

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE: O DISCURSO
POLÊMICO DO ANDES FRENTE À LEI QUE INSTITUIU O SINAES**

CASCADEL - PR

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NELCI JANETE DOS SANTOS NARDELLI

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE: O DISCURSO
POLÊMICO DO ANDES FRENTE À LEI QUE INSTITUIU O SINAES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Estudos em Análise de Discurso.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan

Cascavel - Pr

2009

Nardelli, Nelci Janete dos Santos

N223 Avaliação da educação superior em debate: o discurso polêmico do ANDES frente à lei que instituiu o SINAES. / Nelci Janete dos Santos Nardelli. – Cascavel, 2009. 145 f.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan.
Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Educação Superior - Avaliação. 2. Discurso Polêmico. 3. Interincompreensão. 4. SINAES. I. Cattelan, João Carlos. II. Título.

CDD – 378.0981

Ficha Catalográfica – Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE: O DISCURSO
POLÊMICO DO ANDES FRENTE À LEI QUE INSTITUIU O SINAES**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 13 de março de 2009.

Profª. Drª. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)

Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Profª. Drª. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (UEM)

Membro Efetivo (convidada)

Prof. Dr. Alexandre Ferrari Soares (UNIOESTE)

Membro Efetivo (da instituição)

Prof. Dr. João Carlos Cattelan (UNIOESTE)

Orientador

Cascavel, 13 de março de 2009.

**Dedico este trabalho à minha família, fonte de
inspiração e inesgotável paciência, pessoas que
souberam respeitar meus limites e suportaram
a minha impaciência: Vocês são a razão da
minha vida!!!!**

AGRADECIMENTOS

O agradecimento mais que especial vai para o meu orientador, prof. Cattelan. Dedicção, comprometimento, sabedoria e conhecimento traduzem seu modo de ser professor. Obrigada pelo incentivo, por acreditar que eu seria capaz e, principalmente, pelas horas dedicadas à leitura dos meus textos.

A Deus! (Sim, eu acredito que Ele existe!). Prova de sua existência (para mim) é o fato de sempre colocar no meu caminho as pessoas certas e na hora certa! Obrigada Deus, por mais esta etapa vencida!

Ainda no plano divino, quero agradecer ao meu paizão (Jardelino). Este homem que soube marcar profundamente sua presença na terra, deixando lembranças e muitas saudades... a você pai, meu anjo da guarda, meu muito obrigada por estar sempre do meu lado e, nas noites de angústias, aparecer nos meus sonhos para me confortar. Tenho certeza que essa presença marcante também foi a responsável pela minha persistência. Te amo para sempre... e morro de saudades daquele abraço gostoso!!!

Voltando para o plano terrestre, agradeço aos meus queridos:

Sidnei Nardelli, meu eterno namorado e com quem divido todos os momentos da minha vida! Você foi fundamental neste percurso, companheiro, amigo, tolerante (até demais!). Sem você seria muito mais difícil! Te amo!!!

Minhas filhas amadas, Jheniffer e Jhullie Isabelle. Duas flores que Deus me confiou! Obrigada por vocês existirem e incentivarem meus passos. Amo vocês!!!

À minha mãe, sempre atenta e pronta pra me socorrer nos momentos difíceis. Mesmo sem saber por que, entende e apóia nossos passos. Amo você mãezinha!

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhados, sogros, pessoas que completam a minha vida. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração e contribuíram, de alguma forma, na construção deste trabalho. Amo vocês!

Aos professores membros da banca de qualificação: Alexandre, Ivo e Wander, diferentes olhares que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos, especialmente a Luciane, incentivadora, confiante e dedicada, uma professora exemplar que faz jus à profissão que escolheu!

Aos colegas e professores do Mestrado de Letras, participe desta conquista. Em especial à Paulinha, companheira de todos os momentos.

Conhecer será, pois, interpretar: ir da marca visível ao que se diz através dela e, sem ela, permaneceria palavra muda, adormecida nas coisas (FOUCAULT, As palavras e as coisas, 1999, p. 44)

RESUMO

NARDELLI, Nelci Janete dos Santos. **Avaliação da Educação Superior em Debate: O discurso polêmico do ANDES frente à Lei que instituiu o SINAES**. 2009.145 páginas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.

Orientador: João Carlos Cattelan

Defesa: 13/03/2009

A avaliação da educação superior se tornou uma temática recorrente e alvo de polêmicas advindas de diferentes esferas sociais, pois, ao abordar a necessidade de avaliação, tem-se uma multiplicidade de efeitos de sentidos que o tema suscita, dependendo do lugar onde ele é pronunciado, defendido ou negado. Pautando-se no viés teórico que ancora a Análise de Discurso e considerando que o processo sócio-histórico é fator preponderante para compreender os efeitos de sentido do discurso e a constituição dos sujeitos, efetuou-se a análise e reflexão sobre a relação assumida como polêmica do discurso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN, observando um artigo elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional, logo após a publicação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Parte-se da hipótese de que o discurso polêmico do ANDES é construído a partir da controvérsia que as regras da *interincompreensão* impõem, regras essas que culminam na construção de simulacros discursivos para, neste caso, apresentar o SINAES. Mais do que convencer o interlocutor sobre a legitimidade de seu discurso, esta atividade tem a função de convencer a si próprio, de que seu discurso é o verdadeiro e de que, por isso, merece crédito, ao passo que coloca em descrédito o Outro: o SINAES. Neste caso, colocam-se os semas positivos na ordem do discurso do ANDES e os semas negativos definem o discurso legal, representado pelo SINAES, ou seja: os dois discursos não compartilham da mesma grade semântica, daí o surgimento da polêmica e as restrições que acontecem.

Palavras Chave: Avaliação, Discurso Polêmico, Formação Discursiva, *Ethos*, Interdiscurso, Interincompreensão.

ABSTRACT

NARDELLI, Nelci Janete dos Santos. Evaluation of Higher Education in Debate: The controversial speech ANDES front of the Law establishing the SINAES. 2009.145 pages. Dissertation of MSc – Post Graduate Program of Letters, UNIOESTE, Cascavel, 2009.

The evaluation of higher education has become a recurrent theme and subject of controversy arrived from different social spheres, for, to address the need for assessment, there is a multiplicity of meanings that effects of the subject, depending on where it is pronounced, defended or denied. Guided to the theoretical bias that anchor the Analysis of Speech and considering the socio-historical process is predominant factor to understand the effects of speech and the meaning of the subject is to analyze and reflect on the relationship assumed to debate the speech the National Union of Professors of Higher Education Institutions - ANDES / SN, being an article written by the Working Group on Education Policy, after the publication of the law establishing the National System of Higher Education Evaluation - SINAES. It is the hypothesis that the controversial speech of ANDES is built from the controversy that the rules require the Inter-uncomprehension, rules which culminate in the construction of simulacrum discourse to this case, the present SINAES. Rather than convince the interlocutor on the legitimacy of his speech, this activity has a role to convince himself, that his speech is true and that, therefore, deserves credit, while the other puts into disrepute: the SINAES. In this case, rise to the positive semas the order of the speech of the ANDES and the negative semas define the lawful discourse, represented by SINAES, ie the two words do not share the same semantic grid, hence the emergence of the controversy and restrictions that happen.

Key-Words: Evaluation, Polemic Discourse, Discursive Formation, Ethos, Interdiscourse, Inter-uncomprehension

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS E GERAIS	7
1.1 ESCOLHA DO CORPUS	7
1.2 O OBJETO DE PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	8
1.3 AVALIAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO E POLISSEMIA.....	11
1.4 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ANDES	20
1.5 ANÁLISE DE DISCURSO: SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	27
1.5.1 Percurso para a constituição de uma teoria – Quatro décadas de experimentos	28
1.5.2 Formação Discursiva – diferentes olhares.....	30
1.5.3 A Interdiscursividade como parâmetro de análise.....	34
1.5.4 O Discurso Polêmico.....	39
CAPÍTULO II – O SINAES	43
2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO SISTEMA.....	43
2.2 PERCURSO LEGAL: O processo diacrônico que constituiu o sinaes	48
2.3 O ACONTECIMENTO DA LEI.....	52
CAPÍTULO III – O ANDES	59
3.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM BUSCA DOS EFEITOS DE VERDADE.....	59
3.2 MOVIMENTOS SINDICAIS: Alguns aspectos relevantes.....	66
3.2.1 O ANDES: Da origem ao posicionamento frente ao SINAES.....	70
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO CORPUS	78
4.1 A LEGITIMIDADE DO SINAES SOB O OLHAR DO ANDES	78
4.2 FINALIDADES DO SINAES: FORMAÇÕES DISCURSIVAS EM CONFRONTO.....	81
4.3 ENADE: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA VERSUS RANQUEADORA	88
4.4 CONAES: UMA AVALIAÇÃO CENTRALIZADORA	94
4.5 AUTO-AVALIAÇÃO: AMEAÇA A AUTONOMIA?	101
4.6 DIMENSÕES QUE O PROCESSO AVALIATIVO DEVERIA ALCANÇAR	106
4.7 AVALIAÇÃO DESCENTRALIZADA: UMA PROPOSTA DO ANDES	110

4.8 A DESLEGITIMAÇÃO DO SINAES	113
4.9 A BUSCA DA SOCIEDADE IDEAL	115
4.10 O PRIMADO DO INTERDISCURSO: EFEITOS DE VERDADE NA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO ANDES	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO I – Lei 10.861/2004	139
ANEXO II –As Políticas Educacionais do Governo Lula: o Sistema de Avaliação.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD – Análise do/de Discurso
- ADD – Análise Automática do Discurso
- ANDES/SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
- CONAD – Conselho Nacional de Associações Docentes
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CONCLAT – Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras
- CONLUTAS – Coordenação Nacional de Lutas
- CPA – Comissões Próprias de Avaliação
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- FD – Formação Discursiva
- FI – Formação Ideológica
- FT – Formas Tópicas
- GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
- GTPE/GT - Grupo de Trabalho de Política Educacional
- IES – Instituições de Educação Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MD – Movimento Docente
- MEC – Ministério da Educação
- MP – Medida Provisória
- NUPES – Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação na Área
- PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU – Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
T – Topos

INTRODUÇÃO

A cada época e em diferentes contextos sociais, há uma forma regulatória de educação que se impõe aos sujeitos, formas que contribuem para o estabelecimento de métodos e princípios que traduzem o sistema educacional vigente. A adesão ou a resistência à implantação de novos sistemas, como o processo de avaliação da educação superior, por exemplo, dependem de práticas discursivas que assegurem a mobilidade ou a estagnação social dos sujeitos, por meio da produção dos efeitos de verdade que os discursos constroem.

Os mecanismos legais podem ser considerados um dos mais representativos instrumentos de alteração ou manutenção de uma ordem instituída na sociedade, já que têm uma característica coercitiva e punitiva, o que instiga ao embate social por meio da construção do discurso polêmico, que se materializa como uma prática discursiva que defende um ponto de vista contrário.

A avaliação da educação superior se tornou uma temática recorrente e alvo de polêmicas advindas de diferentes esferas sociais, pois, ao abordar a necessidade de avaliação, tem-se uma multiplicidade de efeitos de sentidos que o tema suscita, dependendo do lugar onde ele é pronunciado, defendido ou negado. A associação do termo 'avaliar' com a garantia da qualidade da educação é uma das defesas mais recorrentes para a implantação de políticas públicas que garantam o processo avaliativo. No entanto, o fato de ser um sistema de avaliação imposto sob forma de legislação é, inevitavelmente, como outro qualquer, sujeito a imperfeições, fazendo a polêmica acontecer.

De um lado, defende-se que avaliar é imprescindível, dentre outras questões, para se obter parâmetros de aplicabilidade de recursos e estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade da educação superior; neste caso, a forma com que ela é imposta não poderia ser razão suficiente para resistência. De outro, compreende-se a importância de avaliar, porém, a partir de um outro prisma, sem a interferência direta do Estado e com a garantia de direitos como o dado pela autonomia didático-científica das universidades, conforme exarado na constituinte; aqui, portanto, a imposição legal e arbitrária, é motivo suficiente para se opor e, conseqüentemente, resistir a ela.

Pautando-se no viés teórico que ancora a Análise de Discurso e considerando que o processo sócio-histórico é fator preponderante para compreender os efeitos de sentido do discurso e a constituição dos sujeitos, efetuou-se a análise e reflexão sobre a relação assumida

como polêmica do discurso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, observando um artigo elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional, logo após a publicação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Buscou-se analisar a relação interdiscursiva e a construção do *ethos* que a Formação Discursiva do ANDES apresenta dele próprio e do SINAES, a partir de conceitos que envolvem a teoria do discurso, articulada com outras teorias linguísticas, com o objetivo de elucidar, por meio da materialidade discursiva, as estratégias discursivas que visam conferir legitimidade ao discurso que emerge de um movimento socialmente organizado e, com isto, construir uma imagem positiva que proporcionaria maior adesão à sua Formação Discursiva, com a consequente resistência ao SINAES.

Parte-se da hipótese de que o discurso polêmico do ANDES é construído a partir da controvérsia que as regras da *interincompreensão* impõem, regras essas que culminam na construção de simulacros discursivos para, neste caso, apresentar o SINAES. Mais do que convencer o interlocutor sobre a legitimidade de seu discurso, esta atividade tem a função de convencer a si próprio, de que seu discurso é o verdadeiro e de que, por isso, merece crédito, ao passo que coloca em descrédito o Outro: o SINAES.

Ao pensar em sociedade, em conformidade com a concepção durkheimiana¹, tem-se em mente a coletividade, ou seja, o pensamento sobre as relações dos sujeitos a partir de um meio social objetivo, já que, neste viés, uma sociedade se caracteriza pelas relações que se estabelecem entre os que estão nela inseridos. Assim, mesmo quando parte de um mesmo campo discursivo (ou justamente por isso), o enunciador adota uma postura distinta frente aos dispositivos legais que instituem normas a serem seguidas e procura deslegitimar o Outro, por meio de prática discursiva que apontam o seu posicionamento como o melhor.

Ao instituir a obrigatoriedade da avaliação, o que se materializa por meio da promulgação de uma lei federal (SINAES), o imaginário social, por decorrência, pressupõe o caráter de coerção que os sujeitos sofreriam, fator que instaura situações de conflitos e, consequentemente, o surgimento do discurso polêmico que pode levar à resistência de cumprir o dispositivo legal, pois este é colocado em descrédito pelo enunciador.

Compreender o funcionamento do discurso do ANDES que polemiza sobre a temática da Avaliação da Educação Superior e como se organiza e se constrói o discurso

¹ As concepções sociológicas que embasam este trabalho têm como referência principal Émile Durkheim, a partir de sua obra “As regras do método sociológico”, detalhada nas referências bibliográficas.

polêmico a partir da promulgação de um dispositivo legal é uma tarefa instigante e desafiadora, pois, as tentativas de implementação de processos de avaliação perpassam governos com Formações Ideológicas distintas e redundam numa mesma questão: o *que* e principalmente o *como* avaliar? Estas perguntas levam à adesão ou à resistência às proposições do Estado, de acordo com o posicionamento e a formação discursiva na qual o enunciador se inscreve.

O foco deste trabalho está voltado para a análise da construção de um discurso que se faz a partir de outro, com base na conceituação defendida por Maingueneau (2007, p.22) de que “a relação polêmica, no sentido mais amplo, longe de ser o reencontro acidental de dois discursos que se teriam instituído independentemente um do outro, é de fato a manifestação de uma incompatibilidade radical, a mesma que permitiu a constituição do discurso”. Assim, a construção do discurso polêmico deve ser analisada a partir de sua *interincompreensão*, que decorre do fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que o faz interpretar os enunciados do seu outro, os quais passam a ser traduzidos nas categorias de registro negativo do seu próprio sistema.

Para o autor (1997, p. 111), a interdiscursividade ocupa lugar de destaque nos estudos discursivos, devendo ser considerada como tendo primazia sobre o discurso, mostrando que é importante detectar a interação que ocorre entre diferentes formações discursivas. Assim, parte-se da premissa de que todo discurso emerge a partir de outro que o antecede; logo, o discurso é constituído a partir da interdiscursividade.

Neste viés, pressupõe-se que a reação do ANDES frente à implantação do SINAES está respaldada no fato de que os ideais do Estado, materializados sob a forma da legislação que implementou uma metodologia própria para avaliar as instituições de educação superior, divergem das propostas defendidas pelo movimento dos docentes e, por isso, não merecem a adesão dos agentes envolvidos no processo.

Justifica-se, portanto, o interesse de buscar amparo no viés teórico que constitui os pressupostos da Análise do Discurso, para a qual se deve considerar o processo histórico-social que funda a construção de um discurso. Para ela, essa consideração é premissa básica para se extrair os efeitos de sentidos que emergem do discurso. Logo, conceitos extraídos desta teoria (ou deslocados para ela) são fundamentais para compreender o funcionamento dos discursos que, mesmo quando partem de uma mesma esfera social e, aparentemente, têm objetivos comuns, obedecem ao jogo de restrições e de possibilidades entre o que pode ser dito e o que deve ser apagado, de acordo com o lugar que ocupam socialmente.

No que tange ao aspecto estrutural, este trabalho está organizado em quatro capítulos, com o intuito de delinear um percurso para a reflexão sobre os efeitos de sentido que a avaliação da educação superior faz surgir entre os agentes envolvidos, efeitos que só podem ser identificados a partir do acontecimento da lei e das práticas discursivas que se instauram a partir de então. Assim, faz-se necessário compreender a temática abordada, bem como o viés teórico que baliza a investigação pleiteada, visando, primeiramente, traçar um panorama geral sobre o objeto de investigação, ou seja: a temática da avaliação da educação superior que culminou na promulgação de leis que balizarão as análises propostas, passando para a análise da construção discursiva dos documentos que serão o corpus deste trabalho.

No primeiro capítulo, a apresentação do objeto de pesquisa e a escolha do corpus de análise é realizada por meio da retomada do contexto sócio-histórico que concerne à avaliação da educação superior, além de serem esboçadas as diferentes concepções de avaliação, em especial, a da perspectiva do ANDES, como forma de se aproximar da prática discursiva adotada pelo movimento e como forma de demonstrar os diferentes efeitos de sentidos que o tema suscita, dependendo do lugar em que ele é empregado. Situada a questão do objeto e do corpus de análise, no mesmo capítulo, ocorre a explicitação do arcabouço teórico no qual este estudo se ampara, incluindo-se seções constituídas de referenciais que delinearão o campo epistemológico da Análise do Discurso, partindo da proposta pleiteada por Pêcheux (1969), que impulsionou diferentes correntes teóricas em prol de um objeto de estudo comum: o discurso. Dentre os pensadores fundamentais para a empreitada deste trabalho, encontram-se Foucault (1969) e Maingueneau (1997), que rompem com as primeiras formulações pecheutianas e apontam concepções que permitiram aos analistas do discurso trilharem um método próprio de investigação.

A questão da polêmica instaurada frente à promulgação do SINAES é abordada no segundo capítulo, momento em que é retomado o percurso histórico que precedeu o acontecimento da lei, além de discorrer sobre os acontecimentos que culminaram nas escolhas efetuadas para a construção do discurso que vem estabelecer critérios e normas para que o processo de avaliação seja concretizado e propiciaram uma certa flexibilização na construção do texto legal.

Frente à discursividade do instrumento legal, diversas práticas discursivas se produziram, dentre as quais se destacam as que têm a característica peculiar de instigar a polêmica e o debate em torno da temática abordada no texto da lei, ou seja: a obrigatoriedade da avaliação. Assim, no terceiro capítulo, é apresentado o histórico do ANDES, movimento que fundamenta o discurso que se constitui como *corpus* deste trabalho, processo necessário

para identificar e compreender a formação discursiva em que ele se inscreve e as condições de produção de seu discurso.

No quarto e último capítulo, analisa-se a materialidade discursiva efetuada pelo discurso do ANDES no artigo: *As Políticas Educacionais do Governo Lula: o Sistema de Avaliação*, elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional e publicado em agosto de 2004, no Livreto do ANDES, o qual é analisado por recortes que tratam de temas e aspectos distintos que o processo de avaliação do SINAES alcançaria.

A análise busca refletir e compreender o como se constrói um discurso polêmico e se, de fato, o discurso analisado pode ser considerado como de resistência, partindo do pressuposto da inexistência de sentido para enunciados em si mesmos, pois eles são submetidos a como e a por que são expressos, dadas as formações discursivas e ideológicas dos indivíduos. Paralelamente à análise dos marcadores argumentativos e aos seus efeitos de sentido, é aplicada a relação do *ethos* com a formação discursiva em que se inscreve o enunciador, com o objetivo de atentar para as marcas materiais que podem ser consideradas como traços definidores de um *ethos* positivo, por meio do qual o ANDES se apresenta, ao mesmo tempo que simula um *ethos* negativo do SINAES, por meio do jogo de restrições que adota.

Nas considerações finais, procura-se demonstrar na materialidade discursiva, o funcionamento dos discursos, por meio de indícios que detectem as divergências e as convergências que justificam o surgimento do discurso polêmico como uma prática discursiva que revela uma forma de compreender a sociedade e de se posicionar frente aos seus mecanismos de controle.

Uma das características que definem a memória discursiva capaz de constituir os sentidos construídos no tecido discursivo analisado é a ligação entre o discurso do governo, apresentado no instrumento legal do SINAES, e o discurso do ANDES, apresentado na crítica à legislação. Assim, o ANDES traduz seu discurso como verdadeiro e, concomitantemente, nega a legitimidade do SINAES e o seu discurso antagonista, apresentando-o sempre sob forma de simulacro, ou seja: da representação que o movimento tem do sistema.

A relação contraditória provocada por este confronto é de dependência e de ruptura com uma formação discursiva instituída, o que leva às seguintes perguntas: Como o discurso do sindicato apresenta a proposta do governo sobre o sistema de avaliação? Qual é a imagem (*o ethos*) dominante do SINAES que o sindicato constrói? Como a FI do ANDES atua sobre a sua FD, buscando legitimar um sentido único e buscando cercear outras possibilidades de sentido advindas do interdiscurso?

A partir destas questões, a análise do corpus selecionado para este trabalho foi efetuada e, de certa forma, ratificou a tese de que o simulacro se constrói por meio do processo de *interincompreensão* que, por sua vez, delimita a construção do discurso por uma grade semântica que restringe a interpretação dos enunciados e os traduz em semas reivindicados pelo enunciador. Neste caso, colocam-se os semas positivos na ordem do discurso do ANDES e os semas negativos definem o discurso legal, representado pelo SINAES, ou seja: os dois discursos não compartilham da mesma grade semântica, daí o surgimento da polêmica e as restrições que acontecem.

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS E GERAIS

1.1 ESCOLHA DO CORPUS

É desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que a temática sobre a avaliação nas esferas educacionais tem ampliado espaços para reflexões e debates nessas instituições, sobretudo porque, nela, está definida a garantia de qualidade como um dos princípios fundamentais dessas instituições, pois, mesmo estendendo a possibilidade de ensino à iniciativa privada, a constituinte impôs condições para avaliar a qualidade do ensino desenvolvido também nessas esferas.

Quase dez anos depois, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 9.394/96, em 20/12/1996, a qual ratificava essa determinação legal, enfatizando, em seu artigo 9º, inciso VIII, que cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidades sobre este nível de ensino”.

Assim, frente à gama de possibilidades de discursos que poderiam ser analisados a partir do objeto de interesse desta investigação e considerando que o processo de implantação do sistema de avaliação está em pleno desenvolvimento, seria inevitável que, no decorrer deste estudo, novas perspectivas e posicionamentos gerassem outras vontades e inquietações. Contudo, em face do rigor científico e da necessidade de delimitar o foco de análise, o material de base, que constitui o corpus desta investigação, gira em torno da polêmica instaurada pela publicação da legislação que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, aprovada em 2004, para regulamentar o processo de avaliação da Educação Superior do atual Governo Federal: Lei nº 10.861/04.

Para tanto, é tomado como corpus de análise o discurso do Sindicato que representa os docentes da educação superior brasileira, o ANDES-SN, por meio da publicação do artigo intitulado: *As Políticas Educacionais do Governo Lula: o Sistema de Avaliação*, elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional e publicado em agosto de 2004, no Livro do ANDES. Como este discurso decorre da existência de um outro que o antecede, essência para a constituição do discurso polêmico (como de outro qualquer), faz-se necessário mobilizar o discurso que o precede, ou seja: a própria lei do SINAES, que passa, então, a ser parte relevante do corpus desta pesquisa, já que é, na relação entre esses dois instrumentos,

que a discursividade necessária para a construção do espaço discursivo polêmico observado se concretiza.

Conforme postulado por Foucault² (1969-2007, p. 69), “as regras de formação têm seu lugar não na ‘mentalidade’ ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem [...] a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo”. Portanto, a análise proposta está voltada para a forma material do sentido, isto é, para a observação sócio-histórica da materialidade discursiva que permite identificar a interdiscursividade constituinte destas práticas discursivas, assim como ocorre em outras situações, buscando perceber como e por que o ANDES possui a prática discursiva que o caracteriza.

1.2 O OBJETO DE PESQUISA: A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao se considerar a perspectiva de que os sentidos são regulados socialmente, por mais que os discursos e as ações possam parecer os mesmos, eles produzem efeitos de sentidos distintos, conforme o lugar ou a posição que o sujeito ocupa, pois o sentido não se depreende apenas da materialidade discursiva, mas de uma série de relações a serem estabelecidas entre o enunciado, o enunciador e as condições de produção que envolvem a enunciação. Em se tratando de discursos que emergem em ambientes educacionais (ou políticos), essa perspectiva não poderia ser diferente.

Neste viés, embora pensada em governos com formações discursivas distintas, a reforma educacional é objeto de constantes embates políticos-pedagógicos no ambiente acadêmico, em especial, no que concerne à avaliação da educação superior, interesse do presente estudo, que busca compreender as diferentes formações discursivas que se confrontam em torno de um problema comum: estabelecer a forma de avaliação que se quer para a educação superior, dada a pluralidade de concepções e efeitos de sentido que o conceito evoca num ambiente em que a diversidade e a pluralidade de ideias são (ou deveriam ser) princípios intrínsecos à sua constituição.

Entre discussões ou por meio de medidas provisórias que, por vezes, se transformaram em legislações inócuas, a celeuma que se estabelece sobre a temática da

² Embora o texto original da obra “Arqueologia do Saber” tenha sido publicado em 1969, na sua primeira edição, a referência utilizada para este trabalho é da 7ª edição, publicada em 2007, traduzida por Luiz Felipe Baeta Neves. Portanto, a partir deste ponto, utilizar-se-á essa data como referência.

avaliação do ensino superior data de um período de décadas e culmina no projeto intitulado Reforma Universitária de 1968, impulsionado pelo Decreto 62.937/68, em que o então Presidente da República, General Arthur Costa e Silva, instituiu um grupo de trabalho para iniciar e promover os estudos que iriam subsidiar o projeto. Os membros deveriam se pautar pela “eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (art. 1º do Decreto). Isto resultou na lei 5.540/68³, que incorporou parte da proposta construída pela comissão.

Por um lado, a legislação trouxe modernização e profissionalizou as universidades públicas, por meio da incorporação de um sistema de pós-graduação e de financiamento da pesquisa; por outro lado, impulsionou a expansão das instituições privadas, dada a crescente demanda por educação superior e a limitação de vagas na esfera pública. Neste contexto, as instituições de educação superior trazem em seu bojo o processo de avaliação como instrumento que precede toda e qualquer reforma que se pretende aplicar para atingir os objetivos de um determinado período sócio-histórico.

Dadas as críticas e impulsionado pelo ambiente de transição para a democracia, o Ministério da Educação – MEC lançou, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU como resposta às expectativas da sociedade e às discussões recorrentes no extinto Conselho Federal de Educação, em especial, sendo movido, ainda, pelas greves ocorridas nas universidades federais que, dentre outras reivindicações, clamavam pela revisão nas legislações voltadas à educação superior. Posteriormente, no ano de 1986, ocorreu a apresentação da proposta elaborada pelo Grupo Executivo da Reforma da Educação.

