso significa conceber, assim como faz a

escola, um sujeito idealizado – “ideal”, quando sabemos que o sujeito é determinado ideologicamente, historicamente e descentrado. Dessa forma, em consonância com Orlandi (1994), é possível afirmar que não há relação direta ou transparente da linguagem com o mundo, o que há é uma relação que funciona como tal por causa do imaginário. É nessa conjuntura que a formulação e a circulação dos discursos acontecem e isso não é transparente, porque formular é dar corpo aos sentidos. Conforme assevera Orlandi, essa formulação é produzida por sujeitos, seres simbólicos, inscritos na história para significarem-se. Retomemos as palavras de Orlandi:

Formular é dar corpo aos sentidos. E, por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Assim entendemos a afirmação de que há um confronto do simbólico com o político. Ora, o corpo do sujeito e o corpo da linguagem não são transparentes. São atravessados de discursividade, isto é, de efeitos desse confronto, em processos de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente. Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente (ORLANDI, 2008, p. 9).

Mesmo que o sujeito, os sentidos e o corpo social não sejam transparentes, observamos textualidades que reiteram a perspectiva da transparência da língua em vários momentos quando há a referência ao processo avaliativo ENEM. Isso ocorreu, por exemplo, em 2012 e nos anos seguintes, quando, além do Guia do Participante, o INEP apresentou a “vista pedagógica” da redação, conforme o fragmento:

O Inep apresentou a vista pedagógica das redações, que *permitiu* ao participante a *visualização da sua redação* com informações da avaliação por competência, possibilitando reflexão pedagógica mais aprofundada *sobre seu desempenho* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3, grifo nosso).

O documento afirma que a vista vai permitir a reflexão pedagógica. A partir da determinação do pronome “sua” no jogo com a opacidade do pronome “seu”, é possível perguntar: De quem? Do candidato? Da escola? Dos professores? Em relação ao desempenho do aluno, do professor, da escola? Permitir a visualização da redação pressupõe que antes não havia acesso à correção e agora há, ou seja, o processo ficou mais “transparente”, como se ao se confrontar com a correção, o candidato pudesse passar a atender à projeção de aluno ideal.

No entanto, possibilitar reflexão pedagógica sobre o desempenho a partir desta correção é tomar o campo da linguagem como um objeto de ensino e interligar ao campo da pedagogia, afinal, qual a transparência nesta situação? Em termos de efeito produzido, responsabiliza-se o candidato pelo seu desempenho à medida que se enuncia que a correção vai permitir refletir sobre o seu desempenho individual. Por outro lado, porém, o que se tem é um jogo contínuo entre o individual e a instituição escola à medida

que, se se considera que a nota foi baixa ou alta, o problema é do aluno ou da escola, nunca uma questão histórica. Logo, o efeito de diagnóstico é posto em jogo, pois a prova servirá, neste sentido, como um termômetro que mede a nota, o resultado, o desempenho e confronta com outros.

Em 2013, a versão do Guia foi atualizada com o objetivo, de acordo o documento, de agregar informações para auxiliar nos estudos e na preparação do candidato para o Exame. Novamente a língua é posta como transparente, pois agregar informações pressupõe “explicar”, “explicitar” o que se pretende ao candidato e que ele saiba “ler” isto. A atualização deste Guia ocorreu especialmente no item que apresenta o tema do ano anterior à publicação do Guia e as redações de candidatos, bem como a avaliação delas. No entanto, vale ressaltar que somente são colocadas as redações nota 1000, ou seja, as informações postas pelo documento para “auxiliar o candidato” reforçam a tentativa de “tornar o mais transparente possível” o processo de correção à medida que “esclarece”, “mostra” como avalia, além de dar elementos via explicitação de “exemplos de redações que obtiveram nota máxima” para um processo de formatação, de modelo da redação e do próprio candidato. Elementos estes que podem ser “copiados” pela escola, pelo professor que prepara os alunos para o processo seletivo, a fim de garantir um aluno “ideal” que, conseqüentemente, tire uma nota “ideal” no exame.

Essa remodelagem dos Guias tem sido constante desde 2012. Segundo o próprio documento, o guia, a partir dessas atualizações, “busca esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes e *mostrar exemplos de redações que obtiveram nota máxima.*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 3, grifo nosso).