De acordo com Cunha (1999, p. 126), a exemplo dos cursos de pós-graduação que já contavam com um mecanismo de avaliação desde 1980⁴, os cursos de graduação careciam de “um mecanismo que pudesse apontar em que medida a reforma universitária realmente se efetivou, quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e de instituições”. Assim, o objetivo do programa era impulsionar debates e trabalhos acerca de dois principais temas: o sistema de gestão das Instituições de Educação Superior – IES e a finalidade dessas instituições, que é a produção e a divulgação de conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

³ A Lei foi acompanhada de diversos anteprojotos, dentre os quais se destacam: Estatuto de Magistério Superior Federal; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; incentivos fiscais e adicional do Imposto de Renda para o financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, entre outros.

⁴ Em 1980, foi instituída a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que se vale da avaliação dos programas de pós-graduação como um dos parâmetros para adotar políticas de aperfeiçoamento do sistema.

Também a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, aprovada em 1996, sob o nº 9394/96, reservava um espaço privilegiado para a necessidade da avaliação, como é possível observar por meio do compromisso firmado de que dela deveria constituir um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Art. 9º, Inciso VI).

Esta lei viabilizou a construção de um Plano Nacional de Educação – PNE⁵ que prioriza, dentre outras ações, a efetivação de avaliações periódicas em todos os níveis educacionais. De acordo com alguns estudiosos da educação, em se tratando de avaliar, há que se refletir sobre as muitas formas de fazê-lo, sendo que, no caso da LDB, o foco poderia estar

no rendimento escolar de todos os níveis educacionais, o que permitiria ao país alinhar-se aos outros que já possuem sistemas de avaliação em andamento, inclusive com escalonamento das escolas, dos estados e municípios, o que favorece políticas direcionadas a problemas concretos em lugares e áreas concretas (DEMO, 1997, p. 32).

O autor enfatiza, ainda, a importância de se dedicar um inciso exclusivo para a avaliação voltada à educação superior (Art. 9º, Inciso VIII), pois, dessa forma, estar-se-ia “consagrando uma iniciativa crucial nesse campo, já de há muito minado por toda sorte de desmandos” (DEMO, 1997, p. 32).

Neste viés, percebe-se a importância de clarear o conceito de avaliação e o que se quer com ela, em que pese a necessidade de adotar critérios que determinem *o quê* e *como* avaliar, com o objetivo de evitar a banalização da atividade, minimizando sua importância e lhe atribuindo um efeito de mero processo de busca pela ‘qualidade’. Para abarcar toda a gama de desafios e complexidade inerente a uma instituição de educação superior, em especial, a universidade, deve-se considerar que, de acordo com Chauí (2003, [S.P.]), esta

é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de

⁵ O PNE entrou em vigor a partir de 2001, sancionado pelo Governo FHC (Lei 10.172/2001), em atendimento aos ditames da constituinte e da LDB, no que tange ao acompanhamento e implantação das metas e objetivos para a educação brasileira, por meio de diretrizes voltadas para a regulação do sistema e em especial para “planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação” (Lei 10.172/2001, p. 42)

opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.⁶

Estes ingredientes impõem uma série de elementos e variáveis que precisam ser analisados, observados e, principalmente, debatidos, tanto no âmbito da educação superior, quanto nas demais esferas sociais, pois, sem a indagação acerca das crenças estabelecidas socialmente e sem o objetivo de refletir quanto à tomada de decisão de resistir ou aderir aos possíveis modismos que se instauram no cotidiano das instituições educacionais, há uma tendência de desvirtuar os propósitos de um processo avaliativo que deveria ser construído com seriedade e compromisso e sem, conseqüentemente, levá-lo ao descrédito.

Críticas e questionamentos são fundamentais para a elucidação dos efeitos de sentidos que estão subjacentes aos processos de avaliação propostos, tanto pelos governos, quanto por demais instâncias sociais, para evitar a obediência dogmática e irrefletida a dispositivos impostos de forma arbitrária. Entretanto, essa posição não evita que os sujeitos respondam por uma atuação ética, no sentido de assumir a responsabilidade de esclarecer sua posição e apresentar alternativas plausíveis que visem a garantir a continuidade do processo de discussão acerca de metodologias que possam alcançar os objetivos propostos por uma instituição educacional. Este fato exige que os indivíduos tenham clareza sobre o conceito de avaliação que está imbricado no sistema proposto por eles.

1.3 AVALIAÇÃO: EFEITOS DE SENTIDO E POLISSEMIA

Uma das formas de compreender a aplicação de um determinado recurso num dado contexto é buscar sua definição etimológica, o que não exime o investigador de deslocar essa “primeira” significação para o contexto sócio-histórico que pretende analisar e, então, verificar os efeitos de sentidos gerados, mesmo porque, em se tratando de Análise de Discurso⁷, não há como conceber uma palavra que não seja polissêmica ou plurivocal.

Ao eleger essa perspectiva teórica para sustentar as reflexões acerca de um corpus definido, tem-se uma metodologia própria para engendrar um trabalho científico e, dentre as

⁶ Artigo publicado na Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, resultado do Seminário “Universidade: Por que e como reformar?”, com o tema: Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social – MEC/SESu: 6 e 7 de agosto de 2003.

⁷ O detalhamento e os referenciais teóricos sobre as definições dos conceitos extraídos da teoria do discurso estão explicitados no item 1.5, que trata especificamente do campo discursivo da AD de linha francesa, na qual o trabalho se inscreve.

teses que fundamentam a AD, no tocante à compreensão dos efeitos de sentido do discurso, uma é a importância de estar atento ao seu caráter polissêmico, o que pode levar o interlocutor a distintas interpretações, fator que implica na necessidade de delimitar estas possibilidades, a partir de procedimentos que possam nortear para a compreensão de um enunciado e minimizar as inevitáveis ambiguidades que insistem em ocorrer no jogo das palavras.

Por se tratar de um trabalho ancorado nesse viés teórico, tem-se a clareza de que os sujeitos, assim como os sentidos, constituem-se por meio do discurso, já que o “caráter dialógico do discurso é constitutivo de seu sentido, isto é, que o sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço interdiscursivo” (MUSSALIM & BENTES, 2001, p. 131).

De acordo com Orlandi (2001, p. 36), a polissemia é um dos elementos responsáveis pelo funcionamento do discurso, por meio de sua articulação com a língua, sendo ela que propicia o rompimento dos limites estabelecidos pelas fronteiras entre uma e outra formação discursiva e, conseqüentemente, possibilita a pluralidade de efeitos de sentidos, ao contrário da paráfrase, que visa fechar esses limites.

A paráfrase representa [...] o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado [...] na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

E é na confluência desses dois elementos que, segundo a autora, surge a tensão constitutiva do discurso, provocando a movimentação entre os sujeitos e as possibilidades de sentidos, o que possibilita a transformação e caracteriza a incompletude da linguagem. Portanto, cabe ao analista compreender como a interrelação entre o político e o linguístico contribui para a constituição do sujeito e a formulação de sentidos que ora se cristalizam e ora se apagam no jogo polissêmico.

Percebe-se, portanto, que a insistência de tentar, as vezes, significar as palavras a partir de sua raiz etimológica está voltada para a tentativa de aproximação do interlocutor das muitas facetas que um único termo pode carregar, permitindo-lhe deslocar esse percurso para o contexto sócio-histórico-ideológico por meio das condições de produção que fundamentam o corpus de análise. Assim, etimologicamente, o vocábulo ‘avaliação’ derivaria do verbo “avaliar” que, de acordo com os dicionários⁸ consultados, significaria: “atribuir valor; mérito;

⁸ Definições extraídas dos dicionários: BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa e FERREIRA, A. B. DE H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa

apreciar; estimar; aferir; aquilatar e, ainda, fazer ideia; reconhecer a grandeza, a intensidade e a força; fazer a apreciação; ajuizar”; estes são conceitos distintos que apontam para diferentes possibilidades de interpretação por parte do interlocutor de acordo com o lugar social em que se inscreve e que determina sua formação discursiva.

De imediato, é possível distinguir dois efeitos de sentido: de um lado, o aspecto objetivo, que identifica algo mensurável e aplica um valor a algum objeto, como no caso de “aquilatar”, cujo verbo é destinado para a determinação do quilate estimado, portanto, mais voltado para objetos palpáveis. Por outro lado, como não poderia deixar de ser, o aspecto “subjutivo” de caráter social, que efetivamente interessa para os fins da análise das práticas discursivas em estudo e que possibilita definir a avaliação como mérito ou juízo de valor sobre determinada atividade.

Atribuir um juízo de valor a algo requer que o avaliador desloque esse conceito de sua origem filosófica para o universo a que ele pretende aplicar a avaliação e, como frisa Chau (2006, p. 307), é importante diferenciá-lo dos juízos de fato, que “são aqueles que dizem o que as coisas são, como são e por que são [...]”; diferentemente deles, os juízos de valor [...] são avaliações sobre coisas, pessoas, situações e são proferidos na moral, nas artes, na política, na religião”. Portanto, eles têm como objetivo primeiro sedimentar as crenças pré-estabelecidas do que uma sociedade compreende como bom e desejável, ou seja: como as coisas devem ser, com base no que está dado como correto ou incorreto.

É importante, portanto, buscar amparo em intelectuais que contribuíram com a construção e disseminação de conceitos de avaliação no âmbito educacional, pois seus trabalhos transcendem o discurso e se transformam em propostas concretas que, por vezes, são incorporadas às legislações vigentes. Assim, conforme afirma Sobrinho (1999, p. 149), as avaliações “têm inegavelmente um papel transformador e passam necessariamente pela formulação de juízo de valor”; portanto, o próprio processo avaliativo poderia pressupor as mudanças necessárias no que já está cristalizado na sociedade.

De acordo com Barreyro & Rothen (2006, p. 957), as concepções que permeiam a avaliação da educação superior

podem se sintetizar em duas vertentes: as que permitem identificar a avaliação como *controle*, respondendo a uma lógica burocrática formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional, e as com função *formativa/emancipatória*, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições.

Em face desta dicotomia, busca-se verificar o que se diz nos textos que tratam da temática, em que diferentes autores, de áreas distintas do conhecimento, porém voltados para o aprofundamento de questões inerentes às políticas para a educação superior, podem contribuir e esclarecer o viés sobre qual o processo avaliativo vigente estaria voltado e quais as alternativas que os agentes envolvidos teriam para construir uma cultura avaliativa que, de acordo com eles, visaria, de fato, à melhoria da educação em todos os aspectos.

Na concepção dialética de educação, defendida por Gadotti (1983, p. 150), o desenvolvimento humano se daria “pela interação de determinantes internos e externos”. Ele, portanto, parte do princípio de que, para educar, é imprescindível oportunizar o diálogo e, com isso, conquistar uma nova concepção de educação: a educação emancipatória. Neste viés, poder-se-ia deslocar essa concepção dialética de educação para o processo de avaliação, já que o mesmo é constituinte do campo educativo, cujo espaço é concebido como um lugar de contradições e conflitos, o que levaria a compreender que a avaliação emancipatória é aquela que se constitui num processo de reciprocidade.

Conforme postulado por Freire (1988, p. 77), promover o diálogo é respeitar “a essência da educação como prática da liberdade” e, embora o foco de análise desses autores esteja mais voltado para o processo de ensino-aprendizagem, em que pese o conceito de avaliação voltado para a relação professor/aluno, observa-se que essa definição pode ser aplicada também às Instituições de Educação Superior, haja vista o interesse, por parte dos defensores desse método avaliativo, de privilegiar o lado formativo e transformador que a avaliação pode propiciar, também no que diz respeito a questões administrativas e gerenciais.

Voltando aos pensadores que lidam com a temática da educação superior, os quais subsidiam esta investigação, destacam-se algumas posições como as dos que compreendem a cultura da avaliação como “um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções” (RISTOFF, 1999, p. 60).

Em uma das suas reflexões sobre a universidade, Ristoff (1999, p. 38) retoma a história da avaliação da educação, atribuindo a Sócrates o papel de primeiro avaliador da academia. Dele, depreender-se-ia um processo de compreensão da característica multifacetada da avaliação a partir das afirmações de que “avaliar pode ser perigoso, tanto para quem avalia

quanto para quem é avaliado”, já que, inerentemente ao processo, culturalmente se estabeleceu uma relação de dominação.

Neste viés, Ristoff (1999, p. 38) afirma, “avaliar a universidade é firmar valores a partir de parâmetros pré-estabelecidos [...] uma forma de pregação de um modelo subjacente de universidade que prezamos”, donde surgem as manifestações contrárias e apelos à resistência de aderir a qualquer forma de controle imposta pelo Estado, sendo que a principal crítica está voltada para a prática de adotar parâmetros de comparabilidade, pois há que se valorizar o respeito às especificidades e à identidade institucional, minimizando, assim, a possibilidade de interferência ou de juízo de valor a partir de comparações entre instituições distintas.

É preciso renunciar ao hábito, ainda demasiado corrente, de avaliar uma instituição, uma prática, uma máxima social ou moral, como se fossem boas ou más em si e por si, para todos os tipos sociais indistintamente [...] Dado que o ponto de referência que permite avaliar o estado de saúde ou de doença varia com as espécies, pode variar também para uma só e única espécie, se esta se modificar (DURKHEIM, 2001, p. 75)⁹

Na tentativa de superação de um modelo limitado ao controle e regulação, Dias Sobrinho (2000, p. 104) enfatiza o interesse e a importância de conceber a avaliação como um processo salutar e imprescindível para quem almeja um crescimento qualitativo no que tange às políticas educacionais. Para ele,

a avaliação deve ser permanente e instalar-se como cultura, como ação organizada e programática que pense constantemente e de modo integrado a universidade e contribua para o cumprimento mais eficaz e com maior qualidade de suas funções e de seus compromissos fundamentais.

Pautado num discurso que preza pelo caráter formativo que os processos avaliativos deveriam proporcionar, percebe-se que a linha de interesse entre os estudiosos das políticas avaliativas voltadas para educação superior se concentra numa luta contra a reação e rejeição arraigadas nas instituições, colocando a avaliação como uma ferramenta que deveria se tornar uma atividade permanente e abrangendo todas as esferas, com o objetivo voltado para a prática da reflexão do que se quer enquanto instituição educacional, bem como para o

⁹ Durkheim (2001) faz uma analogia entre as regras não contestadas na biologia, no que tange as diferentes espécies que merecem tratamento diferenciado, que podem e devem ser pensadas também na sociologia, ou seja: o respeito às especificidades em todas as esferas sociais, que passa despercebido na maioria das vezes.

estabelecimento de caminhos que precisam ser percorridos para atingir os objetivos propostos.

Neste sentido,

um processo avaliativo dotado de qualidade formal e política alimenta-se de todas as chances possíveis, também para cultivar todas as transparências possíveis, como avaliação de dentro e de fora, feita pelos alunos e pela comunidade, olhada de cima e de baixo, *inter* e *extrapares*, e assim por diante [itálico do autor] (DEMO, 1997, p. 35).

Todas essas reflexões estão voltadas para o caráter definido como formativo e emancipatório, porém, como é de se esperar, num ambiente em que os confrontos de ideias são intrínsecos à existência, as convicções que respaldam o discurso dos contrários ao processo avaliativo imposto pelo governo versam sobre o fato de que a avaliação seria concebida como mero instrumento regulador, com o discurso e a prática divergindo na hora da aplicação dos dispositivos legais impostos pelo Governo.

Deve-se frisar que, do ponto de vista dos teóricos citados, a avaliação e a qualidade são processos indissociáveis, o que pressupõe que aquela seja um instrumento fundamental para construir e consolidar projetos voltados para uma educação de qualidade, como é explicitado na tessitura das legislações consultadas:

qualidade histórica é sempre um complexo de condições objetivas e subjetivas, uma oportunidade humana que desabrocha conforme o nível da competência humana implicada. Torna-se simplesmente impraticável cultivar esse tipo de qualidade sem avaliação permanente, tanto como diagnóstico para estarmos sempre a par dos problemas quanto como prognóstico para deslindarmos caminhos futuros, sobretudo de renovação constante (DEMO, 1997, p. 36).

Frente à complexidade inerente às tentativas de atribuir uma significação menos ambígua à avaliação, percebe-se que o fato de estar inserida num campo, ao mesmo tempo, político e pedagógico, sendo, portanto, passível de contestação, os confrontos e polêmicas que ocorrem e que acabam por moldar uma forma de ver o mundo impedem o consenso acerca da temática (consenso que, talvez, nem seja desejável ou possível), já que as instituições educacionais podem ser consideradas como um espaço privilegiado do debate, que gera concorrências entre os agentes. Com isso, o acontecimento de embates político-ideológicos em que os sujeitos têm o direito de escolher entre uma ou outra posição, pode-se traçar uma

nova possibilidade de percurso ou seguir os mesmos passos, numa sucessão ininterrupta de acontecimentos, como num círculo vicioso.

Nesse contexto, há um risco concreto de os gestores se deixarem embalar pelo modismo, pois, em algum momento, a tomada de decisão terá que ser feita e, dentre as possibilidades de escolha, algumas instituições optam por realizar a avaliação mais sob a pressão de seus mantenedores do que para cumprir com seu papel social, o que se comprova com a metodologia de avaliação que se restringe às coletas de dados e ao exaustivo preenchimento de formulários que visam quantificar a qualidade pretendida, culminando na divulgação de *rankings* que predisõem as instituições a aderirem a um novo perfil voltado à competição típica do mercado de trabalho, para assim ocuparem um lugar de prestígio entre “as melhores”¹⁰, levando “a deterioração progressiva das políticas sociais, que resultou da crise do Estado, fez com que ele passasse da condição de produtor de bens e serviços para a de comprador desses mesmos bens e serviços do setor privado” (PEIXOTO, In: MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 172).

De acordo com Sobrinho (1999, p. 151), a exigência de racionalizar e aplicar os recursos públicos com responsabilidade surge de todas as esferas sociais, o que provoca uma crise conceitual nas instituições e, então, a necessidade de implantar uma

avaliação que [...] corresponde mais à prestação de contas da gestão universitária, da administração financeira, da eficiência da universidade em apresentar os produtos requeridos, e a busca de comprovações da seriedade institucional na utilização de recursos para a produção e o desenvolvimento do capital intelectual, que passa a ser disputado como o mais importante instrumento do desenvolvimento econômico.

Dessa prática, decorre a constituição de comissões e grupos de trabalho para cumprir o protocolo instituído sob forma de lei e a adequação aos prazos predeterminados, para evitar sanções que os instrumentos legais possam aplicar. Esta prática é recorrente nas sociedades em que as instituições de educação superior dependem de recursos financeiros externos para a sua manutenção, o que acaba por criar um estado avaliador que, com o objetivo de regular e controlar, tende a adotar políticas importadas de outras culturas, o que instiga o debate e a polêmica, pois

¹⁰ Em matéria divulgada na Revista Veja, de 1 de outubro de 2008 (pg. 148), foi publicado um guia para orientar pais e alunos quanto à escolha da melhor instituição, sob o ponto de vista dos índices aferidos nos sistemas vigentes e, como parâmetro, a inserção da Harvard considerada no topo da pirâmide, como primeira colocada em todos os *rankings*.

a submissão da educação aos interesses imediatos do mercado é o principal dispositivo dessa construção, podendo levar a universidade pública, no país, a redefinições, de ordem objetiva e subjetiva, que se estendem desde a privatização de interesses, propósitos e objetivos universitários, antes de caráter público, definidos coletiva e socialmente, até a privatização da cultura universitária acumulada na prática histórica do trabalho do conjunto dos sujeitos universitários (MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 21).

Assim, as recentes tentativas de implantação de um sistema de avaliação bem como os estudos que respaldam a discussão têm marcas de uma proposta embasada num modelo sócio-econômico neoliberal¹¹, que prima pela privatização e pela competição entre as instituições e que gera uma diferenciação entre as universidades com distinção das demais instituições de educação superior e outros níveis educacionais:

No que se refere ao financiamento da educação, podemos dizer que a política para o setor nos anos FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação’ da sociedade. Dentro desta lógica, aliás, em fina coerência com o pensamento neoliberal, prioriza-se, por exemplo, o ensino fundamental em detrimento do ensino superior (PINTO, 2002 p. 17).

Este viés foi impulsionado pelos relatórios divulgados pelo Banco Mundial, que se valem de um discurso que reafirma o valor econômico da educação, sendo que “as universidades [...] não estariam promovendo a equidade social”, argumento que respalda o discurso de que “os governos devem restringir os gastos públicos com o ensino superior e aumentar os investimentos na educação básica, a qual ofereceria maior taxa social de retorno” (SOBRINHO, 1999, p. 153).

Seguindo este raciocínio, nota-se que as diretrizes seguidas pelo Banco Mundial, no que tange às reformas para o sistema educacional, partem de uma análise estritamente econômica e priorizam a educação voltada para o mercado:

no processo de ajuste às tendências prevalentes da economia mundial, muitos países já procederam às reformas ditadas por tais organismos mundiais e sintetizados no *Consenso de Washington*: equilíbrio

¹¹ Segundo Chauí (2003, p. 401), neoliberalismo é uma teoria econômico-política, formulada em 1947, em oposição ao Estado de Bem-Estar Social e socialdemocrata que, dentre outras propostas, prima pela competição entre os cidadãos com vistas ao progresso e a propagação de programas de privatização, desresponsabilizando o Estado dos encargos advindos dos órgãos estatais.

orçamentário, redução do déficit público e dos gastos nos setores sociais; abertura comercial; liberalização financeira; a desregulamentação dos mercados domésticos; privatização de empresas de serviços públicos de energia, telecomunicações, saúde e educação (SGUISSARDI, 2000, p. 12).

Portanto, a avaliação do ponto de vista do Banco Mundial, está estritamente ligada ao viés quantitativo e serve como parâmetro para justificar os cortes orçamentários, com base num critério de comparabilidade entre sistemas completamente distintos. Eis, portanto, a necessidade de propiciar o acontecimento de debates entre os membros da sociedade civil, com o intuito de disseminar as informações e elaborar planos educacionais que possam estreitar os laços entre o sistema educacional superior e a sociedade organizada, já que

as preocupações em localizar o Brasil no processo de universalização do capitalismo, por meio de mudanças no complexo espaço social da educação superior, surgem por meio de uma análise comparativa das políticas para a educação superior na América Latina, como um instrumento para legitimar a normatização em curso para esse nível de ensino (SILVA JR., In MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 59-60).

Uma das características que denotam a tendência voltada para a mercantilização do sistema educacional estaria inscrita no texto da própria LDB, como um dos pontos negativos apontados pelos estudiosos, pois, para eles, com

a destinação de recursos públicos para escolas particulares [...] dada a estrutura privatista adotada pelo Estado brasileiro, agravada pela influência das ideias neoliberais, esses recursos vêm sendo plenamente aplicados (CHAVES, MEDEIROS & VASCONCELOS In MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 218-219).

Neste sentido, cabe aos indivíduos inseridos no cenário da educação superior escolher o viés de avaliação o mais pertinente, dentro da ótica universitária, para escrever os próximos episódios que as instituições deverão seguir, buscando o lado profícuo, que visa à emancipação e à busca constante pela melhoria e consolidação do que está dando certo e, conseqüentemente, a superação das suas limitações, tendo como base uma avaliação diagnóstica, ou encará-la como um instrumento cerceador, cuja utilidade é mais voltada para o caráter punitivo e regulador e tem como objetivo final a prestação de contas do aspecto

quantitativo e a ratificação de uma política voltada para o mercado, já que, ao atribuir ao Estado uma característica de ente avaliador, poder-se-ia afirmar que

é no sistema da educação superior que se verifica o maior impacto, pois a globalização privilegia o conhecimento e as competências advindas da educação formal e de sua certificação continuada (MOROSINI In MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 145).

Frente a esse argumento, não raramente emergem diferentes discursos como forma de reação às propostas apresentadas pela ala governista, sendo que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior dos Docentes (ANDES), por meio do Grupo de Trabalho voltado às políticas educacionais, participa ativamente das discussões que precedem e transcendem a publicação de regulamentações, com propostas que visam à superação dos entraves diagnosticados por seus membros e, posteriormente, à promulgação da legislação, tecem críticas, apontando, em especial, pontos que destoam de suas propostas, com base em defesas como as de Chauí (2001), que alerta para os riscos dos processos de reforma do Estado, uma vez que

A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados [...] ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado (CHAUÍ, 2001, p. 177).

De qualquer forma, a avaliação pode ser utilizada tanto para a confirmação quanto para a negação de uma dada realidade; portanto, ela não precisa ser concebida como a razão principal de ser de qualquer instituição ou indivíduo, mas um recurso para delinear os caminhos que podem ser seguidos e os que precisam ser evitados de acordo com o objetivo que se pretende atingir.

1.4 A AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DO ANDES

Ao buscar compreender as práticas discursivas que emergem dos grupos, faz-se necessário, primeiramente, historicizar a posição desses sujeitos frente ao objeto de análise.

Neste caso, interessa entender como é concebida a avaliação da educação superior no corpus de análise deste trabalho e identificar, nas propostas do ANDES, que conceito de avaliação constitui a sua formação discursiva. Deve-se ouvir as palavras de Schwartzman¹² (1987, [S/P]), para quem

a história está cheia de exemplos de sistemas de dominação estabelecidos que se vêm desafiados por novos grupos que trazem consigo ideias, conhecimentos e interpretações do mundo das coisas e dos homens que se confrontam com aqueles do poder. Seria simplista, evidentemente, interpretar estes movimentos somente como disputas por ideias, já que, junto a elas, vêm geralmente todo um conjunto de atividades de tipo econômico, militar e social que buscam sua legitimação.

De acordo com Saviani (1984, p. 77), por mais que se propague que as instituições educacionais estão em crise, especialmente as universidades, o que ocorre é um momento de dinamismo que perpassa essas esferas, sendo que “o que está em crise não é a Universidade mas [...] um certo modelo de Universidade [...] implantado a partir da Reforma de 1968”. A asserção do autor ultrapassa duas décadas, mas a celeuma estabelecida sobre o modelo de instituição educacional que se quer permanece, o que ratifica a ideia de dinamismo, não como um processo momentâneo, mas como constituinte da identidade dessas instituições, conforme se observa nas práticas discursivas.

Nos diversos discursos elaborados pelos docentes que compõem o grupo de trabalho sobre as políticas voltadas para a educação superior, constata-se que a temática acerca da avaliação, seja ela voltada para as instituições, seja ela voltada às práticas docentes, coincide com o surgimento da associação. Na primeira proposta apresentada para a constituição das políticas voltadas para o corpo docente estava definido que as suas atividades seriam avaliadas, tomando como parâmetro as atribuições dadas pela tríade ensino/pesquisa/extensão.

Essas propostas¹³ são difundidas e discutidas ao longo da existência do sindicato, por meio de seminários, encontros e congressos como, por exemplo, os intitulados de “Trabalho Intelectual e Avaliação Acadêmica” (Curitiba/PR, 1986, Rio de Janeiro/RJ, 1987)” e “Avaliação e Autonomia”(Londrina/PR. 1990), ambos impulsionados e realizados pelo

¹² Artigo apresentado no Seminário Internacional sobre Educação Superior, Criatividade, Legitimação e Transformações dos Sistemas, disponível no site: <http://www.schwartzman.org.br/simon/permanen.htm>

¹³ A edição utilizada como base para este trabalho foi publicada em 2003, após aprovação no 46º CONAD com o objetivo, segundo os autores, “de apresentar ao Ministério da Educação, à sociedade organizada e à opinião pública a posição crítica dos docentes sobre a educação superior e propostas atualizadas para a universidade brasileira” (ANDES/SN, 2003, p. 11).

próprio movimento, que culminou na primeira versão da “Proposta do ANDES/SN para a universidade brasileira”.

Desde sua primeira publicação, em 1986, as discussões promovidas, principalmente, pelo Conselho Nacional de Associações Docentes – CONAD, têm culminado na revisão e ampliação das propostas e diretrizes a serem seguidas, sendo que a versão aprovada em 1996 o denominou de Caderno ANDES Nº 2, aprovado no XXXII CONAD, ocorrido na cidade de Guaratinguetá/SP, em julho de 1996.

A cada nova edição do documento, o sindicato tem procurado ratificar os pressupostos defendidos para a educação superior, com uma visível ampliação da abordagem acerca de sua concepção sobre avaliação, mais precisamente, com o intuito de diferenciar seu posicionamento do que julga ser o posicionamento do governo. Para ele,

enquanto as propostas de avaliação de sucessivos governos têm-se caracterizado pela lógica empresarial, visando à rentabilidade imediata do investimento em educação e salientando a quantificação, o Movimento Docente vem construindo **uma concepção de avaliação que tem como foco a qualidade do trabalho universitário**, visando ao estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, a pesquisa e a extensão que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população. [grifo nosso] (ANDES/SN, 2003, p. 85).

O discurso que predomina entre as entidades que se organizam em prol de um ‘padrão unitário’ para a educação tem respaldo nas críticas advindas dos estudiosos da educação de que a universidade estaria servindo aos interesses de uma minoria, contrariando os princípios defendidos pela constituição brasileira e, também, pelo movimento, com base na crença de que

a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família [...] a inteira função da educação e formação das novas gerações, torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GADOTTI, 1983, p. 69).¹⁴

Neste viés, o Movimento Docente insiste numa prática discursiva em defesa da universidade como um ambiente que permite a ampliação dos debates acerca dos rumos pretendidos para a educação superior, com isso, contribuindo para a construção de projetos

¹⁴ De acordo com o autor, a ideia e concepção de uma escola unitária, aprofundada nas teorias gramscinianas, já havia sido proposta antes de Gramsci, na Alemanha, pela educadora Clara Zetkin (GADOTTI, 1983, p. 69)

elaborados a diversas mãos, o que caracterizaria um processo democrático, sob o ponto de vista de seus membros. Com base nesses pressupostos,

as propostas sobre avaliação que vêm sendo formuladas em CONAD e Congressos Nacionais buscam resgatar a universidade como espaço público produtor e divulgador do saber, entendendo-a como um dos instrumentos de construção da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade e socialmente comprometida com a maioria da população (ANDES/SN, 2003, p. 86).

Face ao crescente debate acerca das imposições legais que levam à adoção de métodos avaliativos que mensurem a qualidade da educação superior, ampliaram-se, também, as propostas advindas do sindicato sobre a forma com que o processo avaliativo deve ser concretizado no ambiente universitário. A concepção geral é a de que

a avaliação não se dá em abstrato. Ela se estabelece em relação a um modelo tomado como padrão de referência. O processo avaliativo conduz à institucionalização do padrão de desempenho compatível com o padrão de instituição almejado. Assim, a avaliação da universidade transforma-se em mecanismo de implantação ou fortalecimento de um dado projeto de IES ou de política educacional (ANDES/SN, 2003, p. 86).

O caráter coercitivo empregado nos textos de lei são práticas comuns nas legislações brasileiras, o que reforça a tese de que “situar-se na sociedade significa situar-se em relação a muitas forças repressoras e coercitivas” (BERGER, 2002, p. 90). Assim, a proposta do sindicato não segue a lógica tecnoburocrática¹⁵ de imposição de um modelo a ser seguido, mas defende uma avaliação que combine todas as dimensões que perpassam o processo avaliativo, rechaçando qualquer proposta que redesenhe os moldes empregados por governos neoliberais, em especial os fatores que, segundo eles, têm característica exclusivamente quantitativa, o que os leva a propor a

Extinção do Provão e da Avaliação das Condições de Oferta [...], do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, instituindo mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, mediante uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parta das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (ANDES/SN, 2003, p. 87).

¹⁵ A concepção tecnoburocrática definida por Gadotti (1983, p. 152) é de um “prolongamento do estado autoritário, da concentração de poder político e, no caso da educação, a própria concepção de educação autoritária”.

A compreensão que o movimento tem do processo de avaliação interna das instituições é de que o mesmo deve partir dos princípios referendados na constituição, independentemente de sua natureza (pública ou privada). Ambas deveriam primar pela educação pública e democrática, devendo englobar a participação de todos os agentes em prol da construção de um projeto comum. No quesito de avaliação externa, o movimento propõe diferenciação no ato avaliativo, uma vez que

*A avaliação externa das IES tem concepções diferenciadas no que se refere ao caráter público ou privado das instituições. Para as IES públicas, o elemento preponderante, num processo de avaliação externa, é seu compromisso com a sociedade que as mantém. Desse modo, prevê-se a instalação, em cada estado, de *conselhos sociais* que, na sua composição, representem os diferentes segmentos da sociedade na qual a instituição se insere. [...] Nas IES privadas, uma vez que todas são concessionárias de um serviço público, a avaliação externa deverá ser concebida como um controle sobre o exercício da concessão. Para tanto, o processo de avaliação externa deverá ser coordenado pelo Ministério da Educação, tendo em vista os fins da educação nacional (ANDES/SN, 2003, p. 88).*

Neste contexto, a diferença básica estaria no fato de que, na esfera pública, importa dar retorno à sociedade, sem a interferência direta do Estado, e com ampla participação da sociedade organizada. Não se daria abertura para a possibilidade de punição, premiação ou *ranking*, em face do resultado obtido. O objetivo específico seria delinear os próximos passos que cada instituição deveria empreender, enquanto que, na iniciativa privada, efetivamente, estabelecer-se-ia um controle estatal que, segundo os proponentes, garantiria o almejado “padrão unitário de qualidade” aplicado ao serviço público. Nesses casos, pressupõe-se a existência, senão de algum tipo de premiação, da possibilidade de punir, pois

É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão é um desvalor jamais uma virtude (FREIRE, 2000, p.112).

Com base em convicções como essas é que o movimento ancora sua luta pela construção de uma proposta de avaliação enquanto instrumento de democracia, pautado na participação de todos os envolvidos no processo, o que pressuporia um caráter emancipatório, que se daria a partir da análise do trabalho concreto realizado por cada instituição, respeitadas suas especificidades:

qualquer processo de avaliação que se estabeleça será referenciado em um modelo geral de universidade e em um projeto local específico. O que se quer saber com a avaliação é se os objetivos previamente definidos estão sendo, ou não, alcançados e quais são as causas dos sucessos e fracassos, para que as correções dos insucessos possam ser feitas e, com isso, melhorada a qualidade do fazer acadêmico (ANDES/SN, 2003, p. 90).

Berger & Luckmann (2004, p. 40) valem-se de uma proposição que exemplifica as nuances em volta da dificuldade de definir um modelo para o processo de avaliação da educação superior, pois, comparada às “comunidades de vida em que se torna grande demais a discrepância entre a comunidade esperada e realizada de sentido”, um dos caminhos para administrar os conflitos inerentes à complexidade própria das instituições de educação superior é a “relação dialética de perda de sentido e uma nova criação de sentido”, ou seja: as instituições de educação superior carecem de movimentos que resistam a uma dominação puramente burocrática e controladora, porém com embasamentos e proposições alternativas que possam contribuir para a construção de um novo cenário.

Note-se que o discurso adotado pelo movimento dos docentes apresenta como traço recorrente a comparação entre duas concepções distintas do que se quer com o processo de avaliação, enfatizando que, ao se adotar a visão proposta pela legislação, haverá um assujeitamento ao processo regulatório e controlador que interessa mais aos investidores externos do que aos cidadãos brasileiros e não condiz com o proposto pelo movimento, já que o mesmo defende uma avaliação emancipatória.

Poder-se-ia dizer que esses discursos partem da hipótese de que há um outro modelo de avaliação, adequado a todos os agentes envolvidos. Porém, ao levar em conta o processo sócio-histórico da civilização, nota-se que a educação, assim como a humanidade em geral, varia com o tempo, com o lugar e com o meio social, fator que inviabiliza uma tomada de decisão por meio de processos de comparabilidade entre uma época e outra ou entre uma sociedade e outra:

O postulado tão contestável de uma educação ideal conduz a erro [...] se se começa por indagar qual deva ser a educação ideal, abstração feita das condições de tempo e lugar, é porque se admite, implicitamente, que os sistemas educativos nada têm de real em si mesmos. Não se vê neles um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade (DURKHEIM 1967, p. 36).

O paradigma que sustenta o discurso do MD, no que tange à concepção de avaliação, está pautado na avaliação que promova a emancipação; ela se garantiria por meio da tomada de decisão democrática (entenda-se por “democracia” propiciar a participação de todos os agentes envolvidos, seja nas assembléias, nos congressos ou nos conselhos constituídos com representantes de diferentes segmentos da sociedade civil organizada), o que, de acordo com Vale (2002, p. 182), tem forte influência das ideias propagadas por Paulo Freire, especialmente no que tange ao fato de que “o *exercício do diálogo* parece ter sido indispensável para o estabelecimento das relações com outros setores sociais [...] especificamente na relação do sindicalismo com o Estado”, levando em conta que

A universalidade das instituições universitárias se explica, em parte pelo menos, pelo fato de que elas desempenham papéis similares em todas sociedades, relacionados com a existência de instituições e pessoas dedicadas à criação, manutenção e transmissão da cultura escrita e sistematizada. Por esta razão, é possível, e na realidade indispensável, examinarmos os problemas relativos ao ensino superior a partir de uma perspectiva histórica e comparada (SCHWARTZMAN, 1987, [S/P]).

A partir dessa perspectiva é que interessa analisar que efeitos de sentido atravessam o discurso no corpus de análise no que concerne ao processo obrigatório de avaliação imposto por meio de um dispositivo legal e em que medida o posicionamento do ANDES desestabiliza (ou não) a legitimidade construída em torno da concepção de avaliação que está subjacente ao proposto pelo governo, pois a crítica a movimentos como o do sindicato é que suas ações fundamentais ficam focadas na luta pela manutenção de interesses corporativos, com uma

estranha peculiaridade de atuar exclusivamente na área das instituições públicas, abandonando quase integralmente o setor privado, no qual sua atuação seria certamente mais necessária na defesa das condições de trabalho dos assalariados. O movimento se caracteriza pelo recurso constante às greves como ‘instrumentos de luta’ para a obtenção de aumentos salariais e vantagens corporativas (DURHAM, [S/D], p.39).

A autora é uma das estudiosas que desenvolve pesquisas sobre a educação superior e atua no Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo, sendo que parte de suas críticas está fundamentada na crença de que o modelo democrático

defendido pelo movimento sindical é uma utopia, pois tudo deveria ser decidido por meio de assembléias ou formação de conselhos. Para ela,

há diversas formas possíveis de gestão democrática: direta, representativa, presidencialista, parlamentarista. No mito, o ideal é o de uma democracia direta, onde tudo se resolve em grandes assembléias. O mínimo aceitável para as universidades é o de um sistema presidencialista, com eleição direta para os cargos dirigentes e para os colegiados, com participação igualitária de professores, alunos e funcionários (DURHAM, [S/D], p. 5)

A questão é que a partir do momento que se elabora um modelo (ou proposta) de avaliação, inevitavelmente, ele está sujeito a regras e, portanto, há regulação, independentemente do viés político que foi adotado para sua elaboração.

1.5 ANÁLISE DE DISCURSO: SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Na concepção foucaultiana de discurso, os enunciados e suas relações são postos em funcionamento pelo próprio discurso; portanto, ao se propor analisar um discurso qualquer, há que se desvendar sua relação histórica com a prática discursiva, pois, mais do que trazer à baila os implícitos existentes na tessitura do documento, a exploração de materiais que o antecederam denotam uma construção histórica que constitui tanto a linguagem quanto as práticas sociais. Como assevera o filósofo, “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2007, p. 55).

Ainda nas suas palavras, a análise de um discurso qualquer implica, necessariamente, na imersão dos sujeitos a um lugar de dispersão e descontinuidade, porém, definido por uma regularidade, o que se convencionou chamar de Formação Discursiva¹⁶, “evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão” (idem, p. 43).

¹⁶ O conceito de Formação Discursiva é deslocado da teoria foucaultiana e tomado sob o viés althusseriano, cujo conceito é crucial na construção dos projetos de Pêcheux, após as críticas que culminaram na revisão e superação dos limites encontrados na primeira versão da AAD (1969). Detalhes sobre esse “empréstimo” podem ser melhor explorados no livro “Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos & duelos”, de GREGOLIN, Maria do ROSÁRIO, 2004.

Eis um dos conceitos mais relevantes para a empreitada a que se propõe este trabalho, o que impõe uma retomada estratégica dos principais pontos que contribuíram na constituição da disciplina de Análise de Discurso e que têm por principal objetivo elucidar esse “algo mais” que está imerso no corpus de análise.

1.5.1 Percurso para a constituição de uma teoria – Quatro décadas de experimentos

Em busca do problema para fundamentar seu projeto, Pêcheux (1969, p.61)¹⁷ traça as relações entre a linguística e a análise de texto e marca, como período fundador da Análise do Discurso, a chamada AD 1, no ano de 1969, que se caracteriza como a época da exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural, baseada no método inspirado em Harris¹⁸. Nessa época, a língua é tomada como um sistema e o discurso como um processo de produção discursiva, como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma.

A partir das críticas à AAD-69, Pêcheux inicia uma outra trajetória teórica, revendo suas posições e reformulando conceitos para propor uma revolução dentro de sua própria teoria, em face da necessidade de se pautar em dispositivos analíticos. Buscando métodos apropriados para extrair as significações dos enunciados, ele impôs uma característica de transdisciplinaridade à AD, pois, nesse percurso, a mesma transita entre os campos da linguística, do materialismo histórico (marxismo) e da psicanálise, os quais se complementam e têm conceitos próprios, que, deslocados para a AD, adquirem outro sentido.

De acordo com Pêcheux & Fuchs (1975, p.164), “estas três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”, o que leva a uma reformulação da tese de que o leitor é que constitui sua subjetividade, já que tal constatação se refere aos esquecimentos estruturados na sequência discursiva.¹⁹

Na teoria pecheuxtiana, a ilusão de que o sujeito é a origem de seu discurso é concretizada por meio da hipótese de dois esquecimentos: no esquecimento nº 1, o sujeito

¹⁷ Os experimentos de Pêcheux para a elaboração da AAD iniciam em 1969 e passam por diferentes fases, ao longo de suas pesquisas. Assim, embora a edição utilizada para este trabalho seja de 1993, conforme referência bibliográfica, optou-se em manter as datas das primeiras edições como forma de situar o leitor no período que efetivamente a teoria foi desenvolvida.

¹⁸ O método harrisiano visa realizar a análise dos enunciados por meio da análise distribucional da linguística descritiva, limitando-se ao nível da frase, excluindo o extralinguístico. Pêcheux se interessa por essa proposta no início de seu projeto que constituiu a análise automática do discurso de 1969 e se vale do artigo traduzido para o Francês naquele ano, na revista *Langages*, número 13 (GADET, LÉON, MALDIDIER & PLON, In: GADET & HAK 1993, p. 43) e (FARACO, 2003, 247).

¹⁹ Para maior detalhamento de como ocorrem os esquecimentos que provocam a ilusão de um sujeito produtor de seu dizer, ver da página 168 a 178, Pêcheux & Fuchs, 1975, que compõe o livro: “Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux”.

acredita ser produtor de seu discurso, o que provoca um apagamento do pré-construído; no esquecimento n 2º, o sujeito se percebe como fonte de seu dizer, pois seleciona o que diz sem considerar que as palavras já estão carregadas de significações pertencente ao domínio discursivo. Neste momento, a psicanálise lacaniana se faz presente, pois considera o extralinguístico, o social e o inconsciente.

Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria-prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta 'matéria-prima' se esvanecesse aos olhos do sujeito falante (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 168).

No que tange à região do materialismo-histórico, na construção da teoria pecheuxtiana, ela está pautada na teoria das formações e transformações sociais, portanto, “da superestrutura ideológica em sua ligação com o método de produção que domina a formação social considerada”. Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser interpelado pela ideologia, num outro viés para a ideia de assujeitamento, que sofre a influência althusseriana sobre “as realidades complexas designadas como ‘aparelhos ideológicos do Estado’” (Igreja, Família e Escola). Eles teriam suas características marcadas no “fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares a relações de lugares e que remetem às relações de classes” (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 165-166).

Eis um exemplo da ressignificação dos conceitos extraídos de outras teorias: o conceito de ideologia, por exemplo, deslocado de seu sentido filosófico ou social, passa a se estabelecer como definidor da produção dos sujeitos e dos sentidos por meio do discurso, associado a crenças socialmente estabelecidas. Nessa concepção, o sujeito é parte integrante de seu discurso, que, por sua vez, constitui-se a partir de formações discursivas que são intrinsecamente determinadas pelas formações ideológicas dos sujeitos, os quais nem sempre têm consciência dessa posição, conforme a concepção althusseriana de ideologia:

A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência [...] nas ideologias os homens representam-se, de forma imaginária [...] o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas condições reais de existência. É esta relação que está no centro de toda representação ideológica, e portanto imaginária do mundo real (ALTHUSSER, 1985, p. 85-87).

Por meio desta citação, fica demonstrado que a AD se constitui, enquanto teoria, a partir de conceitos extraídos de diferentes regiões do conhecimento, porém não sem antes

atribuir outra dimensão estes termos, o que garante sua consolidação num espaço definido enquanto campo teórico.

No decorrer de suas pesquisas, Pêcheux & Fuchs (1975, p. 179) afirmam que “o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística”. Isto impõe a necessidade de explicitar e definir conceitos como, por exemplo, as condições de produção de um discurso, para que se possa apreender os efeitos de sentido de um processo discursivo, sendo indispensável conceber a língua na sua relação com a exterioridade, ou seja: deve-se considerar todo o tecido sócio-histórico-cultural, pois, nesse viés teórico, o sentido não se dá por si mesmo; ele se constitui ao longo do discurso e tem como determinante as formações ideológicas em que os indivíduos se inscrevem.

Embora o autor tenha realizado o teste de seu experimento da AAD em apenas um tipo de discurso, o político, as concepções elaboradas para definir uma teoria do discurso eliminam a possibilidade de limitar a análise ao viés da semântica, já que é na imbricação entre o linguístico e o discursivo que se concretiza a análise de discurso.

A partir da concepção dos processos discursivos defendidos pelo filósofo, na segunda fase da AAD, tem-se que tais processos não se originaram no sujeito, embora se realizem nele. Eis o surgimento da crença no assujeitamento, pois, a partir desse aparente paradoxo, dá-se a constituição do sujeito, caracterizado pela ambiguidade de uma capacidade de agir livremente e de ser interpelado pela ideologia que o faz agir. Nas palavras de Althusser (1985, p. 96), “*toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito*”, o que leva o indivíduo interpelado a se transformar em sujeito (que se imagina livre) que, por sua vez passa a se submeter, a aceitar sua sujeição, seguindo um ritual que lhe parece ter sido livremente escolhido, segundo o autor (idem, p. 97) “a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos são uma única e mesma coisa”.

1.5.2 Formação Discursiva – diferentes olhares

De acordo com Pêcheux & Fuchs (1975, p.167-168), a Formação Discursiva deriva do interior das relações de classes e é componente da Formação Ideológica (a partir deste ponto a referência a esses termos será abreviada por FD e FI). Assim, tem-se que “uma

formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas”, o que dificulta delimitar as fronteiras entre uma e outra formação. Conforme afirma o autor em uma de suas obras realizadas com Haroche e Henry²⁰ (1971),

as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harença, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166).

Sob esta perspectiva, a trajetória teórica do conceito de FD perpassa os principais estudiosos da linguagem que têm suas preocupações voltadas aos estudos pós-estruturalistas, em que pese a busca incessante de definir noções que se alteram conforme o viés teórico em que é empregado. Note-se que o termo foi introduzido pelo filósofo Foucault (1969), conforme citação anterior, extraída de sua obra *Arqueologia do Saber*, a qual foi escrita com o objetivo de recapitular o empreendimento pretendido em seus escritos anteriores e, principalmente, esclarecer o conceito de arqueologia no campo das ciências da linguagem, sistematizando conceitos que vão balizar todos os seus estudos voltados para teoria do discurso.

Como característica própria da AD, deve-se entender que a mobilização do conceito originalmente empregado para FD implicaria em inquietações entre os estudiosos do discurso. Assim, a FD passou (talvez ainda esteja passando) por reformulações impostas pelo processo de deslocamento que varia desde o campo ideológico, proposto por Pêcheux (1975), até o campo dos saberes discursivos, conforme a proposição foucaultiana.

Essas inquietações podem ser observadas nos escritos de Maltidier (2003, p. 39), em que a autora se propõe a descrever a história da AD e observa que, sob o viés pecheuxtiano, conforme já mencionado, a FD é concebida como uma posição ideológica em que o sujeito é interpelado pelo exterior discursivo que determina o seu dizer: “a existência, no interior do discursivo, de deslocamentos que refletem a ‘exterioridade relativa’ da formação ideológica”. Portanto, o termo é empregado no terreno da ideologia, já que, neste viés, o sujeito não é produtor dos sentidos e da construção de seu discurso, mas é fruto de um

²⁰ A obra original é denominada *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*, publicada em *Langages*, 24, por HAROCHE, HENRY & PÊCHEUX (1971, p. 93-106).

processo histórico que determina sua prática discursiva de acordo com o lugar social que ocupa, ou seja: ele é *interpelado pela ideologia*, ou, valendo-se do discurso dos próprios autores,

O ponto de exterioridade de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva [...] no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade (PÊCHEUX & FUCHS (1975, p. 168).

Há que se observar que, nas proposições contemporâneas sobre FD, predomina o conceito pleiteado por Foucault (1969), em que o conceito é aplicado ao campo dos saberes que nascem a partir de práticas discursivas e de formas de organização de saberes construídos em diferentes domínios como, por exemplo, os da Medicina, da História, da Geografia, da Gramática e assim por diante.

Neste viés teórico, o discurso se constrói a partir de *sistemas de dispersão*, cujos elementos não têm uma unidade pré-estabelecida e seria papel do analista buscar as regras que regem o discurso e que possibilitam descrever essa dispersão, pois,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) [...] se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2007, p. 43).

Esta regularidade, pleiteada pelo autor, visa distanciar a ideologia como um dos princípios de organização de uma FD, pois esse conjunto de regularidades, supostamente, definiria a homogeneidade e o fechamento dentro de uma prática discursiva, cujos enunciados estariam submetidos a um mesmo princípio regulador que determina o quê e o modo do dizer, de acordo como o campo ou a posição que o sujeito ocupa nesse campo discursivo. Nesta perspectiva, conceituar uma prática discursiva advinda de uma FD é vincular o dizer a

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2007, p. 133).

Atualmente, as hipóteses que têm servido de baliza para engendrar as análises de discursos são as de Maingueneau (2008), autor responsável por uma metodologia que visa a

amenizar o conflito detectado nas diferentes abordagens, as quais acabam por não dar conta de todos os campos que interessam ao analista de discurso, já que a noção de FD acabou por se diluir e, em alguns casos, parecer até mesmo vaga.

Ao empregar o conceito de *Formação Discursiva*, nesta ótica, o analista do discurso precisaria se valer de notas para sistematizar seu emprego de modo a determinar sua utilização, pois, “na maioria das vezes emprega-se ‘formação discursiva’, nas situações em que o analista se depara com um conjunto de textos que não corresponde a uma categorização clara” (MAINGUENEAU, 2008, p. 15).

Desta forma, o autor apresenta dois tipos de unidades: as *unidades tópicas*, que se subdividem em *unidades territoriais*, em que estariam dispostos os *tipos de discurso* que “englobam gêneros do discurso, entendidos como dispositivos sócio-históricos de comunicação, como instituições de palavras socialmente reconhecidas” e *unidades transversas*, as quais “atravessam textos de múltiplos gêneros do discurso [...] por meio de registros definidos a partir de três tipos de critérios: a) linguísticos; b) funcionais; c) comunicacionais. As chamadas unidades *não tópicas*, seriam os espaços onde se fixam as FD’s constituídas do agrupamento realizado pelo pesquisador, independentemente das suas fronteiras²¹ (MAINGUENEAU, 2008, p. 16-17).

De acordo com esta teoria, o próprio pesquisador é o responsável pela construção dessas unidades e por estabelecer suas fronteiras, sendo regulado pela sua historicidade, pois

Os *corpora* aos quais elas correspondem podem conter um conjunto aberto de tipos e de gêneros do discurso, de campos e de aparelhos, de registros. Podem também, segundo a vontade do pesquisador, misturar *corpus* de arquivos e *corpus* construídos pela pesquisa (MAINGUENEAU, 2008, p. 19).

A possibilidade de integração de dois conjuntos discursivos num só espaço, conforme proposto por Maingueneau (2008), é o que viabiliza este trabalho, pois, embora a proposta esteja voltada para a análise discursiva de um *corpus* definido, há que se recorrer à própria lei do SINAES para compreender o discurso do enunciador, já que, a exemplo do

²¹ O detalhamento desta teoria pode ser consultado em **Cenas da Enunciação**, livro que reúne artigos exclusivos de Dominique Maingueneau (2008), em que o autor centra suas discussões na afirmação de que os planos do discurso derivam de uma *semântica global* que produz, de forma integrada, os efeitos de sentidos, além de desenvolver temas já abordados anteriormente, como as noções de *posicionamento*, *comunidade discursiva* e *genericidade*, pontos cruciais para reflexões necessárias quanto ao lugar que se coloca o analista de discurso, no momento de selecionar e organizar seus dados de análise.

experimento efetuado pelo autor, o foco dos dois discursos está irremediavelmente ligado, o que o encaixa no tipo de FD plurifocal²².

Essa dificuldade de delimitar uma FD já era assinalada desde os escritos de Pêcheux e Fuchs (1975, p. 168), que apontavam que havia, efetivamente, uma certa dificuldade em se identificar

as fronteiras reais dos objetos reais que correspondem aos conceitos introduzidos. Esta dificuldade [...] resulta da contradição existente entre a natureza destes conceitos e o uso espontaneamente imobilista e classificatório [...] sob a forma de questões aparentemente inevitáveis do tipo: ‘quantas formações ideológicas existem numa formação social? Quantas formações discursivas pode conter cada uma delas?’. [...] uma *discretização* de tal ordem é radicalmente impossível.

Esta postura deixa clara a linha tênue que há ao se pretender definir qual a FD do enunciador e de seu outro. Fato que justifica a escolha do entremeio das teorias, com a FD sendo considerada sob o viés teórico de Maingueneau (1997, p. 14), em que pese considerar os posicionamentos dos sujeitos que ocupam um lugar social, portanto, “não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa *posição* sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis”, haja vista que o espaço que ocupa já está pré-determinado pelas práticas discursivas e sociais.

1.5.3 A Interdiscursividade como parâmetro de análise

Para afirmar esse viés teórico de análise, os estudos de Authier-Revuz (1990, p. 25) são relevantes para tratar dos aspectos heterogêneos dos enunciados. Eles se tornam um problema a partir da concepção da não unicidade das práticas discursivas, além da contribuição das teorias da polifonia²³, princípio que constitui as práticas discursivas, as quais são tomadas como acontecimentos, dada a dispersão dos enunciados.

²² O autor propõe dois tipos de FD's: “as unifocais”, como o discurso religioso, por exemplo, e as “plurifocais”, exemplificadas com sua própria pesquisa, que associa romance com manuais escolares (MAINGUENEAU, 2008, p. 20).

²³ A noção de polifonia é introduzida nos estudos linguísticos tanto por Bakhtin (1997), que desloca o conceito da arte musical para demonstrar sua analogia na literatura, quanto por Ducrot (1987), que a considera como um mecanismo que leva a distinguir, numa enunciação, dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores. Ambos comungam da ideia de que no enunciado há uma constitutividade de vozes, porém suas concepções são distintas. Como base para este trabalho, recorreu-se a Maingueneau (1997, p. 75), que se vale da perspectiva ducrotiana para efetuar seus estudos acerca da heterogeneidade discursiva.