Os termos destacados reforçam esta ilusão de evidência e de transparência da linguagem. No entanto, o que vemos é um modelo, afinal, só pelo estabelecimento de parâmetros, temos a imposição de uma administração do que venha a ser produzido. Tanto é uma imposição que, desde 2016, há a referência a Guia do Participante no nome do documento de orientação aos inscritos no Enem. Esse nome sofreu um deslizamento de sentido à medida que o termo Guia foi substituído por Cartilha. Ou seja, em vez de “Guia do Participante”, o documento passou a ser denominado “Cartilha do Participante”. Logo, observamos que os sentidos de guia não são os mesmos de cartilha, enquanto “Guia” provoca um efeito de orientação, “Cartilha” produz o discurso de divulgação de conhecimentos.

Para Silva e Pfeiffer (2014), quando observamos o modo pelo qual o Estado se apropria desses conhecimentos, notamos que ele se incide em uma das formas de “disciplinarização dos cidadãos”. A cartilha é um modo de circulação de conhecimento em nossa sociedade, é instrumento linguístico e pedagógico, divulga conhecimento e permite a gestão das “coisas a saber”. É, além disso, um “observatório interessante para acompanhar e compreender esse entrecruzamento de discursividades”. Comuns às políticas públicas, as cartilhas marcam “um modo muito singular de determinar formas de pertencimento ao Estado: uma *pedagogização da vida em sociedade*” (SILVA e PFEIFFER, 2014, p. 88, grifo nosso), em que se trabalha a formação do cidadão em um processo contínuo e específico de apropriação

do conhecimento.

Tal apropriação do conhecimento será, pois, parametrizada através de provas que, normatizadas, buscam um efeito de transparência. No entanto, na perspectiva discursiva, isso não passa de uma tentativa, de uma ilusão. Dizemos isso porque guias, cartilhas, documentos podem ser lidos de outras maneiras, entre elas como lugares de administração de sentidos e sujeitos, como forma de pedagogizar a relação com o conhecimento por meio da determinação da escrita de uma redação.

Em relação à produção escrita, inquieta-nos, também, o papel da autoria e a inscrição do outro pelo mecanismo de antecipação nas redações do Enem. Conforme Orlandi,

A função-autor tem seu duplo no efeito-leitor. E isso está constituído na materialidade do texto. Não se pode falar do lugar do outro; no entanto, pelo mecanismo de antecipação, o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, *guiado* por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe responde, como um seu duplo (ORLANDI, 2001, p. 60, grifo da autora).

Sabe-se que somente após 14 anos da existência do Exame é que foram disponibilizados um manual para o participante e uma vista pedagógica da redação, no entanto isso não quer dizer que o mecanismo de antecipação não estava em funcionamento até o momento. Do ponto de vista pragmático, não negamos que disponibilizar este material possibilitou que, assim como eu, outros professores de redação e alunos pudessem entender mais sobre o processo e suas exigências, mas não quer dizer que isso o tornou transparente, mas sim funcionou e funciona sob o efeito de transparência.

Ressaltamos, também, que disponibilizar os guias, as correções dos textos e as próprias produções dos candidatos é uma maneira de dar visibilidade a este mecanismo de antecipação, afinal, a partir do momento que se pode analisar a correção feita pelo ENEM, bem como confrontá-la com os critérios avaliativos postos e a nota lançada, é possível entender que tipo de candidato o Exame tem em seu imaginário.

2.2. O mesmo sob a aparência do novo: estratégias capitalistas

Entendemos que tornar este material (guias, correções etc.) acessível ao público é mexer no processo discursivo em torno do Enem, tendo em vista que os discursos são atualizados. Há um antes, ou seja, correções que são inacessíveis aos candidatos, e um depois, configurado a partir do momento que estas são correções disponibilizadas para visualização e avaliação dentro do processo que poderia, então, produzir um efeito de acontecimento discursivo.

Dessa maneira, tais disponibilizações não se trata de um acontecimento discurso², ou seja, de “um ponto de encontro entre uma atualidade e

2 Este ponto de encontro “É onde o enunciado, proveniente na estrutura interdiscursiva, pelo viés da repetição, é inscrito na estrutura do discurso do sujeito, no intradiscorso. E nesse ponto de encontro entre uma memória (o interdiscorso) com uma atualidade (o intradiscorso)

uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p, 17) que instauraria um novo sentido ou provocaria uma ruptura com a rede de significação, mas, de um efeito de acontecimento, como se um novo sentido fosse inaugurado. Inaugurar neste processo a disponibilização das redações é mexer em uma rede de filiações. Há, sim, uma mexida neste processo. Porém, disponibilizar um material para consulta é só dar a impressão de novidade, de mudança no campo discursivo, quando o que acontece é significar o mesmo sob a aparência de novo, pois o aluno continua regulado pelo modelável, pela referência ao ideal. Reitera-se um processo discursivo já em funcionamento.