Maingueneau (1997, p. 75), pautado na autora, considera as duas formas de heterogeneidade discursiva: a *constitutiva* e a *mostrada*, sendo que “a primeira incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície”. E é na heterogeneidade constitutiva que outra abordagem de FD é percebida e confirmada: a *interdiscursividade*, torna o fechamento das unidades instáveis e abre a possibilidade de pensar que novas FD’s são constituídas a partir do embate com outras FD’s pré-existentes que nela se manifestam; portanto, elas não surgem do nada; há sempre o “dito” que as antecedeu.

Vale ressaltar que, nesta perspectiva discursiva, não se detectam fronteiras do interdiscurso, porém é possível entrever situações interdiscursivas no decorrer da análise por meio de pistas que surgem nas próprias práticas discursivas e que denunciam a FI do enunciador. Pode-se afirmar que há uma oscilação entre a regulação e a dispersão dos enunciados, o que provoca uma ruptura nas crenças advindas de teorias anteriores, que colocavam o sujeito como dono de seu dizer, pois, ele diz e é dito pelo discurso e pelos outros dizeres que o antecedem, já que ocorre na

enunciação, ao mesmo tempo, o fato do sujeito ser o suporte de seu enunciado e o conjunto dos efeitos subjetivos (conteúdos psicológicos variados) subjacentes a esse enunciado [...] o círculo ideológico sistema/sujeito-falante constitui o invariante das diferentes formas que ‘a Semântica’ toma hoje [aspas do autor]²⁴ (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

A percepção do Outro existente no discurso, baseada na lógica dos conflitos e na pluralidade de vozes e sujeitos envolvidos na enunciação, rompe, definitivamente, com a bipolaridade acreditada e disseminada por décadas nas Ciências Humanas e que ainda predominam em alguns discursos, como se observa em parte dos educadores consultados para a execução deste trabalho. Para eles, o homem teria a rédea de sua história e, a partir de sua tomada de consciência, poderia mudar o seu curso para uma condição de liberdade plena, ou emancipatória, como querem os defensores desse modelo de educação, como se o homem pudesse ser constituído, enquanto sujeito, fora das relações sociais.

²⁴ A contraposição entre Semântica e Discurso é introduzida pelos estudos de Pêcheux (1997, p. 13), em que o autor questiona os fundamentos da semântica, valendo-se da teoria materialista althusseriana, por dois motivos básicos: “a semântica encontra-se no centro das controvérsias entre linguistas” e “essas controvérsias se baseiam [...] em questões filosóficas”, portanto, devem ser confrontadas, cujo recurso teórico são os pressupostos das formações sociais e do materialismo histórico.

Percebe-se, pois, que as crenças individuais e coletivamente construídas e relativamente cristalizadas na sociedade não têm a característica da estagnação ou da dicotomia, mas, ao contrário, desenvolvem-se numa relação polêmica de valores e de concepções, por meio de confrontos de experiências culturais, o que faz com que uma FD tenha caráter polifônico, ou seja: uma FD é constituída por várias vozes que se misturam e se sobrepõem umas às outras, imputando-lhe um caráter heterogêneo. Como frisa Maingueneau (1997, p.115), “a toda formação discursiva é associada uma memória discursiva, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações”.

Retornando à tese pecheauxtiana, pode-se afirmar que a FD está diretamente ligada ao pré-construído e ao efeito de sentido advindo do discurso e serve como pontos de articulação manifestada no interior da mesma, que, por sua vez, exterioriza sua formação ideológica. Desta forma, Pêcheux (1975, p. 169) afirma que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase”, pois o efeito de sentido vem da FD e isso provoca a primeira ilusão subjetiva, em que o sujeito acredita ser a fonte do sentido, quando, na verdade, ele se constitui como pertencente a uma determinada FD.

Poder-se-ia afirmar que essas estratégias discursivas visam imprimir legitimidade ao discurso que, ao ser atravessado por um debate, instaura a polêmica e a negação do outro, por meio do confronto. Conforme postula Maingueneau (2007, p. 40),

a partir do momento em que são as articulações fundamentais de uma formação discursiva que se encontram presas nesse dialogismo, a totalidade dos enunciados que se desenvolvem através delas são *ipso facto* inscritos nessa relação, e todo enunciado do discurso rejeita um enunciado, atestado ou virtual, de seu Outro do espaço discursivo.

Nesta perspectiva, Maingueneau (2007, p. 33-36) é esclarecedor ao postular o primado do interdiscurso sobre o discurso, o qual se inscreve na “perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”. Assim, os conceitos defendidos pelo enunciador dependerão do lugar de onde ele fala, pois ele determina os recursos utilizados para referendar o discurso, o qual se constitui a partir do interdiscurso, já que “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes”, fator que não determina a constituição dos discursos da mesma forma, mas aponta para a heterogeneidade constitutiva.

Para facilitar a compreensão acerca da interdiscursividade, Maingueneau (2007, p. 35-37) explica que, quando se vale do termo interdiscurso, faz-se necessário estabelecer uma relação com três termos que deverão nortear o pensamento acerca do assunto: 1) o universo discursivo – que designa o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”; 2) o campo discursivo – entendido como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”; e 3) o espaço discursivo, constituído por “subconjuntos de formações discursivas que o analista julga relevante para seu propósito colocar em relação”.

Neste viés, os planos do discurso precisam ser integrados para a formação de um corpo discursivo, tanto na ordem do enunciado quanto na ordem da enunciação, já que se trata de um conjunto de regras que rege todas as dimensões do discurso. Assim, pode-se afirmar que, se há um aspecto positivo a ser apontado no SINAES, ele não se enquadra no sistema de restrições do enunciador, no caso, o ANDES, bem como o lado negativo do mecanismo legal não comporta o sistema de restrições de seus proponentes.

Frente a isto, o analista passa a ter em suas mãos o desafio de delimitar a FD em que os enunciados se inscrevem, valendo-se do jogo de pressuposições oferecidos pelo arcabouço teórico da AD, em que

a formação discursiva, ao delimitar a zona do dizível legítimo, atribuiria por isso mesmo ao Outro a zona do interdito, isto é, do dizível errado. Se, no universo do gramaticalmente dizível, um discurso define uma ilha de enunciados, possíveis que se considera que saturam a enunciação a partir de uma posição dada, no conjunto de enunciados assim recusados, ele define igualmente um território como sendo o de seu Outro, daquilo que, mais que qualquer outra coisa, não pode ser dito (MAINGUENEAU, 2007, p. 39).

Para o autor, essa organização de elementos coercitivos que compõem um discurso decorre de uma semântica global que se refere a um conjunto de regras, relativamente simples, que são responsáveis pelo funcionamento da rede de restrições a qual o discurso está sujeito. De acordo com ele,

a vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório leva a um impasse, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser visada em seu conjunto. Não pode haver fundo, ‘arquitetura’ do discurso, mas um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões (MAINGUENEAU, 2007, p. 80).

Nesta perspectiva, pensar no funcionamento do discurso de uma forma global é perceber que seus efeitos de sentido se organizam em todas as suas dimensões; que, portanto, transcende a sua materialidade linguística, perpassa o espaço discursivo e atinge o *ethos*; que, enfim, organiza-se de forma simultânea e sob um conjunto de regras determinadas pela *semântica global* que, a exemplo do que ensina Foucault (2006), determina a ordem do discurso, do que pode ser dito e do que deve ser silenciado, já que sua produção

é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p. 8-9).

Isto leva a crer que o sujeito é subordinado ao discurso, pois ele o antecede e impõe o modo de dizer por meio de uma autoridade que se sobrepe às pessoas; portanto, é ele que constitui o sujeito e as instituições e não o contrário:

o sujeito enunciador é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. O 'domínio da memória' representa o interdiscurso como instância de construção de um discurso transversal que regula, tanto o modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação destes objetos (MAINGUENEAU, 1997, p. 115).

Sob esta perspectiva, o sujeito é atingido por uma determinação exterior, inconsciente e responsável pela formulação das redes de memória e pelas formações ideológicas, nas quais os discursos se inscrevem e produzem efeitos de sentidos que transcendem o próprio saber. Nas palavras de Pêcheux (1975, p. 153)

o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências 'subjetivas'*, devendo entender-se este último adjetivo não como 'que afetam o sujeito', mas 'nas quais se constitui o sujeito'.

Desta forma, sujeito e sentido se constroem por meio do fio discursivo. Por isso a preferência por designar como 'efeito de sentidos' ao invés de sentido, pois o mesmo vai se produzindo e disseminando a cada evento discursivo, moldado pelas condições de produção em que é engendrado. Assim, a noção de interdiscurso está imbricada com a constituição dos efeitos de sentido que fogem às intenções do sujeito falante.

1.5.4 O Discurso Polêmico

De acordo com Pêcheux (2006, p. 33-34), os indivíduos parecem ter a necessidade de homogeneizar suas práticas, o que é marcado “pela existência dessa multiplicidade de pequenos sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência [...] até as ‘grandes decisões’ da vida social e afetiva” (aspas do autor). Entretanto, isto acaba por explicar a emergência do discurso polêmico, que traz à tona questionamentos que instigam o debate frente a um assunto que interessa a indivíduos de diferentes FD’s, tornando o diálogo “susceptível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis [...], sendo que o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente [...] como pólos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda”.

Para as teorias discursivas, tem-se que, no discurso polêmico, o enunciador toma uma posição e se torna responsável por seu dizer, conforme afirma Maingueneau (2007), para quem o discurso polêmico se constrói por meio de um processo de *interincompreensão*, pois, de um lado, o enunciador constrói uma imagem positiva de si e constrói, também, a imagem negativa do outro. Assim, a natureza do discurso é polêmica, pois ele nasce para negar (e ser negado) a resposta do outro. Conforme o autor,

Cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas ‘positivos’, reivindicados; de outro, os semas ‘negativos’, rejeitados. A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema [...] esses enunciados do Outro só são ‘compreendidos’ no interior do fechamento semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele. (MAINGUENEAU, 2007, p. 103),

Partindo desses pressupostos, restringir-se-á a definição de polêmica àquela definida como resultado de um engajamento com as crenças estabelecidas pelas FD’s a que pertencem os sujeitos, cujo objetivo é persuadir o outro por meio de estratégias discursivas que possam provocar a adesão do interlocutor. Assim, deve-se considerar que

O exercício da polêmica presume a partilha do mesmo campo discursivo e das leis que lhes são associadas. É preciso desqualificar o adversário, custe o que custar, porque ele é constituído exatamente do Mesmo que nós, mas deformado, invertido, conseqüentemente, insuportável (MAINGUENEAU, 1997, p. 125).

Neste viés, o autor afirma que, no ato de procurar convencer pela argumentação, denota-se a importância do Outro e, conseqüentemente um espaço de entendimento, em que a polêmica passa a se caracterizar como uma espécie de contrato entre duas práticas discursivas antagônicas, cujas regras, embora implícitas, são reconhecidas por ambos e, portanto, determinam as escolhas de cada discurso.

Em uma situação de debate, como é o caso do objeto deste estudo, há que se considerar a posição de outra prática discursiva, para a qual se constrói uma imagem negativa a partir de estratégias retóricas que visam à adesão à crença estabelecida pelo enunciador. Como em uma peça teatral, para se valer da metáfora goffmaniana²⁵, é exigido que os “atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros de modo desejado”, o que os coloca numa situação de que o convencimento não é apenas um direito, mas uma função do locutor (AMOSSY, 2005, p.12). E, para isso, contribui criar uma imagem negativa do outro.

Na escrita, o autor não só efetua asserções sobre o tema abordado, como também é detentor de um (pré) conceito acerca de seus interlocutores e de como ele próprio se representa no discurso, já que as práticas discursivas do cotidiano seguem um comportamento preestabelecido pelas práticas sociais que se constituem em modelos de apresentação de si nos diferentes papéis sociais, pois os

lugares determinados na estrutura de uma formação social [...] são marcados por propriedades diferenciais determináveis [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÉCHEUX, 1969, p. 82).

Neste viés, constrói-se o discurso do movimento dos docentes (representado pelo ANDES), ora como um lugar de repetição (de um já dito que se reforça por meio da característica polêmica que o constitui contra a força reguladora do Estado), ora como lugar de resistência, pautado, sem que o saiba, num imaginário em que o sujeito é interpelado por FI's que determinam sua FD, constituindo-se num dispositivo eficiente para cristalizar um imaginário frente a outro. Na verdade, repetição e resistência se dão como forças que habitam

²⁵ Na obra “A representação do eu na vida cotidiana”, Goffman (1985) se vale da metáfora teatral para defender sua teoria sobre as relações sociais. Para o autor todos os ingredientes envolvidos em uma peça teatral podem representar as ações dos indivíduos no processo de interação social.

o discurso e, neste caso, ocorrem simultaneamente: repete-se para resistir e se resiste porque se repete.

Neste jogo de imagens bipolarizado, surge o conceito de *ethos* como um dos componentes responsáveis pela construção discursiva. Ele se apresenta como uma prova da persuasão conquistada pelas características do enunciador, independentemente de juízos que seu público venha a fazer. O conceito de *ethos* é introduzido em diferentes correntes teóricas das ciências da linguagem, dentre as quais a AD, que desloca o conceito para a sua perspectiva teórica e passa a conceber a noção de *ethos* para além da proposta da antiga Retórica. Conforme explica Maingueneau (1997, p. 46), “a AD deve recorrer a uma concepção do *ethos* que seja transversal à oposição entre o oral e o escrito”, o que leva a ver o sujeito numa relação constitutiva com sua formação discursiva.

O enunciador não é visto como um indivíduo, mas como a materialização de discursos que são construídos historicamente e passam a reger as práticas discursivas da autoridade representada pelas instituições. De acordo com Amossy (2005, p. 9), “deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si”, o que define a imagem que o interlocutor fará e que, para ser legitimada como positiva, dependerá da credibilidade que o orador demonstrar por meio de estratégias argumentativas. É esta imagem de si que se constrói a partir do discurso que se designa como *ethos*.

Maingueneau (1997) se vale da concepção aristotélica do termo, em que a autoridade imputada a um orador independe de sua posição social ou mesmo as suas condutas anteriores, mas é construída especificamente pela constituição de seu discurso. No entanto, não se nega que a tendência é de acreditar mais em quem parece justo do que nos outros, em especial, quando as opiniões estão divididas, característica esta de um debate, em que as disputas por adesão do público se tornam acirradas. Neste caso, é, portanto, maior a necessidade de o orador demonstrar credibilidade, já que a persuasão pelo *ethos* somente é possível, se o orador causar a impressão de dignidade, falando daquilo que merece crédito por meio de argumentos verossímeis.

Uma das características que diferencia a argumentação da demonstração é o fato de que os argumentos se pautam na língua natural, estando, portanto, inevitavelmente sujeitos a ambiguidades e a utilização de termos polissêmicos: em especial, nos discursos polêmicos que a contradição se estabelece. Portanto, os conceitos defendidos pelo enunciador dependerão do lugar argumentativo de onde ele fala, os quais determinam os recursos utilizados para referendar o discurso, o qual se constitui a partir do interdiscurso.

Como afirma Maingueneau (2007, p. 36), “é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e fazemos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes”, fator que não determina a constituição dos discursos da mesma forma, mas aponta para a sua heterogeneidade constituinte, pois

existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) [...]. O que podemos dizer é apenas que todo o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969, 82-83).

Nesta concepção, os mecanismos internos do discurso não se confundem com o sujeito, nem tampouco o ignoram, pois é ele que deve materializar no discurso a credibilidade do orador. Como se observa no corpus tomado para este trabalho, o grupo que constitui parte dos membros do ANDES busca construir um *ethos* de orador justo, que luta pelo respeito à liberdade do homem a partir de sua concepção de democracia, sendo que os argumentos utilizados buscam promover uma aproximação com o interlocutor para garantir a adesão à tese, fator que busca levar maior credibilidade ao discurso, conforme se observará no momento de análise.

CAPÍTULO II – O SINAES

2.1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO SISTEMA

De acordo com a teoria pecheuxtiana, as condições de produção de um discurso remetem às relações de lugares e sujeitos numa dada estrutura social, as quais se representam na prática discursiva e designam os lugares que os sujeitos acreditam ocupar e a partir das quais enxergam o outro, como pode ser percebido nas palavras de Mussalim (2001, p. 136)

para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de produção de seu discurso devido à inconsciência de que é atravessado e ao próprio conceito de discurso com o qual trabalha a AD – uma teoria materialista da discursividade - , representa essas condições de maneira imaginária.

Um dos princípios essenciais da AD é a existência de uma relação constitutiva entre a linguagem e a sua exterioridade, o que impõe aos interlocutores o atendimento às regras de interação previstas para um contexto sócio-histórico-ideológico, ou seja: a obediência às condições de produção que fundamentam a construção de um discurso e respaldam os processos discursivos. Na perspectiva pecheuxtiana, deve-se observar

o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso - que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística [...] ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão (PÉCHEUX, 1969, p. 75).

Assim, para abordar a questão da polêmica instaurada com a promulgação do SINAES, faz-se necessário trazer à baila o percurso e os procedimentos que precederam essa promulgação, questão relevante neste capítulo, pois o mesmo possui o objetivo de discorrer sobre os acontecimentos que culminaram nas escolhas efetuadas para a construção do discurso da lei que vem estabelecer critérios e normas para que o processo de avaliação seja concretizado. Com isto, busca-se inserir o funcionamento desse discurso na historicidade que o constitui, pois, se não forem levadas em conta as condições de produção e, também, a memória discursiva que o atravessa, a análise poderia ficar fragmentada, sem a possibilidade de desvendar o funcionamento desse discurso, provocando um apagamento no que tange às contradições existentes entre as diferentes formações discursivas que o afetam, pois, na

região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos (PÊCHEUX, 2006, p. 52)²⁶.

Sob este viés, parte-se da concepção de 'sistema', desde sua definição clássica que, dentre outros aspectos, o define como "um conjunto de leis ou princípios que regulam certa ordem de fenômenos; plano; modo; hábito; uso; método", o que predispõe o interlocutor a compreendê-lo como um instrumento de regulação, dada a memória coletiva responsável pelo estabelecimento de sentidos socialmente construídos (BUENO, 2000, p. 719).

Assim, a defesa da implantação de uma cultura de avaliação que visa a manter e ampliar a qualidade na educação superior fez avançar os debates no que concerne às políticas voltadas para efetivar a implementação do sistema proposto pelo governo federal e, talvez, principalmente, para evitar que o objetivo principal do mesmo fosse transformado ou limitado ao controle burocrático.

O principal argumento utilizado pelos discursos de reação contrária ao sistema é o de que a promulgação de uma legislação específica, que impõe a obrigatoriedade de avaliar a educação superior, estaria dando continuidade a uma metodologia rechaçada pelos movimentos sociais e pelos educadores que defendem uma educação unitária, pois,

para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas, Gramsci propõe, no grau médio, a 'escola unitária'. Esta escola seria eminentemente normativa, possibilitando o desenvolvimento das capacidades do indivíduo tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual (GADOTTI, 1983, p. 68-69).

Partindo desta ótica, a continuidade e a insistência nas políticas adotadas por um governo neoliberal levaria à consolidação de um processo de privatização, com foco na mercantilização educacional, em detrimento dos bens públicos, o que inviabilizaria o surgimento de um modelo supostamente adequado e condizente com toda a população, já que a base que fundamentaria o SINAES traria resquícios do governo que o antecedeu.

²⁶ A região discursiva a que se refere Pêcheux (2006, p. 51) seria a fronteira entre o espaço da "manipulação de significações" e o das "transformações do sentido".

Esse pressuposto decorre do fato de que, ao instituir um sistema de avaliação (cujo processo já é exigido pela LDB, no PNE e na constituinte) por meio de novas legislações, contribuir-se-ia para o aumento da burocracia e da complexidade típica de uma instituição de educação superior, fator que provocaria a estagnação das instituições públicas. A título de exemplo, o que poderia provocar essa estagnação seria a impossibilidade de agregar um maior número de colaboradores na execução dos trâmites burocráticos, pois isto somente ocorreria com o aval do Estado, fator que colocaria em vantagem as instituições privadas, já que esse nível de controle não é passível de aplicação nessas instituições.

Vale lembrar que, na própria tessitura da lei que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, há uma determinação de que o mesmo seja aplicado no decorrer de uma década (Art. 1º da Lei 10.172/2001). Logo, mesmo com a mudança de governos, a vigência da legislação imporia o cumprimento de seus ditames, sob pena de fragmentar o planejamento a longo prazo, destoando, inclusive, do discurso daqueles que defendem a avaliação emancipatória, já que esta derivaria de um processo contínuo em torno das ações e metas a serem seguidas para uma educação de qualidade.

Segundo os estudiosos que contribuíram para a construção e alteração dos projetos para a reforma universitária, paradoxalmente, junto ao inevitável jogo burocrático que contribui para com a crescente complexidade das instituições educacionais, em especial, as universidades, há que se considerar que

todos os esforços conjugados certamente burocratizaram as universidades transformadas em pesadas organizações com complexo sistema de decisão corporativo, mas certamente modernizaram e qualificaram o sistema público de ensino superior, colocando-o numa situação de liderança na América Latina e de reconhecimento entre os grandes centros universitários internacionais (TRINDADE, 1999, p. 30).

Neste viés, observa-se que, por detrás dos debates, confrontos e conflitos, estão presentes diferentes práticas discursivas que contribuíram, de alguma forma, na construção das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas, o que indica que a interação entre diferentes FD's aponta para a primazia da interdiscursividade sobre o discurso, conforme Maingueneau (1997, p. 111-112),

Pode haver várias formas de privilegiar o interdiscurso e não se deve esperar que todas as abordagens sejam semelhantes. Se elas convergem, é essencialmente pelo fato de que se opõem a uma certa concepção de discurso que prevalecia na AD anterior [...] uma formação discursiva não deve ser concebida como um bloco compacto que se oporia a outros [...] mas como uma realidade ‘heterogênea por si mesma’.

Ao considerar que o atual sistema possibilitaria a continuidade de um processo de privatização pleiteado por governos anteriores, o que seria incoerente com a formação político-social do atual Governo, as lideranças governamentais buscaram alternativas que aliviassem essa orientação negativa que o processo de avaliação estaria impondo sobre o ambiente educacional, o que se daria, essencialmente, em face das manifestações e da pressão política que afetou a lei do SINAES.

Assim, o Governo Federal, após diversas tentativas dos presidentes antecessores (Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso), propôs a elaboração de uma proposta construída a diversas mãos, que seria coordenada por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior - CEA, designada pelo Ministério da Educação do Governo Lula, ainda na gestão de Cristovam Buarque²⁷. Observe-se que a constituição de um grupo de trabalho focado em construir uma proposta que culminaria numa legislação federal parece pressupor, no mínimo, o interesse de construir um instrumento dialógico e democrático, conforme pleiteado pelos manifestantes, já que

Não existem sociedades perfeitas. Existem, contudo, sociedades nas quais a partilha do mundo é mais equilibrada do que em outras [...] uma *sociedade compartilhada* apela para a responsabilidade e a participação de todos. Exige o diálogo e a crítica [itálico do autor] (GADOTTI, 1982, p. 156).

Sob este argumento, a comissão responsável pela elaboração da proposta foi composta com o objetivo de superar as limitações detectadas nos instrumentos existentes, valendo-se dos mesmos para impulsionar um avanço qualitativo na implementação de um sistema capaz de articular e integrar as informações pertinentes ao processo avaliativo, já que seus representantes eram oriundos dos mais diversos segmentos da educação superior

²⁷ Comissão designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003, instalada em 29 de abril de 2003. Demais informações sobre a composição da CEA, bem como o histórico para a composição da lei do SINAES, ver a apresentação da Proposta do SINAES, Da Concepção à Regulamentação, publicada pelo INEP, em sua 4 ed em 2007, que pode ser acessado pelo site: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>.

brasileira²⁸, e buscavam, segundo o relatório do MEC, propiciar o acesso da sociedade ao processo e à construção da lei que ditaria as regras da avaliação da educação superior. Pautando-se em audiências públicas e na elaboração de textos que propiciassem uma coerência entre as propostas apresentadas e a efetiva busca pela qualidade da educação, ela buscava articular a necessidade de regulação e controle, por parte do Estado, a uma política de avaliação ampla, formativa e contínua. Assim, a existência de

instrumentos em vigor, que sejam considerados válidos, devem ser preservados e aperfeiçoados, porém integrados a uma outra lógica que seja capaz de construir um sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa (SINAES, 2007, p. 26).

Um dos fatores que instigaram as reações contrárias à obrigatoriedade da avaliação foi o fato de que os processos avaliativos utilizados como forma de controle e diretrizes para a tomada de decisão poderiam ser realizados de forma voluntária, a exemplo de uma das primeiras tentativas brasileiras, ocorrida na década de 90, por meio do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB, que foi concebido com o propósito de focar e disseminar a cultura de avaliação nas instituições. Iniciado com a auto-avaliação e instigado pelas próprias instituições, ele foi, porém, abandonado após a implantação de um sistema induzido pelo MEC, que tornou a avaliação do aluno obrigatória, o conhecido “Provão”, que denomina popularmente o Exame Nacional de Cursos - ENC.

Diante das políticas educacionais para a educação superior e das suas efetivas concretizações no cotidiano das instituições, tem-se uma visão da complexidade inerente ao desafio apresentado de procurar aderir a um modelo de educação que possa abranger os anseios de uma sociedade que se entende como democrática (com toda a carga polissêmica que o termo possa sugerir), dado o regime político que a caracteriza, já que “a formação de recursos humanos é pedra angular das sociedades contemporâneas – as sociedades do conhecimento” e essa formação passa, necessariamente, pela indagação sobre o modelo de educação que se pretende investir com base nos resultados decorrentes do processo de avaliação (MOROSINI, **In**: MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 145).

²⁸ Vale destacar que na composição da CEA constam José Dias Sobrinho, como Presidente e Dilvo Ilvo Ristoff, como um dos membros, ambos referenciados no capítulo dedicado às diferentes concepções de avaliação que compõe este trabalho.

2.2 PERCURSO LEGAL: O processo diacrônico que constituiu o SINAES

O debate sobre essas questões gerou resultados que se materializaram em planos, programas, medidas provisórias e, por fim, leis. Dentre as propostas que se destacam, estão o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de 1983; o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior: “Uma nova política para a Educação Superior Brasileira”, de 1985; o relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, de 1986, e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1993, cujas propostas trariam subsídios para a instalação do atual sistema, com o diferencial de que a iniciativa do PAIUB partiu das universidades, que se dispuseram a formular seus próprios procedimentos avaliativos, independentemente do viés que o Estado pudesse adotar para tal atividade, pois, para esta perspectiva,

Dado o imenso déficit histórico decorrente do fato de que deixamos de fazer aquilo que os principais países fizeram a partir do final do século passado quando se empenharam em implantar os respectivos sistemas nacionais de educação, a questão não pode ser equacionada em termos de recursos orçamentários convencionais [...] impõe-se um plano de emergência que permita investir maciçamente, elevando-se substancialmente e em termos ‘imediatos’ o percentual do PIB destinado à educação (SAVIANI, 2001, p. 334).

De acordo com os relatórios que culminaram na proposição do sistema vigente, o PAIUB “estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir” (SINAES, 2007, p.23). Desta forma, propiciou, em curto espaço de tempo, maior interesse em repensar a cultura da avaliação aplicada nas instituições e a promoção de mudanças, já que sua adesão era voluntária e, com isso, ele minimizava as possibilidades de movimentos de resistência ou reações contrárias à sua implantação.

Um dos principais pontos levantados nos referidos documentos é a preocupação com o controle e a manutenção da qualidade desse nível educacional, dada a expansão de instituições que propiciaram um aumento significativo de matriculados nos cursos de graduação. Assim, tornou-se imprescindível que a avaliação transcendesse a necessidade de prestar contas à sociedade, emergindo propostas que estendessem as possibilidades de

mensurar se o nível de qualidade da educação tinha acompanhado seu crescimento quantitativo. Conforme detectado por estudos realizados no NUPES²⁹, destacava-se que

os parâmetros produzidos centralizadamente pelo Estado são de natureza mercantil, daí resultando a mercantilização como paradigma para a educação superior, provocando intensas mudanças no ethos das instituições desse grau de ensino, que teriam mais as características de uma empresa prestadora de serviço, do que de uma instituição educacional do terceiro grau (SILVA JR., **In:** MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 59-60).

Eis, sumariamente, o contexto sócio-histórico que permeou os programas e ensaios de consolidação de um sistema de avaliação permanente, conforme preceitua a legislação vigente, dando ênfase às propostas implantadas depois da aprovação da LDB (1996) com o início ao processo avaliativo no âmbito da graduação por meio do Exame Nacional de Cursos – ENC, ou “Provão”, adotado no governo FHC, em 1997, em atendimento às diretrizes para a educação aprovadas no ano anterior.

A proposta central do sistema era aplicar uma prova a todos os egressos das diferentes áreas do conhecimento, as quais eram previamente definidas e divulgadas anualmente. Esse instrumento acabou se tornando o foco do processo avaliativo; primeiro, pelo abandono das poucas instituições que haviam adotado o PAIUB como referência, mas, principalmente, por ter se mostrado um instrumento *ranqueador* entre as instituições educacionais, dada a ênfase midiática na divulgação dos resultados obtidos pelos cursos:

O Provão foi o instrumento de avaliação privilegiado, uma vez que os outros (Avaliação das Condições de Oferta, para os cursos, e Avaliação Institucional, para as IES) tinham menor destaque na divulgação oficial, sendo os seus resultados utilizados para efeitos regulatórios no reconhecimento de cursos de graduação. (BARREYRO & ROTHEN 2006, p.959)

Esse foi um dos problemas que implicou em inúmeras críticas, tanto da comunidade acadêmica, quanto de estudiosos da temática da avaliação e das demais políticas educacionais, pois um instrumento aplicado de forma isolada não poderia ser o responsável pela atribuição de juízos de valor acerca de qual seria a melhor ou a pior instituição. Todavia, se efetivamente os objetivos estavam voltados para referendar um pré-conceito de que as instituições públicas teriam menor desempenho que as instituições privadas e, com isto,

²⁹ Fundado em 1988, o Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da USP, NUPES, é um dos responsáveis pela formulação de diferentes concepções teóricas acerca da reforma educacional voltada para o ensino superior.

promover a privatização, não houve êxito nessa tentativa, pois, de acordo com Saviani (2001, p. 330), “os resultados evidenciaram o baixo nível, em média, dos cursos das instituições privadas comparativamente àqueles ministrados por instituições públicas de ensino superior”.

O fator que agravou a polêmica e instigou as manifestações da sociedade civil foi o fato de que o Ministério responsável pela educação propiciou efetuar a abertura de crédito para impulsionar a implantação de programas que melhorassem a qualidade dos cursos que não apresentavam um bom desempenho. De acordo com editoria da Folha de São Paulo, citada no artigo do autor, esta iniciativa estaria “premiando a incompetência em lugar de proceder à punição das escolas pelo seu fraco desempenho qualitativo” (SAVIANI, 2001, p. 330).

Surge, então, uma controvérsia nas práticas discursivas dos educadores acerca das concepções de avaliação. Se no discurso que embasa a defesa da avaliação enquanto processo emancipatório e que visa a diagnosticar os problemas e, então, solucioná-los, sem cerceamento ao direito de oferta dos cursos, como uma prática punitiva, a tese era de que onde forem detectados tais problemas, há que se injetar toda sorte de recursos possíveis, com o devido acompanhamento de sua aplicação nos pontos emergenciais.

Portanto, o fato desse “primeiro” diagnóstico negativo ter sido detectado nas instituições privadas não justificaria a mudança de rumo no meio do processo, haja vista que a atuação corretiva é o que se espera de profissionais comprometidos com a educação; em especial, com a educação pública, pois, caso seja diagnosticada a carência em quaisquer dos pontos avaliados nessas esferas, tratamento igual deverá ser cobrado de seus mantenedores. Isto deveria valer também para as instituições privadas.

Vale ressaltar que o “Provão” surge num contexto sócio-econômico marcado pelo neoliberalismo, em que se acentuam os processos de privatização nas sociedades capitalistas. Este fator propiciou a ampla abertura de instituições de ensino superior pela iniciativa privada e, conseqüentemente, diversificou as possibilidades de escolha e de acesso a esse nível educacional. Este contexto pode ter influenciado e propiciado a tomada de decisão de cunho regulador por parte dos gestores públicos, com o objetivo, segundo eles, de canalizar as despesas oriundas dos investimentos aplicados nas instituições educacionais, uma vez que

a seu modo os organismos multilaterais, isoladamente ou reunidos em torno do ‘Consenso de Washington’, [...] articulam sua compreensão desse desafio e fazem suas escolhas e recomendações a respeito das mudanças que

deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas (SGUISSARDI, In: SGUISSARDI, 2000, p.10).

Desta forma, a prática discursiva que caracteriza os defensores da necessidade de adotar um sistema de avaliação enfatiza que a escassez dos recursos públicos impõe a necessidade de conter despesas que não reflitam na qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, cumpram com seu papel social. Neste viés, a função de um sistema de avaliação eficaz seria, em tese, propiciar que o Estado tivesse parâmetros para analisar os pontos mais frágeis e propor mudanças, se fosse o caso, sem, necessariamente, intervir diretamente na instituição, já que, de acordo com esses organismos, os

diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais vislumbradas para a crise do *Estado do bem-estar*; soluções que atendam os ditames das políticas macroeconômicas objetivando a reforma do Estado e a reestruturação da produção capitalista; soluções que, muito mais do que nos países cêntricos, 'devem' ser implementadas nos países periféricos como o Chile, Argentina, Brasil e outros (SGUISSARDI, In: SGUISSARDI, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva, o Exame Nacional dos Cursos surgiria como um instrumento arbitrário, determinando a aplicação anual de exames a todos os graduandos, especificamente no último ano do curso, sob pena de não poderem receber o diploma ao término do curso, ou seja: o ENC torna-se um componente curricular obrigatório e com o objetivo de abranger todos os cursos, de forma gradativa, já que, ao longo de sua existência, visou a incorporar todas as áreas do conhecimento. As maiores críticas a esse instrumento giraram em torno das estratégias que, supostamente, poderiam ser adotadas pelas instituições para garantir o êxito do processo, pois aquele que foi considerado abaixo do estipulado para um bom desempenho poderia

obter os planos de curso das instituições mais bem classificadas [...] visando a adotá-los em seus próprios cursos [...] seu objetivo principal passa a ser, em lugar de preparar bem os seus alunos para o exercício da profissão para a qual estão sendo formados, prepará-los para terem êxito no 'provão' (SAVIANI, 2001, p. 330).

A aplicação do Provão persistiu mesmo após a troca de governos que, de acordo com o proposto no pleito eleitoral, prometiam uma mudança radical nos projetos implantados, haja vista as diferenças político-partidárias que marcaram as eleições presidenciais e a

expectativa de que o sistema educacional superasse as tentativas de avaliar sob um único foco, como no caso do ENC. A compreensão de avaliação exarada nos documentos divulgados na campanha eleitoral era que a mesma devia ser concebida como fundamental para o planejamento, sem negar a necessidade de intervenção do Estado, mas com vistas à melhoria “do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino” (Coligação Lula Presidente, 2002), já que a insistência em modelos que mensuram o

rendimento e aprendizagem dos estudantes, da adequação ao mercado de trabalho, da produtividade dos professores e de que as instituições façam detalhadas prestações de contas dos recursos públicos utilizados, têm levado à difusão de sistemas de avaliação objetivos e padronizados, baseados em esquemas intelectivos quase sempre pobres e de fácil visibilidade, que nem sequer arranham a complexidade dos fenômenos educativos (SOBRINHO, 2000, p. 17).

Os próprios membros da CEA concordavam que, embora a mesma tenha sido formada para caracterizar a amplitude da democracia na construção de uma regulamentação, por mais flexibilidade que se possa atribuir a um instrumento legal, o fato de ser uma lei imputa uma característica de necessidade de controle e arbitrariedade, característica essa referendada pela inclusão de artigos que possibilitam sanções e punições.

Conforme posto na apresentação da proposta intitulada “bases para uma proposta de avaliação da educação superior”, há a necessidade de “regulação do Estado, para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto, mas também reconhece a importância de uma política capaz de refundar a missão pública do sistema de educação [...], tornando-o compatível com as exigências da qualidade, relevância social e autonomia”, o que demonstra a preocupação de conceber um sistema articulado com a necessidade de controle e com o compromisso para a melhoria da qualidade da educação superior, sem ferir as especificidades de cada instituição (SINAES, 2007, p. 14).

2.3 O ACONTECIMENTO DA LEI

Dado o contexto histórico, percebe-se que a proposição da lei não foi aplicada de um modo ameno, dada a heterogeneidade constitutiva das práticas discursivas que caracteriza a composição da comissão; portanto, nem todos os pontos foram incorporados na tessitura da

legislação, além de alguns terem desvirtuado a proposta inicial, fator que instiga e aprofunda a polêmica, pois a

homogeneidade lógica, que condena o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, etc que ‘cobrem’ ao mesmo tempo [...] o domínio das ciências exatas, o das tecnologias e o das administrações (PÊCHEUX, 2006, p. 32).

De acordo com o relatório da CEA, a proposta da comissão foi efetivamente divulgada em setembro do mesmo ano da sua designação (2003), com o foco do processo avaliativo voltado para o âmbito interno das instituições às quais caberia a sensibilização de todos os agentes, para o que uma das estratégias poderia ser a composição de pequenas comissões, de acordo com as especificidades de cada instituição. A CEA, de sua parte,

procurou consolidar as necessárias convergências em relação a uma concepção de avaliação como processo que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometido com a igualdade e a justiça social [...] tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos (SINAES, 2007, p. 87).

A CEA tenta propor um sistema adequado à complexidade inerente ao ensino superior, por meio da “utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias”. Desta forma, os mesmos precisariam ser articulados no momento de sua aplicação, sob pena de fragmentar o processo de análise e descaracterizar o sentido da avaliação, enquanto processo que “remete a uma concepção de qualidade e de relevância social” (SINAES, 2007, p. 89-91).

Os dados externos que deveriam complementar e aperfeiçoar este instrumento deveriam ser concentrados num único processo, denominado pela comissão como Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação na Área – PAIDEIA³⁰.

³⁰ Não por mera coincidência, a sigla adotada para o processo remete à Grécia Antiga, em que a palavra *Paideia*, voltada inicialmente para a “criação de meninos” e que, segundo Werner Jaeger (filólogo Alemão), amplia sua significação a partir das reflexões sobre a educação, passa a “designar toda a teoria da educação”, sendo que os sofistas a definiram como a

Grosso modo, esse processo deveria extrair informações por meio de um exame aplicado aos alunos de todas as áreas de conhecimento e também incorporar informações quantitativas que deveriam ser coletadas pelo MEC, de forma regular, para caracterizar a globalidade do sistema. A compilação das informações, bem como os relatórios extraídos de todo o processo, por fim, seriam encaminhados a uma comissão designada para coordenar toda a avaliação. De acordo com a proposta do CEA,

o PAIDEIA não se ocupa somente com a construção e a reprodução dos conhecimentos, mas também e principalmente com a relação de professores e estudantes com as ciências, as tecnologias e as artes, tanto em seus aspectos intrínsecos, como extrínsecos e sociais (SINAES, 2007, p. 91).

A apresentação da proposta instigou nova polêmica e, conseqüentemente, novos conflitos, especialmente pelo fato de a parte do governo ter compreendido que a proposta ficou focada apenas numa vertente: a emancipatória. E isso, de acordo com o discurso do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, dificultaria o controle por parte do Estado e, portanto, justificaria a alteração de alguns pontos fundamentais, pois, do ponto de vista do ex-ministro,

Duas coisas ficaram meio patológicas: uma é achar que o método de avaliação (o Provão) é perfeito e outra é achar que uma proposta feita por uma comissão, pela qual eu tenho o maior respeito, já é o documento que vai substituir a avaliação anterior” (*O Estado de S. Paulo*, 8 set. 2003, In: BARREYRO & ROTHEN 2006, p.961)

O discurso do Ministro visava a justificar a apresentação de uma contra-proposta que, embora mantivesse parcialmente as sugestões exaradas pela comissão (que foi constituída para esse fim, vale lembrar!), deveria superar a necessidade de manter alguma forma de mensuração dos dados, por meio de índices, o que poderia desvirtuar o propósito voltado para a articulação de todos os componentes do processo avaliativo, limitação que a CEA havia diagnosticado, ao afirmar que

esses instrumentos de verificação de rendimentos ou de produtos – exames ou testes – não chegam a ser uma avaliação propriamente dita, pois, em geral, se limitam a fazer verificações ou mensurações [...] aplicados isoladamente [...] e não podem ser considerados avaliação de aprendizagem,

“contínua formação do adulto, capaz então de repensar por si mesmo a cultura do seu tempo” (ARANHA, Maria Lúcia Arruda, 1989, p. 41-43).

mas quando muito verificação de desempenho de estudantes em uma dada circunstância (SINAES, 2007, p. 85).

Tem-se, então, que o discurso avaliador implica um olhar do outro que pressupõe ao julgamento. A aplicação de um exame passaria, assim, a legitimar esse discurso, quando se pensa no processo de avaliação formal como um instrumento de poder que visa a classificar os sujeitos em categorias dicotômicas: bom/ruim; certo/errado; portanto, se a avaliação for tomada sob esse prisma, pode exercer a função de um instrumento coercitivo que anuncia, paradoxalmente, o fracasso ou o sucesso das instituições e seus agentes e causa reações contrárias à sua imposição.

Assim, a contra-proposta da base governista foi debatida nas instâncias governamentais e culminou na Medida Provisória (MP) sob nº 147/2003, com algumas ressalvas e sem considerar o amplo debate que havia sido proposto pelo próprio MEC, já que sua discussão ficou limitada ao Congresso e levou apenas treze dias para ser aprovada. Esta situação provocou novas discussões e instigou a urgência de promulgar a legislação, já que parte dos membros da CEA demonstrou indignação com a maneira que marcou o fechamento de seus trabalhos, por meio da promulgação de uma MP, pois

esta, além de não respeitar a dinâmica da discussão proposta pelo próprio MEC [...], preservam-se apenas os quatro aspectos que comporiam a avaliação do sistema (ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social) e a existência de duas comissões ministeriais [...] uma executiva e outra deliberativa, as quais implementariam a avaliação (BARREYRO & ROTHEN, 2006, p. 962).

Essas práticas discursivas e a crescente polêmica faziam parte do cenário que antecedeu a uma das reformas ministeriais, a qual culminou na substituição do Ministro da Educação, cuja pasta passou para as mãos de Tarso Genro. Enfim, foi promulgada a Lei Federal que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, sob nº 10.861/04. O mesmo foi regulamentado pela Portaria 2.051/04 que, em respeito ao acordado anteriormente, procurou priorizar as propostas da comissão e, praticamente, não utilizou o proposto na MP.

Diversos aspectos da lei divergem do que foi proposto pela CEA, conforme foi detectado nos estudos de Barreyro & Rothen (2006, p. 963), os quais afirmam que, apesar de

o relatório e documentos da CEA precederem a promulgação da lei, “uma análise mais apurada mostra importantes diferenças entre ambos, assim como a influência das experiências anteriores de avaliação em pontos importantes da lei”, o que já era de esperar, haja vista que, nas audiências públicas promovidas para a disseminação da proposta, abriu-se um amplo debate com representantes de entidades de diversos setores da sociedade civil.

No entanto, o objetivo principal exarado pela legislação está fixado na busca da melhoria da qualidade da educação superior, a qual deve ser alcançada com a articulação de todos os instrumentos que permeiam um processo avaliativo e com a valorização da missão pública da instituição educacional, ou seja, com respeito à sua autonomia didático-científica já consagrada na Constituição Federal³¹, com ênfase na necessidade de implantar mecanismos de controle dos recursos públicos investidos nas instituições de educação superior como forma de prestação de contas à sociedade e com aplicação racional dos mesmos. Nas palavras do atual Ministro da Educação, até então,

promoviam-se campanhas com ONGs, e não programas estruturados de educação continuada em parceria com os sistemas municipais e estaduais. Além disso, perdia-se de vista a elevada dívida educacional com grupos sociais historicamente fragilizados. Nos últimos 20 meses, todo esforço empreendido pelo MEC, em parceria com [...] movimento sociais, etc. foi no sentido de superar essas oposições, guiado agora por uma visão sistêmica. [...] um sistema dinâmico que premia o mérito institucional, e regular o setor privado que, sem marco legal estável, viveu expansão caótica (HADDAD, 2005 [S/P])³².

Transformada em lei e pela característica de arbitrariedade que o instrumento sugere, o que fica pressuposto é que se trata efetivamente de um processo de controle e regulação estatal balizado pelos resultados extraídos das análises dos relatórios que alimentam o sistema. Eis a razão da polêmica gerada pela publicação da lei, que destoava, portanto, da característica emancipatória almejada pela CEA.

No entanto, a concepção de avaliação que respalda o SINAES aponta para um processo de engajamento de todos os agentes que compõem a instituição, um processo somente possível de ser concebido com a articulação de todos os instrumentos que compõem o sistema proposto e que busca evitar uma dicotomia entre o quantitativo e o qualitativo, já

³¹ Art. 207 – “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

³² Artigo extraído do site www.mec.gov.br, da Assessoria de Comunicação Social do MEC, publicado no Jornal Folha de São Paulo em 25 de setembro de 2005.

que é a complementação desses dois aspectos que demonstrará a completude do processo avaliativo.

Prova disso foi a inserção de um artigo para aferir o desempenho acadêmico, em substituição ao “Provão”, com a incorporação de parte das ideias extraídas do PAIDEIA, sendo que o instrumento passa a ser denominado ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante, cujas normas e procedimentos de aplicação estão expressas no Art. 5º da Lei, o qual é composto por onze (11) parágrafos.

De acordo com a proposta governamental que embasa essa nova metodologia de aferir parte da qualidade do sistema educacional superior, os resultados do ENADE não devem se tomados como definitivos para indicar o nível dos cursos, mas de forma parcial, articulando as informações com os dados extraídos do processo de avaliação *in loco* efetuado por comissões designadas pelo MEC para esse fim, devendo ser respeitadas as especificidades de cada área do conhecimento.

Por outro lado, ao impor a necessidade de avaliar a educação superior sob uma diretriz pré-determinada, por meio de um mecanismo legal que prevê sanções e punições, constrói-se uma imagem de que os sujeitos inseridos em uma instituição de ensino superior não sejam capazes de realizar a avaliação sem a ameaça da punição, fator que revela uma descrença quanto ao funcionamento eficaz da educação superior, se o mesmo não estiver sob o controle do Estado, e reforça a tese de que, para garantir a isonomia no tratamento das instituições, deve-se sancionar leis e inserir artigos específicos que ameaçam punir os agentes envolvidos no processo, caso não respeitem os ditames legais.

Explicita-se, pois, uma memória cultural impregnada de instrumentos cerceadores que colocam em dúvida o caráter e a responsabilidade dos sujeitos. Por se tratar de uma obrigação legal, a hipótese de uma participação voluntária está descartada, o que implica na dificuldade de construir um processo dialógico que busque implantar uma cultura permanente de avaliação. Talvez, esse seja um dos limitadores do sistema, dada a característica de arbitrariedade que o constitui e as distintas interpretações que se desencadeiam nas práticas discursivas, como assevera Pêcheux (2006, p. 51):

O objeto da linguística [...] aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a

priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.

Eis uma das características que definem uma memória discursiva capaz de constituir o sentido no tecido discursivo, pois, se há diversas vozes que retornam e ressignificam os enunciados, há, também, uma ligação entre o discurso do governo, apresentado no instrumento legal e o discurso do ANDES apresentado na crítica à legislação. Este confronto provoca uma relação contraditória de dependência e de ruptura com uma formação discursiva instituída, fazendo retornar o problema (as questões) levantado para esta investigação, instigando às seguintes perguntas: Como o discurso do sindicato apresenta a proposta do governo sobre o sistema de avaliação? Qual é a imagem (*o ethos*) dominante sobre o SINAES que o sindicato constrói? Como a FI do ANDES atua sobre a sua FD, legitimando um sentido único e buscando cercear outras possibilidades de sentido advindas do interdiscurso?

Com base nestas questões é que a análise do corpus selecionado para este trabalho se voita. Naquele momento, os aspectos divergentes apontados por Barreyro & Rothen (2006) serão melhor explorados, pois, poder-se-ia afirmar que o discurso do ANDES se constitui, fundamentalmente, sobre essas divergências, as quais legitimariam um *ethos* negativo do SINAES, o que a análise da materialidade discursiva aponta.

CAPÍTULO III – O ANDES

3.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS EM BUSCA DOS EFEITOS DE VERDADE

Conforme postulado no viés teórico em que este trabalho se ancora, para compreender as posições e escolhas feitas por determinados grupos inseridos na sociedade, é importante considerar as formas de concepção de mundo que são construídas e qual a estrutura política que constitui a sociedade na qual o grupo a ser estudado está inserido, pois esse é o modo pelo qual as diferentes esferas e segmentos que compõem essa sociedade se habituaram a conviver a e a ver uns aos outros.

A partir da concepção foucaultiana de FD é possível pressupor os tipos de discursos que emergem de grupos socialmente estabelecidos ou organizados, já que a mesma se refere a um “sistema de dispersão regulado”. Embora os seus saberes sejam produzidos em campos distintos, eles se organizam no mesmo lugar e, portanto, produzem práticas discursivas mais ou menos estabilizadas, conforme os indivíduos vão se socializando (FOUCAULT, 2007, p. 43).

De acordo com Durkheim (2001, p. 31), para que a socialização se concretize, faz-se necessário que os indivíduos tomem consciência de sua condição social para, então, saber como devem se portar diante dos *atos sociais*³³ (objeto de estudo da sociologia), sendo que a consciência coletiva se forma no processo de socialização, que rege as normas e as ações dos indivíduos, pois “a sociedade tem todo o interesse em que estas funções se exerçam regularmente” como forma de estabelecimento de uma ordem instituída.

Portanto, mais que ditar normas, punir ou premiar, os mecanismos legais são inseridos no seio social como forma de regular as ações dos sujeitos, nortear seus fazeres e propiciar, minimamente, uma determinada ordem no percurso de uma sociedade e, independentemente da esfera social que os introduza enquanto normas a serem seguidas, os mesmos estarão impregnados de arbitrariedade, pois refletem o pensamento de apenas uma das parcelas dessa sociedade. Eles

são as maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a notável propriedade de existir fora das consciências individuais. Estes tipos de

³³ Os pensamentos ou ações individuais não geram um fato social, mesmo que repetidos por todos os indivíduos, pois, o que caracteriza um fato social é sua generalidade, sua exterioridade e seu poder de coerção: “o que os constitui são, as crenças, as tendências, as práticas do grupo tomado coletivamente” (DURKHEIM, 2001, p. 35).

comportamento ou de pensamento são não só exteriores ao indivíduo, como dotados de um poder imperativo e coercivo em virtude do qual se lhe impõem, quer queira, quer não (DURKHEIM, 2001, p. 32).

Sob esta perspectiva, poderia se afirmar com Possenti (1990, p. 4) que a necessidade de as pessoas se manifestarem frente a um assunto qualquer se dá como “um resultado da reação contrária [...], pois, [...] ninguém fala sem motivo”, o que permite a construção de uma hipótese sobre o discurso polêmico do ANDES: se, de fato, os objetivos do governo são aqueles expressos na lei do SINAES³⁴, seria desnecessário e, até mesmo, inócua a promulgação desta legislação, mesmo que ela tivesse o objetivo de simplesmente regulamentar uma lei mais ampla. Mesmo assim, surge a necessidade de produzir manifestações e reações que contrariem o que está posto no instrumento legal, haja vista que

o mais importante não é a letra ou o espírito da Lei, mas a vontade política das classes e/ou frações de classes que, dentro e fora dos aparelhos do Estado (no âmbito do Legislativo, do Executivo e do Judiciário), conspiram ou ajudam na implementação ou não de tais dispositivos legais (CHAVES, MEDEIROS & VASCONCELOS, In: MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 219).

A redundância detectada na tessitura do documento legal pode ser uma das causas que leva às reações contrárias, pois querer garantir que aconteça o que já está previsto na legislação vigente remete a uma visão de que os sujeitos inseridos nas instituições de educação superior podem não ser responsáveis o suficiente e, por isso, precisam ser coagidos a cumprirem suas obrigações. Essa postura de dúvida quanto ao cumprimento ou não de um dispositivo legal é um dos fatores que provoca a resistência de parte dos grupos que compõem a sociedade para a qual a lei foi escrita.

Por meio das práticas discursivas oriundas do movimento docente, Vale (2002, p. 183) observa que a formação sindical dos docentes é permeada pelo pensamento freireano, em que pese, principalmente, o princípio dialético da relação entre o *diálogo* e o *conflito*, tendo

³⁴ Artigo 1º da Lei 10.861/2004: “Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” [grifo nosso].

o entendimento do direito e da lei como mediação à construção da cidadania e da democracia política e social [...]. Os direitos humanos, enquanto direitos históricos, surgiram (surgem) como fruto das lutas travadas pelos homens na busca da sua própria emancipação ou na busca de transformação das condições de vida (VALE, 2002, p. 186).

De acordo com a autora, partindo da concepção freireana de que a *educação é um ato de intervenção política* e é, também, uma das vias possíveis para o desenvolvimento e a articulação de segmentos oriundos das camadas excluídas da sociedade, sendo, portanto, essencial para a construção de uma sociedade igualitária,

a conquista desses ideais não se limita apenas ao espaço escolar, mas estende-se por toda a sociedade por meio da organização dos diferentes segmentos que a compõem, inclusive as *instâncias sindicais* [...]. Enquanto processo de *co-participação* entre os sujeitos, o conhecimento novo só se dá em uma relação de diálogo [itálico da autora] (VALE, 2002, p. 190-192).

A estrutura sindical que embasa o MD é compreendida por Vale (2002, p. 144) como uma necessidade imposta pela organização estatal, que é responsável pelo desenvolvimento dos sistemas educacionais pautados nas “condições estruturais da época, marcada por um período de crise econômica, expressa numa política autoritária”.

Considerando que

a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores de liberdade, foi vista como ameaça à ‘ordem’ e às ‘boas relações’ Universidade-Estado (SGUISSARDI, In: MANCEBO & FÁVERO, 2004, p.36).

Os embates e conflitos manifestados nas relações com o Estado são inevitáveis e é nesta perspectiva, “quando situa a universidade e as instituições no setor dos *serviços não exclusivos do Estado e competitivos* [...] quando propõe a transformação das Instituições Federais de Ensino Superior em *organizações sociais*”, que se impõe a necessidade de resposta às propostas, resistindo à sua implantação ou aderindo de forma crítica, instigando o debate e a constante reflexão sobre os atos institucionais (SGUISSARDI, In: MANCEBO & FÁVERO, 2004, p. 48-49).

Nas práticas discursivas do MD, observa-se que, embora as associações tenham sido organizadas para pensar métodos educacionais que impulsionassem a qualidade do

ensino por meio de uma educação ou escola unitária, as mesmas renderam-se à urgência de se adequar a uma ordem social reestruturada, talvez, como uma forma de resistência à imposição da ordem estabelecida.

Em se tratando do movimento de resistência, há que se abordar a temática relativa ao aspecto de adesão a diferentes culturas, conforme pensado por Chauí (1996, p. 43), que reflete sobre a dinâmica da cultura popular e destaca as características da sociedade brasileira que, segundo ela, têm um misto de “conformismo e resistência”, já que parte de suas práticas são ambíguas e dispersas, ora recusando a cultura imposta, ora aceitando ou se adequando a essa imposição.