Portanto, buscamos entender como a disponibilização da correção da redação se constitui enquanto mais uma forma de regulação, pois acreditamos que o ENEM sempre teve em seu imaginário o aluno ideal, afinal toda prática avaliativa e todo processo seletivo parte de um imaginário de aluno ideal. Segundo Leal,

O discurso do INEP se inscreve numa posição em que projeta-se um imaginário de aluno para a escrita da redação no ENEM: um sujeito-ideal, submetido à formulação da proposta de redação do Exame, à língua. Isso nos remete aos critérios avaliativos, sobretudo entre o *estar e o não estar* em conformidade com o que o Estado/ INEP impõe como competências a ser demonstradas na escrita da redação. Esse deslizamento de sentido entre o “dentro e o fora” é uma relação de contradição da individuação do sujeito pelo Estado, que repercute na possibilidade de acesso a uma IES (LEAL, 2015, p. 88, grifo do autor).

O “aluno ideal” é, assim, aquele regulado pela língua, submetido aos critérios e individuado pelo Estado, tendo como instituição reguladora o INEP. A escola, por sua vez, é um lugar de controle, assim como é o Estado. Dessa forma, oferecer uma vista pedagógica da redação somente 14 anos depois do processo ter se iniciado não é algo desconectado, é uma estratégia metalinguística, mais uma forma de usar a língua para apresentar como deve ser esse candidato regulado pela própria língua na escola. Em outras palavras, o ENEM é também uma prática avaliativa tal qual a que se reproduz na escola, que tem funcionado para moldar o ensino, assim como outros exames instrumentalizadores também o são. No Brasil, podemos citar como exemplos desses exames, sobretudo a partir da década de 1990, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENC (Exame Nacional de Cursos), conhecido por Provão – hoje ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia o Ensino Superior. Além desses há, ainda, outros criados mais recentemente como a Prova Brasil, com objetivo de avaliar apenas estudantes de ensino fundamental (5º e 9º anos) e o Encceja, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Toda essa estratégia metalinguística e essa forma de reprodução do que a escola propõe não é, pois, fato isolado, mas sim parte das condições de produção de sentidos engendrada simultaneamente à constituição dos sujeitos. Quando afirmamos isso, reportamo-nos a Orlandi: “Não se trata, pois das ideias estarem fora do lugar. O fato é que na constituição dos sen-

tidos elas podem sofrer um deslizamento, um processo de transferência que faz com que apareçam como deslocadas” (2003, p.7). Assim, sempre incompleto, o dizer continua em seus movimentos de significação, deixando que a memória, a opacidade e os equívocos o trabalhem como acontecimento discursivo, indefinidamente (ORLANDI, 2002). Pensar nos possíveis deslizamentos é considerar os sentidos outros, da desestabilização aos efeitos de evidência que são produzidos pelos discursos.

Situando o ENEM nessa leva de processos avaliatórios, buscamos analisar a trajetória do exame e o encontramos em um contexto político bem específico. No final dos anos de 1990, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) financiou o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) com o objetivo de comparar a efetividade dos sistemas de ensino entre países signatários, bem como o desempenho dos alunos de escolaridade fundamental. Em alguns países, no entanto, não havia uma avaliação sistematizada que parametrizasse tal desempenho e isso dificultava o processo comparativo.

Para nós, no entanto, tal sistematização configura-se como uma forma de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social, ou seja, é uma disseminação de uma cultura avaliativa de natureza competitiva e estratificadora. Dizemos isso porque, na medida em que se parametriza um sistema educacional na tentativa de se internacionalizar esse ensino, perdem-se todas as características ou especificidades das políticas de ensino de cada país. Apaga-se qualquer tipo de diferença, ou seja, homogeneizam-se os critérios sem levar em consideração qual é a realidade de cada lugar (país, estado, município, escola). O Pisa nada mais é do que uma tentativa de homogeneizar o que não é homogeneizável. Dito de outro modo, o Pisa marca a passagem de avaliação para índice num processo de redefinição de qualidade. Nesse processo, não se trata mais de avaliar, mas de validar.