De acordo com a autora, na estrutura da sociedade brasileira, as “relações sociais se efetuam sob a forma da tutela, do favor” e, portanto, da dependência. Trata-se de uma sociedade autoritária, característica esta impregnada, dado o seu histórico desde o imperialismo, a colonização e o militarismo, reforçada pelo “golpe de Estado de 1964”. Esses processos vedaram a liberdade de composição de uma sociedade capaz de se desenvolver sem a necessidade da hierarquização que transcende o espaço do Estado e passa a ser aplicada a todas as esferas da vida social: exacerbada pela “memória que privilegia as ações vindas do Alto e minimiza as práticas de contestação e de resistência social e popular é, ela própria, uma memória autoritária” (CHAUÍ, 1996, p. 51).

A autora atribui a característica autoritária à própria tentativa de apagamento dos indivíduos que compõem a sociedade, que tendem a priorizar as ações que vêm de cima para baixo em detrimento das práticas do cotidiano, por meio de uma memória eletiva que escolhe contar certas coisas e apagar ou minimizar outras. Desta forma, a sociedade brasileira, concebida como autoritária, conserva a cidadania como privilégio de classe, o que seria utilizado como uma forma de domínio de uma classe sobre a outra, postulado básico do marxismo ortodoxo, que acredita na constante luta de classes e que tem como protagonistas os dominantes *versus* dominados.

No entanto, assim como numa das teses foucaultianas que propõe uma reflexão sobre as formas de resistências inerentes ao poder e ao saber, a autora compreende o poder não apenas como institucionalizado (Estado *versus* Povo, por exemplo) e identifica uma forma multifacetada de poderes que, mesmo ocorrendo de forma velada, por vezes, sobrepõem-se ao poder instituído, resistindo a ele.

Na apresentação da coletânea de escritos de Foucault (2006) que compõem o livro *Microfísica do Poder*, há a afirmação de que “os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado”. Assim, não caberia uma teoria geral sobre o poder, pois se trata de uma prática social constituída historicamente (MACHADO, **In:** FOUCAULT 2006, p. XII).

Um dos exemplos analisados por Foucault (1978-2006, p. 280) se refere à questão do governo em termos políticos, por meio do exame de textos extraídos da literatura anti-Maquiavel³⁵, da qual se depreende que

o governante, as pessoas que governam, a prática do governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor [...] muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade [...] pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado [...] que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel.

Portanto, a ideia de dominação de uns sobre os outros faz parte do imaginário social criado e estabelecido pelos próprios homens; ela é uma forma de enxergar e se enxergar no mundo: é “a natureza imaginária desta relação que sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 87).

Na concepção foucaultiana, o poder tem uma característica relacional e uma pretensa luta contra ele se valeria dele próprio para ocorrer; logo, a resistência é indissociável do poder, já que se dá por meio dele. Segundo Machado (**In:** FOUCAULT, 2006, p. XIII-XIV), Foucault

estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar. O Estado não é o ponto de partida necessário, o foco absoluto que estaria na origem de todo tipo de poder social e do qual também se deveria partir para explicar a constituição dos saberes nas sociedades capitalistas.

³⁵ Título da obra de Frederico (da Prússia), que criticava o pensamento político de Maquiavel (1712-1786), conforme vocabulário crítico escrito por Sérgio Bath (1992, p. 62).

Partindo desse pressuposto, buscou-se compreender a construção do discurso que polemiza com o acontecimento de uma lei, que, por sua natureza, precisa ser cumprida e respeitada. Uma das questões que inquieta é a razão de por que, ao se instituir um sistema que obriga toda a sorte de avaliação no âmbito da educação superior, repetem-se os discursos com reações contrárias, especialmente no que tange à forma como esses procedimentos são impostos, pois, no mínimo,

trata-se de uma questão intrigante que avaliadores profissionais, como são os docentes, evitem, com tamanha pertinácia e contradição, ser avaliados [...] se pratico alguma forma de questionamento, não posso impedir que me questionem, porque, se assim fizer, estou menos destruindo o diálogo com o outro do que desfazendo meu próprio chão do questionamento [...] se avalio, não posso impedir que me avaliem, pois avaliar e ser avaliado fazem parte da mesma lógica (DEMO, 1997, p. 33-34).

O autor conclui a reflexão afirmando que, em decorrência desta postura, perde-se a autoridade enquanto avaliador, pois, ao estabelecer juízo de valor, além de constatar a existência de algo, há o estabelecimento de crenças que podem ou não ser cristalizadas e ramificadas socialmente. A resistência precisa, pois, vir acompanhada de ações concretas que norteiem possibilidades de atingir os fins propostos no processo avaliativo.

Cabe ressaltar que os membros do MD deixam claro que não são contra o processo avaliativo, mas que querem se sentir partícipes de todo o processo, pois comungam de uma luta em prol de uma sociedade democrática, de acordo com o que é postulado pelo pensamento freireano:

Das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do 'desenraizamento' de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada (FREIRE, 1979, p. 89).

Na *Agenda Para a Educação Superior*³⁶ elaborada pelo sindicato no ano de 2005, os autores propõem uma sistematização de diretrizes propostas no caderno 2 (que traz as propostas do ANDES para as universidades brasileiras), que é focado na constituição de estratégias que visem à manutenção e ao desenvolvimento educacional, sem perder de vista os

³⁶ A agenda pode ser acessada no site http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/agenda_andes.pdf.

princípios defendidos pelo MD em prol da *educação pública, gratuita e de qualidade*, eixos que

não objetivam se constituir em uma lei orgânica e, tampouco, em uma lei de educação superior que regule a autonomia. O Sindicato compreende que as normatizações não podem dar suporte à redução do alcance constitucional da autonomia e ao apagamento das fronteiras entre instituições públicas e privadas, o que resultaria em benefício deste último (ANDES-SN, 2005, [S/P]).

Na literatura acerca dos (des)caminhos que perpassam a construção dos movimentos de educadores brasileiros, tem-se que sua organização política data de um período longo, que atravessam diferentes momentos e conjunturas da política brasileira, sendo que as primeiras iniciativas foram impulsionadas pelo próprio Estado que, segundo Vale (2002, p. 139), objetivava “captar novos ideais, testar a aceitação de novas medidas, cooptar quadros dirigentes e, finalmente, desmobilizar possíveis organizações, principalmente de professores de escola pública” e, com isso, tentar uma homogeneização das políticas e das práticas educacionais. Porém, partindo do viés de que a

democracia é um sistema sócio-político, no qual se procura negociar os conflitos e divergências [...] fenômenos participativos, sobretudo quando motivados após épocas de autoritarismo ou conduzidos sob forte emoção comunitária, podem incorrer nos vícios de intempetividade, da pressa, da imposição unilateral, da reivindicação intolerante [...] a intransigência que não leva à negociação deixa de ser componente do jogo democrático e responde a um erro, com o erro oposto (DEMO, 1996, p. 77).

Ao partir da premissa de que a memória é “autoritária”, já que procura apagar as formas de ver e agir no mundo caso elas destoem da sua FD, poder-se-ia afirmar que ela tem um poder coercitivo, pois tende a controlar e direcionar os interlocutores para a pretensa interpretação homogênea de um acontecimento, o que permitiria a ruptura com o *status quo* e, com isto, impulsionaria uma nova forma de sociedade, o que remete à teoria do esquecimento como tese básica para a análise pleiteada neste trabalho:

O esquecimento número 2 (do domínio da enunciação) [...] dá a impressão de que aquilo que é dito só poderia ser dito daquela maneira. Com esse primeiro movimento de análise, trabalhamos no sentido de desfazer os efeitos dessa ilusão: construímos, a partir do material bruto, um objeto discursivo que analisamos o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas (ORLANDI, 2001, p. 65).

Essa encruzilhada que a análise de um discurso aponta pode ser contornada, se o analista se valer de um recurso que propicie a compreensão de uma determinada FD, por meio da sua historicidade e do resgate das *condições de produção* em que o discurso foi engendrado, já que a leitura que se faz de uma dada realidade social pode ser captada a partir da sua história cultural, que, de acordo com Chartier (1990, p. 27), é constituída “pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas)”, práticas essas responsáveis pela construção das crenças instituídas socialmente que levam os indivíduos a atribuírem sentidos e significados aos enunciados.

3.2 MOVIMENTOS SINDICAIS: ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES

Segundo Borges (2006, p.1-2), os sindicatos são fenômenos próprios do sistema econômico capitalista e “a palavra surge do francês *syndic*: ‘representante de uma determinada comunidade’”. Segundo o autor, “entre patrões e operários há uma constante luta pelo salário. É dessa luta cotidiana, inerente ao capitalismo, que surgem as primeiras formas de organização dos trabalhadores. [...] posteriormente, com o desenvolvimento do próprio sistema, eles se generalizam, atingindo outros setores econômicos”, como os da área da educação em que se enquadra o Movimento dos Docentes, representado pelo ANDES/SN. Com isto,

A presença de movimentos sociais urbanos na arena política, enquanto instrumentos de democracia direta de massas, significaram a mais importante contribuição para a ampliação dos direitos de cidadania, particularmente dos direitos sociais, e enriqueceram a organização da sociedade civil (SOUZA, 2002, p. 128).

Na sociedade brasileira, a criação dos sindicatos era eminentemente estatal, já que foi sob a tutela do Estado que os mesmos se organizaram. De acordo com Souza (2002, p. 130), a estrutura sindical ficou estagnada por mais de cinquenta anos e, “desde os anos 30, essa estrutura impôs às organizações sindicais um caráter de ‘organizações de utilidade pública’, na medida em que o Estado determinava todas as regras para sua organização e

funcionamento”, sendo que os primeiros sinais de rompimento, que desvinculariam essas organizações do viés estatal, são percebidas a partir dos anos 60, com o surgimento de novos sindicatos “e a criação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT)”.

Já na esfera pública havia maior controle sobre essa forma de organização dos servidores, os quais ficaram impedidos de fundarem sindicatos por um longo período, sendo que apenas com o

movimento de abertura política que o Brasil viveu em fins de 1970 e início de 1980, os trabalhadores da educação pública, em vários estados brasileiros, participaram ativamente nas greves, inclusive de fome, reivindicando organização sindical livre e autônoma. A luta, naquele momento, foi pelo reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública, que contemplasse não só os professores, mas os demais funcionários das escolas e do sistema (OLIVEIRA, 2007. p. 364).

O rompimento com o Estado teve pouca durabilidade, haja vista o acontecimento do golpe militar que retomou o controle dessas organizações. Mas, a partir da década de 70, os movimentos voltaram a tomar fôlego e houve uma expansão significativa dos mesmos, impulsionada, especialmente, pela classe média representada pelos profissionais liberais, culminando na tentativa de organização do primeiro congresso de trabalhadores, denominado como Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras – CONCLAT. A proposta provocou rupturas dentro do próprio movimento, emergindo uma nova postura sindical, os denominados “Sindicalistas Autênticos”, dentre os quais, vale destacar, a presença do atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva³⁷. Esta nova vertente passaria da oposição ao proposto pela confederação para uma oposição ao próprio regime ditatorial:

A luta dos movimentos sociais, a campanha por anistia aos atingidos pela Lei de Segurança Nacional, o fracasso da política econômica do governo exigiam um novo ordenamento político compatível com os princípios elementares da democracia. O retorno dos exilados políticos ao país abria o debate em torno da reformulação do quadro partidário, desde 1964 reduzido à bipolaridade entre o partido da ditadura e a oposição consentida, limitada pelo casuísmo eleitoral (BETTO, 1989, p. 43).

³⁷ A cisão do movimento sindical ocorreu em 1978, por ocasião da tentativa do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI) de organizar o pleiteado congresso das classes trabalhadores em consonância com os moldes ditados pelo governo militar. Decorrente desta disputa, o CONCLAT somente se efetivou no ano de 1983, marcado pela fundação da Central Única dos Trabalhadores – CUT, com o objetivo de “criar um organismo intersindical que centralizasse a luta dos trabalhadores”, com a inclusão de entidades que representam os três níveis educacionais.

Ao partir de uma leitura sob o viés durkheimniano, em que os fatos sociais antecedem e transcendem a existência dos homens, tem-se que os comportamentos exigidos partem da própria sociedade, não como imposição específica ao indivíduo, mas como algo enraizado que dificulta a possibilidade de escolhas:

é incontestável que a maior parte das nossas ideias e tendências não são elaboradas por nós, mas antes nos vêm do exterior, elas só podem penetrar em nós impondo-nos [...] se este poder de coerção externa se afirma com tal nitidez nos casos de resistência, é porque existe, embora inconsciente, nos casos contrários. Somos, então, vítimas de uma ilusão que nos faz acreditar termos sido nós quem elaborou aquilo que nos impôs do exterior (DURKHEIM, 2001, p. 33-34).

Análogo ao processo de ilusão causado pelos esquecimentos teorizados por Pêcheux (1975), a tese assumida pela sociologia demonstra que as posturas e práticas discursivas que sustentam a FD do ANDES, embora distintas daquelas que originaram as organizações sindicais, têm, em sua essência, um discurso que funda o imaginário social sobre a hegemonia pretendida desde a fundação dos movimentos sindicais. Conforme afirma Santana (1999, p. 104),

Após o duro impacto do golpe militar de 1964, que lhe havia deixado pouco ou quase nenhum espaço de ação — a não ser aqueles do trabalho silencioso no interior das fábricas e de tentativas pontuais de contestação —, o sindicalismo de corte progressista voltava à cena cobrando a ampliação dos espaços para a representação dos interesses da classe trabalhadora. No cenário político mais amplo, a reemergência do movimento dos trabalhadores estremeceu os arranjos políticos da transição para o regime democrático que iam sendo articulados sem levá-lo em consideração.

Note-se que a hegemonia pretendida pelos fundadores dos movimentos sindicais, ao repercutir sobre as práticas discursivas dos membros do movimento dos docentes, passa a imputar uma característica de dominação, o que gera um paradoxo, pois, na FD do movimento, o discurso que prevalece é o de que da existência do domínio de certos grupos, emerge a necessidade de resistir a eles. Num contexto de hegemonia dentro do movimento, poderia afirmar que, se o SINAES tivesse sido proposto pelo MD, poderia ser igualmente arbitrário e provocar reações contrárias de outras FD's:

O conflito para os sindicatos representa um mecanismo que mede as relações de força, habilita a negociação e atualiza permanentemente o compromisso entre as partes envolvidas. Cada negociação permite ao sindicato renovar

suas credenciais de mediador e negociador das demandas da base e propicia aos governos a construção de consensos políticos (OLIVEIRA, 2007. p. 365).

Enquanto uma organização sindical, a FI que determina a FD dos membros do ANDES, funda-se na crença de que é o papel de seus agentes evitar, sob quaisquer circunstâncias, atitudes arbitrárias que destoem dos propósitos defendidos pelo movimento, uma atitude que, se estiver efetivamente adequada às lutas defendidas pelo sindicato, pode desenvolver uma forma coerente de resistir e impulsionar uma reflexão crítica sobre as legislações concernentes à educação superior, pois, caso contrário, há que se afirmar, junto com Certeau (1995, p. 24), que considera

o descrédito da autoridade um dos problemas essenciais postos por uma atmosfera social que se tornou progressivamente irrespirável. Creio que chegará a hora em que opções fundamentais deverão se manifestar por atos e invocarão as nossas responsabilidades.

O autor parte do princípio de que “o ar que torna uma sociedade respirável” é concedido por meio das autoridades, estas compreendidas como sustentáculo daquilo que é tomado como “crível” e que, por isso, possibilitam a compreensão tanto das práticas discursivas quanto das práticas sociais comuns a um determinado grupo. Essas autoridades também podem se tornar obsoletas e carecer de substituição, num processo dinâmico de construção e desconstrução de paradigmas, pois

ao se asfixiarem [...] se percebe estarem viciadas. As enfermidades da confiança, a suspeita com relação às organizações e às representações políticas, sindicalistas ou monetárias, as formas sucessivas de um mal-estar remanescente nos lembram, hoje, esse elemento esquecido durante as épocas de certeza e que se apresenta como indispensável somente quando está ausente ou se deteriora (CERTEAU, 1995, p. 23).

Nesta perspectiva, o autor afirma que o descrédito puro e simples do que está legitimado e exige cumprimento denota uma atitude irresponsável daqueles que condenam à destituição um sistema de autoridades, sem preparar a sua substituição. Por isso, a resistência deve estar amparada numa ação lúcida, a partir de caminhos alternativos e com a capacidade de articular propostas divergentes, em busca de objetivos comuns, pois “há uma relação entre constatar o descrédito e executar o trabalho” (CERTEAU, 1995, p. 25).

Deslocando essa asserção para o objeto desta pesquisa, se o importante é garantir a melhoria da qualidade da educação superior, como demarcado nas diferentes FD's que se confrontam em face deste acontecimento, faz-se necessário refletir sobre os limites e as possibilidades de ações frente ao sistema vigente, para, então, delinear novas práticas discursivas que possam legitimar e dar credibilidade ao ato de avaliar.

3.2.1 O ANDES: Da origem ao posicionamento frente ao SINAES

As conferências promovidas para a área da educação foram fundamentais para o processo de consolidação de um movimento que, posteriormente, designar-se-ia como sindicato nacional, pois propiciaram as reflexões e o conseqüente amadurecimento de educadores que se propunham a discutir os rumos para o campo educacional. No início da década de 80, os docentes universitários iniciaram sua organização por meio de associações e surge, então, a ANDES³⁸, resultante

de uma firme organização na base, a partir das ADs – Associações de Docentes – que surgiram em várias universidades brasileiras já em 1976, na perspectiva de defesa dessas instituições, seriamente abaladas pelas constantes intervenções do regime militar e na defesa dos interesses dos seus docentes (MORAES, 1989, p. 200, *apud* VALE, 2002, p. 144)

A denominação de sindicato foi efetivada a partir da Constituição Federal de 1988, mais precisamente em novembro daquele ano. Até então o movimento era designado como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Fundada em 1981, ela tinha o objetivo de articular a vida acadêmica com a sociedade por meio de uma organização que pudesse ser caracterizada como um Movimento Social. Pautada em

um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores (ANDES, 2007 [S/P]),

³⁸ Os detalhes sobre a origem e as concepções do ANDES foram extraídos, também, do endereço eletrônico: <http://webmail.andes.org.br>, espaço que concentra todas as ações e legislações acerca da temática do Ensino Superior, além de artigos e debates produzidos pelos membros do movimento, detalhado nas referências bibliográficas.

portanto, mesmo antes de possuir a nomenclatura de sindicato, ela já contava com o reconhecimento de uma entidade sindical por parte de seus filiados, sendo que a alteração da sigla visou, meramente, à adequação do movimento a uma estrutura sindical oficialmente reconhecida pelo Estado.

Os sindicatos de docentes, no Brasil, se organizaram [...] tendo como princípios: defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador em educação, inclusive aposentados; desenvolver a unidade de toda a categoria dos trabalhadores em educação, bem como desta com os demais trabalhadores; participar, ao lado destes, no combate às formas de exploração e opressão [...]. Esses sindicatos se instituíram como representantes dessa categoria, garantindo sua independência e assegurando sua autonomia frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado (OLIVEIRA, 2007. p. 364).

No ano posterior à consolidação enquanto sindicato, em 1989³⁹, ocorreu sua filiação à Central Única dos Trabalhadores, CUT, ocupando lugar de destaque na referida central, dado o engajamento de seus participantes em assumir suas lutas sem dissociá-las das demais empreitadas a que as outras organizações filiadas se propunham, somado ao fato de se tratar de um grupo com formação superior em diversas áreas do conhecimento, tendo, portanto, com embasamento teórico para se aliar às práticas dos demais membros que faziam parte de “quatro expressivas fatias da classe trabalhadora brasileira: o operariado industrial, os trabalhadores rurais; os funcionários públicos e os trabalhadores vinculados ao setor de serviços” (ANTUNES, 1995, p. 30, *apud* VALE, 2002, p. 149):

as circunstâncias conjunturais resultam dos conflitos e dos embates dos diversos atores envolvidos. O fato é que as mudanças que levaram o professorado a um elevado nível de organização e politização têm a ver com um indubitável fortalecimento e ampliação do movimento sindical no Brasil (VALE, 2002, p. 150).

Assim, por quase três décadas de existência, o sindicato tem levantado a bandeira de defesa constante da universidade pública e de busca da valorização do profissional da educação, seja por meio da participação ativa nas lutas pela democracia no país, consagrada com o movimento das “Diretas Já” e a anistia dos presos e exilados políticos, seja por apresentar propostas construídas por todo o movimento, seja por meio de Fóruns ou de

³⁹ A filiação do sindicato perdurou por 16 anos e, em 2005, sob a alegação de que as estratégias adotadas na nova conjuntura da política brasileira estariam desvirtuando os propósitos que impulsionaram a aliança entre a CUT e o movimento dos docentes, o movimento deliberou, em seu 24º Congresso, pela desfiliação do sindicato à CUT, pois “o rumo tomado pela CUT tem resultado em derrotas para os trabalhadores”. (ANDES, 2005, [S/P]).

Grupos de Estudos, que auxiliaram nas construções de importantes legislações, como a Constituinte e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outras. De acordo com Oliveira (2007, p. 364),

na resistência ao regime autoritário, movimentos de base se estruturaram em torno da defesa da educação popular. Muitas dessas propostas tinham inspiração socialista ou libertária. A luta por nova sociedade trazia a luta por novo projeto educativo, tendo o trabalho como princípio de formação humana. Essas lutas de caráter eminentemente humanista vincularam a defesa da universalização da educação à melhoria das condições de trabalho docente. Estava na base dessa discussão o reconhecimento da necessidade de organização classista da sociedade em defesa dos direitos dos trabalhadores em geral.

Neste contexto, o sindicato se estruturou e hoje é constituído por Diretorias geral e regionais, além de seções sindicais distribuídas de forma a atender todo o território brasileiro. Os seus integrantes o concebem como “uma entidade democrática que tem autonomia nas suas ações, já que não tem filiação partidária e se sustenta financeiramente por meio da contribuição espontânea de seus 72 mil membros sindicalizados” (ANDES, 2007 [S/P]).

Essa forma de organização da estrutura sindical possibilita que cada seção sindical tenha autonomia para atuar na sua área de abrangência, com vistas a minimizar os conflitos oriundos de decisões que pudessem vir a interferir nas especificidades de cada região, haja vista que as decisões são submetidas a instâncias deliberativas.

Uma característica que garante certa peculiaridade à constituição do Sindicato, pois ela é uma exceção à regra instituída, que garante a contribuição compulsória por meio de impostos ou taxas a serem repassadas aos sindicatos que representam e defendem os interesses de uma determinada classe. Ao rejeitar a obrigatoriedade de participação financeira por parte dos profissionais da área, sindicalizados ou não, o movimento flexibiliza a participação de seus membros e garante certa independência em sua forma de organização, desobrigando-se a seguir rigorosamente os ditames de uma estrutura sindical oficial, que poderia, em tese, estar à mercê de interesses antagônicos ao de seus representados, já que a estrutura oficial é determinada pelo Estado.

Recentemente, o sindicato procurou ratificar sua posição como uma entidade que visa a estar permanentemente engajado nas lutas sociais em busca da garantia de direitos sociais isonômicos entre os trabalhadores da sociedade brasileira, filiando-se à Coordenação

Nacional de Lutas, movimento deliberado em março de 2007, no 26º Congresso do ANDES/SN, ocorrido na cidade de Campina Grande – PB.

Há que se ressaltar que esta filiação não ficou livre de embates dentro do próprio movimento, pois, de acordo com um dos delegados do Congresso, a sistemática adotada nesses congressos, por parte de seus dirigentes é pautada na utilização de “métodos burocráticos e viciados, que provocam a cisão do movimento sindical” (CARVALHO, 2007, p.1).

Esta possibilidade culminou em manifestações de parte dos membros que se dizem insatisfeitos com a filiação, que, embora decidida de forma democrática, segundo os organizadores do evento, no sistema de organização dos debates, demonstra estratégias de cooptação por parte da mesa diretiva do sindicato, fator que direciona as decisões, priorizando os interesses de um pequeno grupo dentro do movimento em detrimento dos demais membros, o que leva a acreditar que

A decisão de filiação à Conlutas é resultado de um processo iniciado na desfiliação da CUT, e a diretoria da ANDES, ao impor essa decisão ao sindicato, acentuam as cisões no Movimento Docente Nacional, aumenta o distanciamento entre os docentes e o movimento sindical, além de enfraquecer as posições dos professores universitários nos momentos de negociação (CARVALHO, 2007, p. 2).

De acordo com as práticas discursivas oriundas do MD, as lutas e os posicionamentos do sindicato se ancoram na necessidade de fazer valer os direitos dos cidadãos referendados pela Constituição que rege a nação e se fundamenta nos objetivos de manter e ampliar o ensino público de qualidade financiado pelo Estado, posição essa ratificada pelo *slogan* “Ensino Público e Gratuito: Direito de Todos, Dever do Estado”. Ela busca garantir a autonomia didático-científica e a democratização, pensada enquanto um regime político, que se concretizaria por meio de processos eletivos para definição dos cargos e colegiados no âmbito acadêmico (ANDES, 2007 [S/P]).

Dentre os compromissos assumidos pelo MD, pode-se destacar a bandeira da luta do movimento por garantir a “autonomia das instituições públicas de ensino superior” e a luta pela “educação pública de qualidade”, lutas essas ameaçadas, segundo o movimento, pela proposta neoliberal de uma reforma universitária que prima pela privatização (ela inclui a obrigatoriedade da avaliação da educação superior por meio do SINAES) e seria contrária às concepções defendidas e congregadas nos fóruns que se reúnem em debates para manter a escola pública sob a responsabilidade do Estado (ANDES, 2007 [S/P]).

No que tange às políticas voltadas para a avaliação do ensino superior, o ANDES tem se mostrado atuante e não poupa críticas ao atual governo no que concerne à consolidação, por meio de legislações, de uma concepção de avaliação de cunho controlador e punitivo. Estas características, segundo ele, visam à mercantilização da educação, subordinando a busca e a aquisição do conhecimento às demandas de mercado típicas da sociedade capitalista, o que pode ser exemplificado com o fato de que

a adoção do exame de certificação como única forma de avaliação do desempenho de professores e o estímulo à **formação continuada** evidenciam o viés regulatório presente nas políticas do atual governo. Outra marca do MEC é a ausência de uma política de formação inicial de professores que rompa com as concepções e premissas postas pelo governo anterior [grifo da autora] (FREITAS, 2004, p. 44).

Essas práticas discursivas ratificam a tese levantada sobre a expectativa de que o governo atual deveria rejeitar as políticas de seu antecessor e “inovar”, valendo-se de uma metodologia que, para ser concretizada, deveria desconstruir o que estava em vigência. Assim, um fato: a avaliação da educação superior passa a ser um acontecimento e proporciona uma infinidade de discursos que marcam as FD's de seus enunciadores, como frisa Foucault (2006, p.57-58):

o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.

Ao implementar uma política de avaliação que se impõe sob a forma de uma legislação, há uma considerável mobilização dos discursos de grupos inseridos no contexto da educação superior, produzindo efeitos de sentidos distintos e, até mesmo, antagônicos. Portanto, faz-se necessário focar a análise nas práticas discursivas que surgem com o acontecimento da lei, com vistas a elucidar os posicionamentos dos sujeitos e, então, compreender suas práticas discursivas, tomando o acontecimento como “um ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p. 17).

Uma das hipóteses assumidas pelo MD, no que tange a sua reação contrária à legislação, é o fato de que o paradigma de avaliação imposta sob a forma de lei pode traçar uma perspectiva voltada mais para o produto final, a quantidade mensurada por meio de

relatórios e formulários, do que como um processo de auto-conhecimento e superação dos limites enfrentados pelo cotidiano das instituições de educação superior, que efetivaria um processo de avaliação emancipatória.

Por se tratar de um movimento de evidência, atuante e firme no propósito de defesa das lutas à qual se propõe, pode-se afirmar que o ANDES tenta se enquadrar numa ação lúcida, com propostas concretas para substituir o que está posto, embora não sob a forma de legislação. Note-se que o discurso dos grupos que o compõem, por mais polifônico que seja, não foge aos seus princípios básicos e tem uma fundamentação teórica específica para levantar críticas, bem como não se exime da responsabilidade de participar ativamente das construções das legislações vigentes; inclusive, ele é uma das entidades que se fez presente nos debates promovidos pela comissão responsável pelos trabalhos que precederam à legislação.

Como observado no capítulo dedicado ao posicionamento do MD frente à temática da avaliação, os mesmos compreendem que a concepção de avaliação que ficou subjacente ao sistema proposto pelo governo é de que o Estado assume uma postura de “ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social”, postura essa adotada desde o momento em que parte das funções que eram do Estado passa a ser conduzida por outras esferas da sociedade, com as constantes privatizações ocorridas nas últimas décadas, além da garantia legal de delegar às instituições privadas atribuições antes de responsabilidade governamental, restando ao Estado a responsabilidade de “regular as ações dos vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas” (GTPE/ANDES, 2004, p. 59).

Assim, o que se abstrai das práticas discursivas no âmbito do sindicato é que o confronto de ideias detectado parece estar mais voltado às diferenças entre as concepções do papel do Estado em relação à avaliação do que ao próprio conceito de avaliação, haja vista que o discurso que prevalece é o de garantir que se tenha uma educação superior de qualidade e democrática.

Eis a justificativa para refletir acerca de temas associados aos diferentes discursos que emergem ao tratar das políticas de educação e que visam a aliviar as tensões que emergem das diferentes concepções que estão em jogo sobre democracia, liberdade, participação, dentre outros conceitos que se tornam “chavões” nos discursos em defesa de uma FD constituída e de uma posição assumida como a melhor escolha, que, por esse motivo, limitam as possibilidades de sentidos e divergências de conceitos.

Como frisa Chartier (1995, p. 184-185), "tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, suas hierarquizações, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)", portanto, a história cultural objetiva identificar as formas que, em diferentes épocas, lugares e contextos, uma realidade social é sistematizada, constrói e estabelece as crenças de uma coletividade. Assim, os mitos e crenças ou, como quer a tese foucaultiana, as vontades de verdades se estabelecem e passam a compor as práticas discursivas dos indivíduos que defendem o seu lugar como o "bom" lugar, como se não houvesse outras possibilidades de agir ou de se manifestar, fator que impõe uma atitude tão coercitiva quanto o é o mecanismo legal que obriga ao cumprimento de normas ou diretrizes que nem sempre corresponde à formação discursiva ou ideológica dos próprios proponentes.

Partindo deste viés, percebe-se que, na FD do ANDES, há a tendência de estabelecer a crença de que o lugar ideal é o defendido pelo sindicato, que, portanto, merece a adesão dos interlocutores. Por outro lado, as propostas advindas da esfera governamental não seriam dignas de credibilidade, surgindo a necessidade de reações contrárias às suas imposições, em que se considere a adesão como um

fenômeno por meio do qual os homens acabam por pensar que a posição em que se encontram é a "boa" posição e, desse modo, chegam a forjar toda sorte de razões para lhes atribuir valor, inclusive o valor supremo [...] um processo que faz passar da opinião à crença: da ideia de que se está em uma ou em outra situação e de que é "bom" estar nela à afirmação de que essa situação é "boa", de que ela é, de fato, a única boa (VIALA, *Im*: AMOSSY, 2005, 167).

Não obstante ao fato de que a reforma universitária tenha sido impulsionada em pleno período do regime militar, estando, portanto, impregnada de um modelo conservacionista, há que se observar que, independentemente do viés político assumido por diferentes governos, a preocupação de instituir mecanismos de controle por meio de dispositivos legais explicitamente punitivos evidencia a crença de que os indivíduos têm que estar sob controle e ameaça, uma prática que parece descaracterizar o principal objetivo postulado na concepção do SINAES, que seria "a melhoria da qualidade da educação superior" (Art. 1º §1 da Lei 10.861/04), pois, ao burocratizar um processo que deveria ser inerente a uma instituição educacional: o ato de permanente avaliação, isto poderia implicar em realizar o processo mais pela exigência legal e pelo receio das punições do que pelo

comprometimento efetivo da busca da qualidade desejada. Eis, então, um dos fundamentos da FD que marca o movimento dos docentes.

O SINAES, para o ANDES, parte do pressuposto de que, para que se possa, em teoria, primar pelo princípio da isonomia e da igualdade, faz-se necessário sancionar leis que, embora pareçam óbvias e redundantes, tenham um fundamento: normatizar as práticas que são adotadas pela sociedade, como forma de controle ou como forma de orientação de suas ações. Dever-se-ia, desta forma, concordar com Berger (2002, p. 105) que afirma que as instituições sociais “moldam nossas ações e até mesmo nossas expectativas [...] a sociedade dispõe de um número quase infinito de meios de controle e coerção”; assim, o comportamento dos indivíduos acaba sendo determinado, de uma forma ou de outra, pela sociedade. Isto vale para o SINAES, é claro, mas para o ANDES também.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DO CORPUS

4.1 A LEGITIMIDADE DO SINAES SOB O OLHAR DO ANDES

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, enfatiza-se a necessidade de articulação entre a língua e a história, processos indissociáveis para aqueles que tencionam efetuar a análise de um determinado discurso. Desta forma, não é possível priorizar um desses aspectos que constituem o discurso, em detrimento do outro, pois,

se o jogo das restrições que definem a ‘língua’, a de Saussure e dos linguistas, supõe que não se pode dizer tudo, o discurso, em outro nível, supõe, pois, que, no interior de um idioma particular, para uma sociedade, para um lugar, um momento definidos, só uma parte do dizível é acessível, que esse dizível constitui um sistema e delimita uma identidade (MAINGUENEAU, 2007, p. 16).

Para o autor (p. 16), “as unidades do discurso constituem [...] sistemas significantes” e esses sistemas estão relacionados tanto com a “semiótica textual” quanto “com a história”, sendo esta responsável por especificar os efeitos de sentido que as unidades exprimem, fator que ressalta a característica heterogênea do discurso.

Ao afirmar que a formação de uma FD está associada a uma memória discursiva, Maingueneau (1997, p. 115) explica que não se trata de uma memória psicológica, mas, antes, de uma memória que permite resgatar e articular as relações entre o enunciado e a sua história, por meio da materialidade discursiva. Assim, parte-se do pressuposto de que o interlocutor partilha dos saberes que precedem suas práticas discursivas, sendo esse *background* que lhe permite interpretar o enunciado em consonância ou proximamente ao que é esperado por quem o elaborou, pois

um procedimento que se funda sobre uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando tal ou tal de seus ‘planos’, mas integrando-os a todos, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação (MAINGUENEAU, 2007, p. 79).

Sob essa perspectiva teórica, a análise proposta está pautada na relação entre a interdiscursividade e o *ethos* construído pelo ANDES ao se referir ao SINAES, em que pese analisar, na materialidade deste discurso, o modo como aquele sistema é representado nos diferentes instrumentos propostos para a efetivação do processo avaliativo. Ou seja: busca-se

perceber como os semas⁴⁰ refletem o posicionamento do ANDES diante do sistema e remetem a uma memória discursiva que visa a corroborar as asserções efetuadas pelo sindicato a partir da desacreditação do discurso do SINAES.

No percurso da análise, busca-se articular os referenciais teóricos que constituem a disciplina da AD a conceitos extraídos de outras teorias, como a da argumentação, por exemplo, teorias essenciais, pelo fato de que, acompanhando o raciocínio de Maingueneau (1997, p. 160), “são linguísticas, porque liberam estratégias tão discretas e sutis quanto eficazes, porque questionam o enunciador e o co-enunciador”, haja vista que

o texto não é um estoque inerte que basta segmentar para dele extrair uma interpretação, mas inscreve-se em uma cena enunciativa cujos lugares de produção e de interpretação estão atravessados por antecipações, reconstruções de suas respectivas imagens, imagens estas impostas pelos limites da formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 91).

Ao se valer de conceitos extraídos de outras teorias, em especial, da Semântica Argumentativa, sabe-se que se opera um processo de deslocamento de conceitos inexistentes dentro do campo teórico da AD, que são, porém, cruciais para engendrar uma análise da materialidade articulada com o processo histórico de sua construção. Frisa-se, portanto, que a “AD se interessa pelas interpretações construídas a partir de hipóteses fundadas na articulação das formações discursivas com as conjunturas históricas”; logo, ao deslocar conceitos oriundos de outras teorias, os mesmos serão utilizados sob a perspectiva da AD (MAINGUENEAU, 1997, p. 159).

Nesta perspectiva, a análise está voltada para a materialidade discursiva do artigo *As Políticas Educacionais do Governo Lula: o Sistema de Avaliação*, elaborado pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional, publicado em agosto de 2004, no Livro do ANDES, que se constitui de diversos capítulos, sob a temática “A Contra-Reforma da Educação Superior: Uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo Lula da Silva”. Este discurso traz, ainda, uma breve contextualização das políticas de educação superior que se ancoram no projeto denominado de Reforma Universitária, elencando alguns pontos focais da Portaria que regulamenta a Lei do SINAES. Não é este, porém, o foco de interesse para efetuar a análise, uma vez que, neste momento, eles exprimem poucas considerações sobre o

⁴⁰ De acordo com Maingueneau (2007, p. 49), o *sistema de restrições semânticas* é proposto para definir “operadores de individualização”: *os semas*, então, funcionam como uma espécie de filtro que vai estabelecer critérios para distinguir um “conjunto de textos possíveis como pertencendo a uma FD determinada”.

SINAES. O objetivo de falar sobre o sistema, até então, era situar o leitor no contexto em que a legislação foi aprovada.

Parte-se, portanto, da premissa adotada por Foucault (2007, p. 171), para quem

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham: é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. Para a análise arqueológica, as contradições [...] são objetos a ser descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas.

Assim, como a ênfase está centrada nas considerações do grupo em relação ao sistema de avaliação da educação superior imposto pelo Estado, justifica-se o recorte do artigo a partir do ponto em que se destacam, especificamente, suas considerações frente à promulgação da lei, haja vista que, no capítulo dois, consta o processo histórico que culminou na referida lei.

A análise é efetuada por parágrafo (recorte), já que os mesmos se constituem em temas e aspectos distintos que o processo de avaliação do SINAES alcançaria. Procurar-se-á, pois, seguir a sequência discursiva, com o objetivo de minimizar os possíveis desvios ou interpretações forçadas, o que poderia levar o interlocutor a pressupor uma manobra para que a hipótese levantada para a construção da investigação fosse confirmada, não sendo este o interesse da análise. Ao contrário, persegue-se a compreensão de como se constrói o discurso polêmico e se, de fato, o discurso analisado pode ser considerado de resistência, partindo do pressuposto da inexistência de sentido para enunciados em si mesmos, pois eles estão submetidos ao como e ao por que são expressos, dadas as formações discursivas e ideológicas que os indivíduos ocupam. Ademais, o discurso é apresentado na íntegra como anexo deste trabalho.

Paralelamente à análise dos marcadores argumentativos e aos seus efeitos de sentido, aplicou-se a relação do *ethos* com a formação discursiva em que se inscreve o enunciatador, objetivando chamar a atenção para as marcas materiais que podem ser consideradas como traços definidores de um *ethos* positivo, por meio do qual o ANDES se apresenta. Eis a análise.

4.2 FINALIDADES DO SINAES: FORMAÇÕES DISCURSIVAS EM CONFRONTO

Apesar das intenções expressas no art. 1º da portaria em relação às finalidades do SINAES, percebe-se que o sistema de avaliação irá credenciar o funcionamento das instituições: ‘o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação’ (art.32). Como, conforme o PROUNI, o Estado irá selecionar as instituições privadas que farão jus a verbas públicas, a questão do credenciamento assume um lugar proeminente na ‘reforma’ da educação superior.

O enunciador se vale do uso do operador argumentativo de concessão *apesar das* para demonstrar a existência de uma contradição presente no SINAES, ao afirmar explicitamente que irá credenciar as instituições, mas negando que pretenda fazê-lo como uma de suas finalidades. Isto provoca um contraste no enunciado e uma suposta contradição na lei, pois *as intenções expressas no art. 1º da portaria*, que regulamenta como será feita a avaliação proposta no SINAES, não foram citadas no discurso do ANDES; elas foram apenas referenciadas e dadas como afirmadas.

Para ratificar o que afirma, o enunciador se vale de aspas para destacar o artigo 32 do documento dos SINAES, o que é uma estratégia para legitimar seu discurso, buscando confirmar que o ANDES só denuncia uma manobra na tessitura da lei, porque ela pode ser demonstrada. Trata-se da utilização de argumento técnico que objetiva apresentar evidências, as quais podem ser comprovadas por dados factuais que são marcados por recursos linguísticos que visam a ratificar a asserção posta no enunciado da lei.

Assim, caso o leitor não compartilhe do conhecimento que o enunciador imagina que ele tenha a respeito das finalidades do SINAES, a inserção do conectivo e das aspas conduzirá a uma evidência de que há uma contradição no que o sistema estaria propondo. Se há, pois, afirmação de que o SINAES será o responsável por “credenciar o funcionamento das instituições” (Art. 1º da Portaria que regulamenta o SINAES - Portaria 2051/04), essa finalidade não ficou expressa, mas, ao contrário, buscou induzir à compreensão de que o sistema não teria como objetivo “controlar” as instituições por meio do credenciamento ou descredenciamento, o que poderia ser uma estratégia na articulação da lei para induzir à crença de que as finalidades do sistema estão voltadas para os interesses da comunidade acadêmica (incluindo o MD), sendo, por isso, digno de crédito.

A utilização deste recurso estaria, supostamente, buscando demonstrar o reconhecimento de que o instrumento instituído pelo SINAES teria na essência uma intencionalidade que condiz com a FD do sindicato no tocante ao que se espera do processo de avaliação. Observe-se:

O SINAES tem por finalidade **a melhoria da qualidade da educação superior**, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e **responsabilidades sociais** das instituições de educação superior, por meio da **valorização de sua missão pública**, da promoção dos valores **democráticos**, do respeito à diferença e à diversidade, da **afirmação da autonomia** e da identidade institucional [negritos nossos] (Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004).

Estas afirmações parecem surgir da FD do ANDES, o que levaria a pressupor que os discursos são oriundos de uma mesma FI, em que pese lutar não somente pela melhoria da qualidade da educação superior, como também dar ênfase aos princípios democráticos que possibilitam o alcance da autonomia e do respeito às especificidades institucionais, conforme proposto e defendido pelo movimento. Logo, se há uma polêmica instaurada sobre a promulgação da lei, pode-se afirmar que o discurso do SINAES não tem a mesma significação na FD do ANDES, ou seja: a partir da sua *semântica global*, o discurso do ANDES constrói um simulacro⁴¹ do discurso do SINAES, embora digam as mesmas coisas e profiram os mesmos enunciados.

Assim, os efeitos de sentido distintos que os enunciados carregam, dependendo da FD que os pronuncia, confirmam que “o sentido é um efeito da substituíbilidade das expressões, sendo que o conjunto delas produz (pode produzir) um efeito de referência, ou seja, de identificar objetos do mundo a partir de uma visão entre outras, que pode ser tudo, menos ‘objetiva’” (POSSENTI, In: MUSSALIM & BENTES, 2005, p. 371-372).

No que tange à citação do art. 32, entre aspas, ela demonstra a heterogeneidade dos discursos e, em se tratando de polêmica discursiva, é possível detectar dois discursos dentro do mesmo espaço discursivo, sendo a polêmica revelada por meio da *heterogeneidade mostrada*⁴², que acontece quando o autor se vale da citação explícita para demonstrar que o dizer não é seu, mas se legitima por meio de outra voz que pode ser recuperável, caso o

⁴¹ A competência interdiscursiva é caracterizada pela capacidade de “produzir um discurso e pela de produzir o simulacro do antagonista a partir das restrições do discurso de origem” (POSSENTI, 2004, p. 197). Portanto, construir um simulacro do outro é representá-lo a partir do ponto de vista do enunciador.

⁴² Nas palavras de Authier-Revuz (1990, p. 25), a *heterogeneidade mostrada* se refere àquelas manifestações que podem ser recuperadas; portanto, o enunciador está autorizado a dizer.

interlocutor julgue necessário. Esta estratégia confere credibilidade ao discurso, criando, neste caso, um simulacro do SINAES, detectável na superfície discursiva: simulação que mostra o SINAES como tentando falsear seus reais objetivos.

Nesta perspectiva, a contradição apontada no SINAES implica uma relação interdiscursiva entre posicionamentos distintos, caracterizada pela *interincompreensão*⁴³, ou seja: a polêmica se estabelece na gênese, provocando uma relação indissociável entre a memória discursiva de um posicionamento que se opõe ao seu Outro. Como afirma Maingueneau (2007, p. 113),

se o fato estrutural que explica a polêmica é constitutivo, é inútil procurar saber quem ataca e quem se defende. A ameaça é recíproca e generalizada desde que se institui o discurso novo. Não adianta os protagonistas jurarem que dispensariam completamente o conflito, que eles só entram na disputa obrigados; de fato, eles estão desde sempre envolvidos nela.

Na sequência do enunciado, há, novamente, o recurso às aspas no vocábulo *reforma*. Neste caso, porém, elas foram inseridas sob outra perspectiva. Conforme é postulado por Maingueneau (1997, p.75), elas podem ser tomadas como uma estratégia de o autor se distanciar criticamente de seu dizer, gerando possibilidades críticas de sentido, que podem se constituir a partir dessa pista. Nesta forma de *heterogeneidade mostrada*, o autor procura articular, na construção do discurso, interpretações possíveis e esperadas, sendo que as hipóteses levantadas pelo interlocutor são indicadas por meio do interdiscurso, deixando marcas explícitas por meio de recursos formais. Como frisa Maingueneau (1997, p. 90), “o valor semântico das aspas e o interesse que representam para a AD estão ligados precisamente a este caráter imprevisível bem como à sua relação com o implícito”.

No enunciado em análise, questiona-se o sentido pretendido pelo governo de pretender reformar a educação superior (o termo é citado em outros momentos no texto sem aspas), colocando a “reforma” sob suspeita, o que leva a pressupor que ela estaria centrada num foco, o credenciamento de IES, desvirtuando o propósito avaliativo presente nas

⁴³ Cabe aqui retomar a questão das regras de interincompreensão, pleiteada por Maingueneau (2007, p. 107), que “derivam naturalmente da própria estrutura do modelo”. Assim, o “*discurso-agente* - aquele que se encontra na posição de tradutor” vai se apropriar do “*discurso-paciente* - aquele que é assim traduzido”, resignificando esse para garantir, também, o seu espaço discursivo como o ideal, por meio da desautorização do espaço discursivo do Outro (p. 103).

diferentes práticas discursivas que a entendem como uma transformação do processo educacional sob todos os aspectos e de maneira integrada. Assim,

o sujeito que utiliza as aspas é obrigado, mesmo que disto não esteja consciente, a realizar uma certa representação de seu leitor e, simetricamente, oferecer a este último uma certa imagem de si mesmo, ou melhor, da posição de locutor que assume através destas aspas (MAINGUENEAU, 1997, p. 91).

Portanto, além de dar destaque ao termo usado no enunciado, as aspas constroem uma forma de questionamento ou um tom de ironia sobre a palavra em destaque, pretendendo que a resposta do interlocutor seja a esperada pelo enunciador. No tocante ao suposto tom irônico em 'reforma', deve-se ressaltar que, se o objetivo fosse o de reformar a educação superior, no sentido amplo da Reforma Universitária, ao mostrar que o credenciamento tem maior relevância no sistema proposto pelo governo e que os demais aspectos poderiam ser negligenciados, o ANDES busca chamar a atenção para o fato de que as finalidades do sistema não seriam alcançadas. Cabe frisar que a origem da reforma, dentro deste contexto, deve-se à criação de um instrumento para a avaliação fazer parte da Reforma da Educação Superior, projeto que, de acordo com o ANDES, é uma forma de continuísmo dos governos passados sob uma nova roupagem.

Maingueneau (1997, p.77) chama de ironia o processo em que o enunciado "faz ouvir uma voz diferente da do 'locutor', a voz de um 'enunciador' que expressa um ponto de vista insustentável. O 'locutor' assume as palavras, mas não o ponto de vista que elas representam". Desta forma, afirma-se que, por meio da heterogeneidade, o discurso vai se constituindo por inúmeras vozes que são percebidas ou escolhidas de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito do discurso e pela sua FD:

Se o discurso indireto institui o jogo na fronteira entre discurso citado e discurso que cita, a ironia *subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor*. Enquanto a negação pura e simplesmente rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar, sem passar por um operador desta natureza [itálico do autor] (MAINGUENEAU, 1997, p. 98).

Neste aspecto, o autor enfatiza que a ironia é um recurso eficaz, haja vista o distanciamento provocado, que transfere a responsabilidade pelo efeito de sentido ao interlocutor. Assim, o enunciador abre um espaço dentro de seu discurso para que seja

preenchido pelo outro, contando com a convivência dos interlocutores discursivos, pautado na crença de que compartilham de um universo de valores. Portanto, o êxito no processo de interpretação ficaria garantido, uma vez que o interlocutor possuiria *competência discursiva*⁴⁴ para interpretá-lo, ou seja: “o leitor encontra-se, pois, imerso em um interdiscurso, certamente vago, mas situado” (MAINGUENEAU, 1997, p. 98).

Possenti (2004, p.196-197) afirma que, nessa perspectiva,

os enunciadores dominam as regras que permitem produzir e interpretar enunciados de sua própria formação discursiva e permitem identificar como incompatíveis os enunciados das formações discursivas antagonistas [...] a competência [...] se caracteriza pela ‘capacidade’ de [...] produzir um discurso e pela de produzir um simulacro do antagonista a partir das restrições do discurso de origem.

No enunciado, observa-se, ainda, a escolha de verbos postos em flexões de futuro do modo indicativo, o que lhes dá o papel de modalizadores na sequência do enunciado, pois pressupõem a certeza de uma ação governamental que visa a premiar as instituições privadas com recursos, que, teoricamente, deveriam ser aplicados em instituições públicas, já que o direito à educação deveria ser estendido a todos os cidadãos e de forma gratuita.

O uso do tempo verbal neste modo caracteriza uma certeza, o que pareceria incoerente e uma armadilha da própria língua, pois, com o verbo no futuro, não há como precisar quando e se de fato as ações previstas serão efetivadas, o que contraria o modo indicativo, já que este futuro pressupõe a incerteza. Porém, o enunciador consegue superar este problema no seu discurso, ao usar a voz do outro para corroborar sua asserção: *Como, conforme o PROUNI, o Estado irá selecionar as instituições privadas que farão jus a verbas públicas...*

A voz do Prouni⁴⁵, enquanto um programa institucionalizado pelo Governo Federal, é utilizada como forma de legitimar o discurso do ANDES, como se ele dissesse: *tanto é verdade que as instituições privadas serão privilegiadas com recursos financeiros*

⁴⁴ Maingueneau (2007, p. 50) desvincula o termo *competência* do proposto pelo método chomskiano, voltado para a gramática gerativa, em especial, por esse método partir da crença de que haveria um leitor ideal, capaz de compreender o enunciado pelo simples fato de o mesmo ser construído seguindo as regras gramaticais, como se houvesse uma homogeneidade linguística, pressuposto já superado pela teoria do discurso. Portanto, competência discursiva para a AD é a capacidade de o interlocutor perceber a linha tênue que há entre uma FD e outra e quais as “vozes” que sustentam as práticas discursivas de uma determinada posição social.

⁴⁵ O PROUNI é o “Programa Universidade para Todos” (institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005), criado pelo atual governo como um dos componentes das políticas educacionais adotadas para concretizar o Plano Nacional de Educação proposto para a sociedade brasileira, cujas finalidades são de conceder auxílio financeiro, por meio de “bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Como incentivo à adesão ao Programa, há uma contrapartida sob a forma de isenção de parte dos tributos que essas instituições devem pagar anualmente. Detalhes do programa podem ser consultados no site: <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>.

públicos, que há um instrumento jurídico garantindo a transferência desses recursos. A estratégia provoca um silenciamento sobre o fato de que este mecanismo legal traz, também, regras sobre a forma e por que essas verbas seriam destinadas às instituições privadas. De acordo com Orlandi (1993, p. 23-24), há uma distinção necessária para interpretar o silêncio, assim distribuída:

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar e 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) e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Este último é compreendido como um processo de *interdição*. Ele é postulado por Foucault (2006, p. 9): “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Percebe-se, portanto, que o silenciamento provocado no discurso do ANDES restringe a possibilidade de interpretação, pois o leitor pode não compartilhar de conhecimentos como os relatados pelo Ministro da Educação, por exemplo, que justifica por que foi tomada a decisão de conceder isenção apenas àqueles que aderissem ao programa, conforme segue:

De 1988 a 2004, as instituições de ensino superior (IES) sem fins lucrativos, que respondem por 85% das matrículas, gozaram de isenções fiscais sem nenhuma regulação do poder público [...] as IES concediam bolsas de estudos, mas eram elas que definiam quem seriam os beneficiários, em que cursos, o número de bolsas e os descontos concedidos. Raramente era concedida uma bolsa integral. E quase nunca num curso de medicina. Surge o Prouni para moralizar essa situação. O Prouni estabelece que as IES que gozam de isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno, sem exceção (HADDAD, 2006, [S/P]).

Ou seja: os recursos financeiros seriam destinados sob forma de isenção fiscal e eles já existiam, segundo o Ministro, mas sem o controle da sociedade civil. Além disso, dentre as regras instituídas para usufruir do programa, destacam-se a exigência de os alunos serem oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, estipulando o rendimento familiar em, no máximo, três salários mínimos e adota, também, as notas do exame aplicado no ensino médio (ENEM) como um dos requisitos para a seleção, articulando a necessidade financeira ao mérito pessoal.

Poder-se-ia afirmar, portanto, que os argumentos utilizados pelo ANDES, revelam um silêncio constitutivo, pois há um apagamento no que tange ao por que de as instituições privadas receberem verbas públicas, o que pode levar a pressupor que, se a educação pública tem dificuldade de garantir qualidade, é porque os recursos financeiros que deveriam ser destinados a ela são divididos com a iniciativa privada, o que, em tese, caracterizaria uma educação mercadológica, que beneficiaria as instituições privadas em detrimento das públicas, pois

tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz: e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Por fim, o recorte aponta para a ênfase que o ANDES coloca no objetivo do credenciamento e regulação do SINAES, ao afirmar que *a questão do credenciamento assume um lugar proeminente na “reforma” da educação superior*; portanto, os argumentos voltados para uma Reforma que vise, principalmente, à melhoria da qualidade da educação superior estariam descartados, pois o destaque seria dado aos critérios para o credenciamento ou descredenciamento de cursos e instituições, relegando a segundo plano os demais pontos que deveriam ser articulados, de acordo com a própria legislação.

Essa asserção é colocada como uma verdade estabelecida para o ANDES, pelo fato de que caberá ao Estado a seleção das IES privadas que terão direito às verbas públicas. Para tanto, ele se vale do recurso de trazer um argumento de autoridade⁴⁶ (o Prouni), que estaria legitimando o discurso.

Outra forma de desconstrução do *ethos* do SINAES é o uso da flexão verbal no presente, no modo afirmativo (*assume*), pois, se o credenciamento passa a ocupar um lugar mais importante que os outros instrumentos necessários à avaliação, o objetivo da mesma também estaria voltado para esse fim e, ao usar esse tipo de flexão verbal, o ANDES legitima seu *ethos* positivo que tenta evidenciar estratégias negativas do instrumento legal, que, portanto, deveria ser recusado, pois, como afirma Maingueneau (1997, p. 48), “Se os

⁴⁶Trata-se de um mecanismo discursivo que se desdobra em duas formas. Uma, inscrita na língua: a *autoridade polifônica*, à qual não cabe julgar sua veracidade ou falsidade, pois é mostrada com a inserção de um outro enunciador; o *arrozoado por autoridade* (ou raciocínio por autoridade, como descreve KOCH, 2000, p. 148), limitado à demonstração, que pode ser contestada, cuja premissa “deve ser a asserção de uma asserção, e não a simples mostração de uma asserção (DUCROT, 1987, p. 143-149).

elementos do *ethos* forem integrados à discursividade, esta última aparece sob uma luz diferente: o discurso é, a partir daí, indissociável da forma pela qual ‘toma corpo’”.