As políticas de educação que estão inseridas nessa sistematização são, nas palavras de Souza e Oliveira (2003), o que se tem conceituado como “quase-mercado”. Dentro dessa perspectiva, essa noção “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 887). Quando, na verdade, tais resultados têm servido para classificar e hierarquizar sejam países, sejam instituições, sejam sujeitos. Assim, não se discute a propriedade da “empresa”, do “país”, da “escola”, mas se introduzem concepções privadas de gestão.

Em outras palavras, entendemos que o conceito de “quase-mercado” pode ser aplicado ao sistema educacional atual, pois as avaliações em larga escala representam uma contraposição entre qualidade e igualdade, pois

De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo. A avaliação torna-se então um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade (ORFIELD; KORNHABER, 2001; OLIVEIRA, 2000, s/p).

Assim, de forma geral, acordamos que as avaliações em larga escala são uma

forma de contribuir para o estímulo à formação mercadológica, pois funcionam como instrumento de hierarquização escolar, privatização do ensino público e, por sua vez, acabam ocultando as injustiças na distribuição de oportunidades. Isso pode ser visto, inclusive, a partir de uma breve retomada histórica.

Durante a década de 90, era comum a aplicação de avaliações para selecionar os estudantes que concorriam a uma vaga nas universidades. No entanto, as provas para vestibular eram realizadas e aplicadas por cada universidade. Já quanto às provas para avaliar o ensino, havia o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), promovido por políticas públicas para medir escolas públicas. Em outras palavras, não havia um instrumento sistemático e uniforme, como já era o caso de países mais desenvolvidos, que pudesse traçar uma medida do ensino brasileiro. Assim, “por pressão internacional e de mercado”, as discussões sobre a possibilidade de se fazer uma prova unificada tomaram corpo até chegarem ao ENEM. Consequentemente, temos uma possível relação de discursos que se cruzam com outros discursos.

Desde seu surgimento, o ENEM também passou por mudanças e por algumas (re)formulações – deslizamentos e deslocamentos que incluem, em uma delas, a disponibilização do material que mencionamos (O Guia, o espelho da produção de texto do candidato bem como os critérios avaliativos utilizados pela banca e a nota do candidato).

Sendo assim, todas as modificações ocorridas desde seu surgimento até o atual momento só reforçam nossa reflexão de que o ENEM não tem um controle absoluto e planejado do processo, pelo contrário, quando as situações envolvem sujeitos não há controle. Comungamos com o que assevera Orlandi (2003): “não há controle ‘pessoal’ ou ‘coletivo’ dos processos e da história dos quais sujeitos e sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (ORLANDI, 2003, p. 7).

Tanto não há controle dos processos que o ENEM, segundo Gisele Gama Andrade³, em entrevista concedida para esta pesquisa, reconfigurou-se ao longo de sua existência, inclusive em relação às matrizes e aos critérios avaliativos. As discussões acerca da Competência V, por exemplo, só ocorreram, segundo Andrade, a partir do final de 1999, antes, essa Competência não era avaliada, o que existia era um roteiro para a correção das produções de texto. Portanto, cabe considerar que toda essa conjuntura (reconfigurações, reestruturação de modelo, pressão política internacional) envolve os candidatos ao ENEM em condições de produção específicas, que não são mera coincidência e acabam por impor um aluno “ideal”, conforme já mencionamos. Há um dito constante de que todas as formulações das provas, dos processos, dos critérios avaliativos são mecanismos importantes para indicar em que ponto ocorrem as “falhas” e, assim, a partir da análise dos resultados, torna-se possível a “correção” para “promover a eficiência e a igualdade” educacionais. Esta posição é colocada no texto do Ministério da

Educação, conforme podemos ler a seguir:

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para *aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns*. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem-sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais *constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade*. A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver *mecanismos de compensação* que superem gradativamente as *desigualdades educacionais* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23, grifo nosso).

Quando lemos na citação acima “para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns”, retomamos que para o Exame há a projeção imaginária do sujeito, este sujeito, por sua vez, está inscrito no discurso da proposta de redação, nas competências avaliativas do ENEM, no sistema controlador do Estado etc., de maneira genérica, universal. Logo, todos estes aspectos deveriam levar este candidato para o “mesmo ponto de chegada”, conforme o documento, que, para nós, também é imaginário.

De um lado, o Enem se configura como uma forma de parametrização. De outro, ele se configura como um instrumento de avaliação que marca a incontornável relação com um sistema desigual. Aparece aí a contradição. A proposta é a de que a parametrização alimente mecanismos de ajustes e de compensação para que todos sejam iguais, ou cheguem ao mesmo lugar igualmente. No entanto, a própria avaliação é da ordem da desigualdade, pois mantém o acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) restrito aos que têm mais condições de tirar a maior nota.

Há também, neste processo, a ilusão de universalização, no sentido de administrar os sujeitos e os sentidos, como se provas sistematizadas, critérios avaliativos, guias, pudessem ser lidos e entendidos igualmente por todos. Conseqüentemente, esta questão nos levou a refletir sobre as condições de produção do discurso inscrito na prova e sobre as questões de leitura, interpretação e escrita pelas quais este candidato passa a fim de entrar em uma política de concorrência a uma vaga ao ensino superior.

Quando sugerimos um processo cuja ilusão inclui a suposta administração de sujeitos e sentidos, ressaltamos os postulados de Pêcheux. Para o autor, o sentido é produzido na formação discursiva, ou seja,

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na “lingua-

gem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, 1988, p. 160, grifo do autor).

Dessa forma, quando tomamos a formulação das propostas de redação, os critérios de avaliação (especialmente o quinto) e os documentos oficiais, formulamos a hipótese de que a efetivação de uma autoria, imaginariamente esperada pelas prescrições do ENEM, sobrevêm quando se constitui um sujeito na formação discursiva dominante, reproduzindo um discurso aparentemente legitimado.

3. Conclusão

Como vimos até aqui, o ENEM, para nós, provoca um efeito de parametrização, que tem como objetivo “igualar” os candidatos, como se isso fosse possível. No entanto, enquanto instrumento de avaliação, ele divide, separa e mostra as diferenças entre os que “são mais iguais que outros”.

Para isso, disponibilizam-se modelos e critérios avaliativos que procuram administrar o que venha a ser produzido sob a ilusão da transparência da linguagem, quando, na verdade, o que se tem é a reprodução de um discurso capitalista já legitimado.

Pensar a política de escrita no ENEM, como fato discursivo de linguagem, reporta-nos a questões sobre os gestos de leitura, de interpretação e de escrita vistos como práticas que constituem as condições de produção dos sentidos e sujeitos, e as instituições. Para tanto, podemos dizer que a leitura, a interpretação e a escrita, como práticas de ensino-aprendizagem, possibilitam-nos analisar os possíveis sentidos produzidos dentro do processo, assim como os efeitos de sentido provocados por tais gestos.

Por fim, pensar o processo de constituição do Exame, reporta-nos, também, a refletir de que maneira o processo educacional serve ao sistema capitalista. Em sua política de “quase-mercado”, as provas em larga escala são processos avaliativos e competitivos que reproduzem um discurso capitalista legitimado, cujo objetivo final é atender aos interesses e demandas da elite.

Referências

INDURSKY, Freda. Lula Lá: Estrutura e Acontecimento. In: **ORGANON**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, v.17, n. 35, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30020>. Acesso em: 19 maio 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília – 2000.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A Formulação da proposta de redação do ENEM: a projeção imaginária do sujeito-escritor ideal**. Dissertação (Dissertação de mestrado). UNIMAT, Mato Grosso, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2012 – Guia do**

Participante. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2013 – Guia do Participante.** 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – INEP - **A Redação no Enem 2016 – Cartilha do Participante.** 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ministério da Educação.** 2017. Disponível em: www.portal.mec.gov.br .Acesso em 31 de agosto 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em 29.06.2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORFIELD, G.; KORNHABER, M. **Raising standards or raising barriers?: inequality and high-stake testing in public education.** New York: The Century Foundation, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto.** Campinas, São Paulo: Ed. Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso Fundador.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das Idéias Linguísticas.** Construção do saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Ed. Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Uma história do conhecimento, uma história da língua. In: **Língua e conhecimento lingüístico.** São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET; HAK. (Org.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Pontes, 1988.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Cidade e sujeito escolarizado. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Cidade atravessada:** os sentidos públicos no espaço urbano. ORLANDI, Eni P. (Org.). Campinas, SP: Pontes, 2001.

PORTAL BRASIL. Disponível <https://www.gov.br/sobre/>. Acesso: 30 ago. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SILVA, Mariza Vieira; PFEIFFER, Claudia Castellanos; Pedagogização do espaço urbano. In: RUA [online]. 2014, Edição Especial - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – **Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**. <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/> Acesso em: 01 jun. 2022.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003 873. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mai. 2022.