Eis a ideia de incorporação⁴⁷ pleiteada pelo autor (p. 48): “esta mescla essencial entre uma formação discursiva e seu *ethos* que ocorre através do procedimento enunciativo”. Desta forma, ao tentar convencer que a FD do ANDES deve ter maior credibilidade, já que suas asserções se pautam na materialidade do discurso do SINAES, fica ratificado seu posicionamento contrário ao SINAES em relação ao *como* se pretende avaliar e não à necessidade de avaliar, legitimando a prática discursiva que defende uma avaliação voltada para a emancipação, tanto do sujeito, quanto da instituição, o que contribui para com a construção de um *ethos* positivo do ANDES, já que sua FD, aparentemente, não é contraditória e demonstra isso por meio da materialidade discursiva, atribuindo um *ethos* negativo ao SINAES por meio do simulacro que constrói dele.

4.3 ENADE: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA VERSUS RANQUEADORA

No recorte seguinte, o enunciador procura demonstrar que a característica de premiação que o SINAES sugere não está limitada à liberação de recursos financeiros ou ao credenciamento das instituições, pois os alunos também poderão ser premiados ou punidos, conforme for o caso.

De forma mais abrangente, pode-se afirmar que a ênfase dada ao caráter punitivo que caracterizaria o exame do alunado (um dos instrumentos da avaliação representado pelo ENADE⁴⁸), na voz do enunciador, teria um objetivo específico, que seria o de estabelecer pontos convergentes com o sistema que o antecedeu, o chamado Provão, o que, dada as críticas e a celeuma que se estabeleceu, tende a provocar reações negativas frente à possibilidade de retornar um sistema já superado de avaliação.

⁴⁷ De acordo com Maingueneau (1997, p. 48), a incorporação atua sobre a articulação de três registros: a) A FD, que atribui ‘corporalidade’ tanto ao enunciador quanto ao seu destinatário, no sentido textual; b) a partir desta ‘corporalidade’ os sujeitos passam a ‘incorporar’ uma forma de ver e se ver no mundo, na sociedade, extraídas da FD a qual pertencem; c) estes aspectos “constituem uma condição da ‘incorporação’ imaginária dos destinatários ao corpo, o grupo dos adeptos do discurso”.

⁴⁸ Em termos metodológicos, a aplicação do exame é constituída por uma prova e três questionários, todos com enfoque voltado para avaliar o perfil dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, sendo um questionário para o próprio estudante, um para o coordenador do curso avaliado e um para aferir a percepção dos envolvidos no tocante à elaboração das provas.

Também o caráter de punição/premiação está posto pelo ENADE, tendo em vista que este é considerado “componente curricular obrigatório” dos cursos de graduação, devendo constar do histórico escolar do aluno a data em que o exame foi realizado. Os resultados serão expressos numa escala de cinco níveis e encaminhados aos alunos e às instituições. Tal procedimento deverá possibilitar que os resultados sejam informados, nos casos de seleção de qualquer ordem, às quais os ex-alunos venham a se submeter: emprego, cursos de pós-graduação, bolsas de mestrado, etc. Da mesma forma, os alunos que obtiverem melhor desempenho no ENADE receberão distinções e estímulos.

Ao iniciar o recorte com o marcador *também*, o enunciador faz pressupor que outras dimensões do “novo” sistema de avaliação têm características análogas às do ENADE, já que esse elemento estabelece um efeito de sentido de comparação, de simultaneidade e de revelação de pressupostos. Assim, o caráter punitivo ou de premiação, de acordo com o ANDES, pode ser encontrado nos demais instrumentos que compõem o SINAES, como o credenciamento.

No caso específico do ENADE, essa característica seria constitutiva, já que a flexão verbal no presente (*está posto*) afirma a existência das duas características no sistema: punição e premiação. Destaque-se que, segundo os autores, isso teria uma ligação direta com o futuro profissional dos egressos dos cursos de graduação, pois, no caso de uma avaliação positiva, o “prêmio” seria a garantia de uma colocação na sociedade, seja enquanto profissional da área cursada, seja na continuidade de sua qualificação. No caso de uma avaliação negativa, os alunos seriam punidos pela própria sociedade, sendo preteridos por outros possíveis candidatos a uma vaga no mercado de trabalho, na continuidade de seus estudos ou na busca de auxílio de órgão de fomento.

Pode-se afirmar que esta é uma estratégia de cooptação, pois, por meio dela, procura-se sensibilizar o interlocutor, mostrando-se solidário com um percentual significativo de indivíduos que, notoriamente, têm dificuldades de se firmarem no mercado de trabalho, o que pode ser visto diariamente nos noticiários. O discurso apresentado procura garantir que esses alunos, no momento de uma seleção para seu futuro profissional, serão discriminados.

Note-se que, nesse fragmento, é explícita a crença de que o processo avaliativo adotado pelo Estado estaria voltado apenas para arbitrariedade **obrigatória** de imposição de uma ordem, com a previsão de punições, ou seja: a legislação é mostrada basicamente em seu caráter coercitivo, ignorando a característica regulatória que visa a nortear as ações dos indivíduos.

Este argumento é, em parte, falacioso, pois, embora deva constar do histórico do aluno o seu registro no ENADE, como “componente curricular obrigatório”, o exame poderá ser aplicado por amostragem e os alunos não selecionados terão registrado em seu diploma a dispensa, amparada na legislação. Os que prestaram têm o registro da data em que fizeram o exame, conforme explicitado pelo próprio enunciador, sendo que as notas individuais são endereçadas aos alunos de forma sigilosa, conforme expresso no Art. 29 da Portaria que regulamenta os procedimentos da avaliação.

É claro que isso não impede a possibilidade de divulgação da nota, seja pelo próprio aluno, como forma de auto-promoção, seja pela instituição; porém, esta seria uma estratégia que transcende os objetivos do instrumento e a publicação pela IES nunca é individual ou pessoal. Por seu turno, o ANDES tem razão em afirmar que o êxito dos alunos será premiado, pois há menção, na próprio texto da lei, dos incentivos voltados ao alunado que obtiver melhor desempenho:

Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento (SINAES, 2004, Art.5º §10).

Novamente, a materialidade da lei ratifica o discurso do ANDES e contribui para com a construção de um *ethos* positivo dele e, conseqüentemente, a credibilidade de sua FD, pois suas afirmações são comprovadas, mesmo que parcialmente, no discurso do seu Outro que, desta forma, se mostra como manipulador e enganoso, logo, seu *ethos* é negativo e sua proposição não merece o crédito.

Valendo-se do discurso do SINAES, como forma de compreender a FD do ANDES, observa-se que, na proposta governamental que embasa a metodologia de aferir a qualidade do sistema educacional superior, os resultados do ENADE não devem ser tomados como definitivos para indicar o nível dos cursos, mas de forma parcial, articulando as informações com os dados extraídos do processo de avaliação *in loco*, efetuado por comissões designadas pelo MEC para esse fim, e sendo respeitadas as especificidades de cada área do conhecimento.

Conforme frisa o coordenador geral do ENADE, “esse exame procura não apenas quantificar quanto e o que o estudante sabe ao final de um processo, mas como é que o estudante aprende no processo”, fator que justificaria por que aplicar o exame no início e no

final do curso, pois, “quando o exame se repetir, uma vez que esse estudante concluinte já foi avaliado como ingressante, nós podemos medir o quanto a instituição agregou de conhecimento ao estudante na passagem pela universidade” (LIMANA, 2006, p.87). Mas, para o ANDES,

O ENADE, realizado pelo INEP e aplicado periodicamente, ressignifica o Provão e aprofunda o caráter ranqueador, produtivista e punitivo. O ENADE é componente curricular obrigatório, devendo constar no histórico escolar informação sobre se o candidato se submeteu ou não a tal exame.

Não há como negar que há similaridade entre os dois processos, já que ambos têm como princípio fundamental mensurar o nível de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. No entanto, no plano conceitual e metodológico, as diferenças se acentuam, como, por exemplo, pelo fato de o ENADE ser aplicado por amostragem, tanto no primeiro, quanto no último ano do curso, enquanto a aplicação do Provão era, obrigatoriamente, estendida a todo o universo de concluintes dos cursos de graduação.

Ao afirmar que o ENADE **ressignifica**⁴⁹ o Provão, o enunciador indica a repetição do que já estava superado, pois o prefixo latino **re** tem um valor adverbial que corresponde ao movimento de fazer de novo, o que eliminaria outras possibilidades de sentido, como, por exemplo, que o ato de fazer de novo poderia indicar um processo de transformação, de superação dos limites detectados e, quiçá, o encontro de outras possibilidades que, por sua vez, apresentariam novas limitações, o que caracteriza o movimento dinâmico e intrínseco da existência humana.

Ressignificar, portanto, possui um lado positivo. Não de repetição, mas de superação do que antes não foi bem sucedido ou, ainda, de remodelagem do que está posto por meio da produção do conhecimento adquirido, atribuindo outro significado, mais satisfatório que o anterior, em substituição de experiências negativas que o primeiro movimento marcou. Neste viés, *ressignificar* corresponde à capacidade de perceber outros efeitos de sentido provocados pela mudança de percepção do mundo. Assim, tem-se um processo criativo que possibilita ao homem outros olhares sobre o que está posto e, conseqüentemente, novos rumos e atitudes frente a um problema apresentado, o que implicaria em atribuir um *ethos* positivo ao SINAES e uma contradição na FD do ANDES.

⁴⁹ No texto original, a palavra *ressignificar* está grafada com apenas um s, no entanto, valendo-se da regra gramatical de que é necessário dobrar o s depois do prefixo *re*, optou-se em usar a grafia convencional pela Gramática Tradicional.

No entanto, os qualificativos usados na crítica ao Provão destacam o interesse do enunciador de restringir os efeitos de sentido aos aspectos negativos do sistema, como se observa em “aprofunda o caráter *ranqueador, produtivista e punitivo*”. Foram esses os pontos que, fundamentalmente, provocaram o boicote ao processo avaliativo incentivado por parte da comunidade acadêmica que se sentia lesada com a forma de aplicação e de divulgação dos resultados, o que reforça o *ethos* negativo do SINAES, por meio da FD do ANDES, ao afirmar a insistência em se pautar nas experiências frustradas.

Com o objetivo de minimizar estes defeitos, a proposição de um novo sistema, mais amplo e construído por diversas mãos, deveria, em tese, eliminar os equívocos, considerando que, para alguns estudiosos,

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a auto-avaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema (POLIDORI, ARAÚJO & BARREYRO, 2006, [S/P]).

Porém, se, por um lado, esse método propiciou mensurar, ainda que minimamente, o grau de apreensão das habilidades e competências do futuro profissional, a divulgação dos resultados provocou a competição entre as instituições, impulsionada pela mídia que divulga os resultados de forma equivocada, pois o resultado positivo no exame não pressupõe a qualidade do curso, haja vista se tratar de um método individualizado de avaliar, sem integração com os outros fatores indispensáveis para detectar os pontos fortes ou fracos de cada curso (o que está previsto no ENADE).

Assim é o *ranking* impulsionado pela mídia e, por vezes, pelas próprias instituições que têm avaliações satisfatórias, de acordo com o método adotado pelo instrumento legal, que promete projetar uma imagem positiva e, com isso, justificar a existência da instituição na sociedade: este é um dos aspectos negativos do sistema anterior que persiste no novo sistema. Uma das teses levantadas é de que, dentre as diferentes dimensões que devem ser avaliadas no novo sistema (aluno, curso, instituição, governo e sociedade), a avaliação do alunado ganharia maior destaque, dado o número de agentes envolvidos no processo e, conseqüentemente, a maior visibilidade que implicaria junto ao interesse midiático, com o risco de se voltar mais para o interesse do mercado do que da formação, conforme alerta Sobrinho (2003, S/P) em entrevista concedida à UNICAMP. Ele frisa:

É uma injustiça comparar uma grande universidade completa e complexa, com adequadas condições de produção, que desenvolve ensino, pesquisa, extensão, que recebe os melhores alunos e que em geral tem as melhores condições socioeconômicas, com uma instituição mais pobre, menos consolidada, e que não recebe os melhores alunos,

o que reforça a necessidade de construção de um sistema de avaliação que leve em conta a diversidade inerente às instituições de educação superior, integrando todos os instrumentos avaliativos de forma a garantir uma avaliação justa, e que leve em conta o fato de as instituições atenderem, acima de tudo, ao que elas propõem na sua missão, sendo esta construída de forma articulada com os interesses da sociedade em geral. Frisa-se, portanto, o perigo que se cria, ao atribuir a apenas um dos instrumentos de avaliação um peso demasiadamente grande e que pode induzir à crença de que uma instituição é melhor que a outra.

A comparação entre os dois exames (ENADE e Provão) é reforçada, quando o ANDES, por meio da flexão verbal no presente do indicativo *aprofunda o caráter ranqueador, produtivista e punitivo*, estabelece que a característica do ENADE é tão competitiva, voltada para o mercado, e coercitiva quanto o sistema que o antecedeu. O ANDES, portanto, estaria na contramão do que é sugerido pelo governo, na pessoa do atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, para quem o exame funciona como um indutor que deve apontar os caminhos a serem seguidos e enfatizar as boas práticas já existentes, com vistas à melhoria da qualificação docente, cuja “meta é alinhar o que está sendo ensinado e o que está sendo avaliado”. Ele afirma, ainda, que “a formação é, de longe, a temática mais importante. Se ela não for trabalhada, de nada adiantam recursos, boa gestão e avaliações periódicas” (HADDAD, 2008, *in* Nova Escola, p. 36)⁵⁰.

A partir da FD que defende o SINAES, percebe-se a tentativa de incorporar o discurso da avaliação emancipatória/formativa ao exame voltado ao alunado, já que, segundo o Ministro, a meta do governo seria a de construir instrumentos que possam mensurar o nível de apreensão do conhecimento e, com isso, embasar as políticas voltadas para a educação superior em busca da melhoria desta, com ênfase na formação.

Ao se valer de um discurso que se aproxima da FD do ANDES para demonstrar um *ethos* positivo sobre um dos instrumentos do SINAES, percebe-se o silenciamento sobre o viés regulatório e arbitrário que o exame imprime, estratégia que, considerando o que ocorre

⁵⁰ Entrevista concedida pelo Ministro da Educação Fernando Haddad à revista Nova Escola, número 216, de outubro/2008, pgs. 32 a 36.

no discurso do ANDES, tem como objetivo a desconstrução de um *ethos* negativo que os discursos focados na arbitrariedade da lei tendem a provocar.

Tem-se, portanto, uma relação de interdiscursividade com a FD do ANDES por parte do SINAES. Portanto, há, neste caso, um entrecruzamento de discursos que provoca a multiplicidade de suas dimensões. Desta forma,

Os corpora que, em um momento dado, são objeto de análises, por tudo o que excluem, definem obliquamente os interesses de uma coletividade, de uma conjuntura; eles não podem ter a pretensão de resultar de uma tomada de posse metódica de um espaço claramente balizado. Comparado ao universo dos possíveis, o campo dos discursos recortados e estudados por uma área social dada é apenas uma ilhota de resíduos de uma exiguidade extrema (MAINGUENEAU, 2007, p. 26).

Portanto, a relação interdiscursiva faz aparecer a *heterogeneidade constitutiva*⁵¹ do discurso, provocando uma interação imaginária entre os dois discursos que polemizam. Essa estratégia provoca um efeito de sentido contrário ao afirmado pelo ANDES e, conseqüentemente, acaba por construir um *ethos* positivo do SINAES, o que demonstra que o processo de interincompreensão ocorre nos dois discursos, já que ambos se desenvolvem dentro do mesmo espaço discursivo. De um lado, o ANDES funciona como o discurso crítico, que desdiz, e o SINAES como aquele que deve se pronunciar e ratificar o se terreno, para preservá-lo. Isto pertence a própria natureza da polêmica: a construção do simulacro para preservação da “verdade” que se possui.

4.4 CONAES: UMA AVALIAÇÃO CENTRALIZADORA

Ao se referir à metodologia adotada pelo SINAES para que o processo de avaliação seja concretizado a partir da composição de comissões para este fim, o ANDES propõe ao interlocutor a reflexão sobre como se dará a constituição dessas comissões, em especial, daquela que deve centralizar todas as ações inerentes ao processo avaliativo:

As funções e a constituição da CONAES levantam algumas reflexões. A ela competirá o estabelecimento dos procedimentos, dos mecanismos, das diretrizes, das propostas para o desenvolvimento das instituições.

⁵¹ De acordo com Maingueneau (1997, p. 75), trata-se de uma abordagem não marcada na superfície discursiva, da qual a AD se vale, por meio do interdiscurso, levantando hipóteses de como se constitui uma FD dada.

Além disso, também será essa comissão que estabelecerá as diretrizes para a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

A preocupação levantada pelo ANDES, no que tange à constituição de uma comissão especial para gerenciar todo o processo de avaliação, está focada no possível excesso de poder delegado a essa comissão, denominada Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Partindo desta hipótese, o enunciador propõe a reflexão sobre dois aspectos que o levam a questionar a sua existência: funções e constituição.

De acordo com o relatório apresentado pela comissão responsável pela elaboração da proposta que antecedeu o SINAES, há a sugestão de que o processo avaliativo seja coordenado e supervisionado por uma comissão específica para este fim, com o objetivo de seguir a metodologia esperada pelos defensores de uma avaliação emancipatória, que visa, antes de mais nada, à ampla participação dos agentes envolvidos no processo. Assim, propõe-se a criação de uma Comissão Nacional,

cuja competência central será a de coordenar e supervisionar o SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior (SINAES, 2007, p. 103).

Embora o MD tenha consciência da necessidade de formação de frentes de trabalhos para a execução de tarefas de alta complexidade, como é o caso da avaliação da educação superior, haja vista a gama de atividades que envolvem esse processo, ao instigar a reflexão conjunta, marcada pelo pronome indefinido *algumas (reflexões)*, sobre a competência delegada a essa comissão, ele leva a pressupor que esteja havendo desvios dos objetivos iniciais. Porém, não aponta, até então, quais seriam os pontos sobre os quais se deveria refletir, uma vez que o enunciado ainda está isolado da cena de enunciação.

O enunciador apenas faz uma espécie de convite ao interlocutor para que ele passe a observar, junto com o ANDES, a evidência de que essa metodologia não seguiu os princípios democráticos necessários para gerar a imparcialidade necessária ao momento de execução e aplicação das regras do SINAES. Seriam, portanto, esses desvios que fortaleceriam o *ethos* positivo do ANDES, mostrando que a sua FD é o lugar ideal, e, ao mesmo tempo, ratificariam o *ethos* negativo do SINAES.

Na sequência, o ANDES se vale da forma remissiva *A ela competirá o estabelecimento dos procedimentos, dos mecanismos, das diretrizes das propostas para o*

desenvolvimento das instituições. A função dêitica⁵² se estabelece à medida que o interlocutor possa levar em consideração o saber que lhe permite recuperar indícios que convergem com a semântica global da FD do ANDES. Neste caso, a dêixis discursiva remete à dimensão topográfica (ou espaço) e é empregada, principalmente, pela necessidade de coesão referencial, constituindo uma anáfora, uma vez que, no início do enunciado, o referente foi representado pela sigla que remete à comissão: CONAES.

A primeira reflexão proposta pelo ANDES se refere às competências atribuídas à CONAES, pois, se o objetivo efetivamente fosse o de concentrar as informações necessárias para o êxito do processo avaliativo, a tarefa da comissão deveria estar limitada à coordenação e à supervisão dos trabalhos, sem interferência direta nas IES. No entanto, o ANDES afirma que será essa comissão a responsável pela elaboração das regras gerais para a execução da avaliação da educação superior, o que supõe um excesso de poder delegado a um número limitado de participantes que poderiam, em tese, interferir diretamente nas instituições, descaracterizando o proposto inicialmente pela CEA que compreende

que é prerrogativa do poder público assegurar a qualidade do ensino superior, cabendo-lhe não somente estabelecer diretrizes e patamares, mas também acompanhar e supervisionar o processo que ocorre no sistema de Educação Superior e nas instituições, estimular a correção de rumos por meio da metaavaliação, isto é, avaliar o processo de avaliação em curso, informar a sociedade e tomar as providências recomendáveis, quando couber (SINAES, 2007, p. 103).

De acordo com a FD do ANDES, as funções delegadas à CONAES transcendem os objetivos propostos para que a avaliação da educação superior seja concretizada e reforça a tese de que a avaliação estaria mais voltada para o caráter regulador e controlador do Estado, não condizendo com os objetivos traçados pelo sindicato e ferindo as finalidades exaradas na própria lei do SINAES, colocando-o em descrédito, pois, ao instituir uma comissão para ditar as regras de como se efetivaria o processo avaliativo proposto, o Estado delegaria essa função, o que poderia, teoricamente, descaracterizar o método democrático, que deveria viabilizar maior participação por parte dos envolvidos no processo. Esta seria uma forma de mascarar a

⁵² Extraída dos estudos efetuados por autores estruturalistas como Jakobson (1963) e Benveniste (1966) que propõem o conceito de dêiticos para os estudos linguísticos, Mainueneau (2007, p. 93) desloca a noção de dêixis para a teoria da AD e amplia sua significação sob a perspectiva discursiva. Assim, a dêixis além de definir as coordenadas no espaço e tempo existentes em um ato de enunciação, define, no campo discursivo, “uma instância de enunciação legítima e delimita a *cena* e a *cronologia* que o discurso constrói para autorizar sua enunciação”, adequadas às regras de restrição da FD em questão. Para detectar os efeitos de sentidos provocados pela dêixis discursiva, há que se considerar quatro dimensões: o *enunciador*, o *co-enunciador*, a *cronografia* ou *tempo* e a *topografia* ou *espaço*.

centralidade dos poderes no próprio Estado, já que até mesmo nas comissões que deveriam ser constituídas no âmbito das instituições, haveria interferência da comissão nacional, conforme segue o enunciador:

Além disso, também será essa comissão que estabelecerá as diretrizes para a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Ao articular os argumentos inserindo-os na mesma classe argumentativa por meio do operador conjuntivo *além disso* (que também pode ser considerado uma conjunção), este fragmento reforça o argumento de que as funções da CONAES extrapolam o esperado pela comunidade acadêmica, haja vista que a proposta de criar comissões internas deveria ter o objetivo maior de garantir a autonomia das instituições no processo avaliativo, respeitando às particularidades e as especificidades de cada uma delas, conforme o exarado na própria lei do SINAES:

Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA [...], obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (Art. 11 da LEI 10.861/2004).

De acordo com a lei do SINAES, portanto, as diretrizes para a composição das comissões internas já estariam pré-estabelecidas, o que derrubaria a tese levantada pelo ANDES de que essa atribuição também estaria sob a responsabilidade da CONAES, ou seja: além do apagamento provocado pelo uso do marcador *também*, que pressupõem maior poder delegado à comissão (além dos referenciados no enunciado anterior), há um desvio e uma ambiguidade provocados pelo uso da flexão verbal *será* no futuro, pois esse elemento estaria conferindo certeza à asserção, a qual somente pode ser questionada por meio da discursividade extraída da FD antagonista.

Nos estudos efetuados para a construção da primeira fase da teoria pecheutiana, destaca-se a ênfase no jogo imaginário ao qual os sujeitos estão submetidos em sua prática discursiva: ambiguidades, equívocos e até mesmo esquecimentos fazem parte, portanto, do acontecimento discursivo e constituem uma determinada FD, fato que não faz do enunciador

como um estrategista autônomo que manipula seu discurso para convencer que o Outro não é digno de crédito, pois

os elementos A e B representam lugares, esses lugares continuam enigmáticos, pois são lugares de sujeitos [...] que são outros tantos, isto é, representações imaginárias não atestadas como tais, pois justamente esses lugares são considerados como sede de representações imaginárias determinadas pela estrutura econômica e tidas como escapadiças ao domínio desses sujeitos (GADET, LÉON, MALDIDIER & PLON, In: GADET & HAK 1993, p. 54).

Desta forma, percebe-se que o acontecimento discursivo está relacionado às condições de produção do discurso do ANDES, bem como ao processo sócio-histórico-ideológico da constituição do SINAES. Portanto, tanto o desvio quanto o apagamento de elementos que poderiam contrariar a tese levantada pelo enunciador não são, necessariamente, conscientes, o que obriga o interlocutor a observar as brechas deixadas pelo próprio enunciador (estes espaços também constituem a linguagem), para, então compreender a FD enunciativa.

Sabe-se que, em se tratando de um movimento social sólido e com propostas concretas para defender sua prática discursiva, a probabilidade de um uso ingênuo da linguagem não poderia ser sustentada. No entanto, a exemplo do que ensina Barthes (2000, p. 14), “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”. Ou seja, o poder está instaurado na língua e no discurso e o sujeito pertencente a uma prática discursiva estaria fatalmente alienado à sua FD.

O argumento forte utilizado pelo enunciador, para demonstrar o *ethos* negativo do SINAES no que tange à composição de comissões para os trabalhos inerentes à avaliação, é a crítica à centralização de poderes nas instâncias governamentais, o que caracterizaria o autoritarismo fantasiado de ação democrática. Observe-se, neste sentido, o próximo recorte, em que está explícita a suposta característica de centralização apontada pelo ANDES no que tange à composição da CONAES, o que visa a ratificar o posicionamento do sindicato frente ao SINAES, afirmando o *ethos* positivo do enunciador:

Assim, essa CONAES concentrará todas as ações relativas ao sistema nacional de avaliação. O mais preocupante, além da centralização de poderes, refere-se à forma e à composição da referida comissão. O número de membros será de 13, assim constituídos: INEP (1), CAPES

(1), MEC (3), mais 5 membros indicados pelo Ministro da Educação, representante dos docentes (1), dos técnicos-administrativos (1) e dos estudantes (1). Será uma comissão majoritariamente governista.

A utilização do operador argumentativo de conclusão *Assim* liga os argumentos apontados até então pelo discurso do ANDES à conclusão de que tanto as funções quanto a composição da CONAES precisariam ser revistas por parte de seus proponentes, sob pena de ferirem a legitimidade do SINAES. Demonstrando preocupação quanto aos procedimentos adotados para efetivar a avaliação, ele ressalta o caráter centralizador da comissão responsável pela articulação dos procedimentos inerentes ao processo de avaliação, cuja composição segue uma metodologia que favorece a constituição por membros oriundos da esfera governamental, metodologia esta expressa que lei, sendo, portanto, obrigatória, ferindo o princípio da autonomia que estaria sendo ameaçado constantemente, e ratificando, com isso, o *ethos* negativo atribuído ao SINAES.

Historicamente, o ANDES vem alertando a sociedade, em especial o meio acadêmico, quanto às estratégias dadas como manipuladoras oriundas de instrumentos legais, objetivando ampliar o debate e a participação dos agentes envolvidos e que são alvos desses mecanismos. Num desses documentos, diretamente direcionado à universidade brasileira, há um resgate das tentativas dos diferentes governos de burlar o princípio da autonomia previsto na constituinte, enfatizando que

o governo Fernando Henrique Cardoso tentou desconstitucionalizar a autonomia universitária apresentando ao Congresso Nacional a Projeto de Emenda Constitucional - PEC nº 233/95, que, desmembrada, originou a PEC nº 370A/96, pela qual a autonomia universitária dar-se-ia na 'forma da lei', o que comprometeria o princípio da auto-aplicabilidade expressa no art. 207 da Constituição Federal de 1988. Em virtude da resistência do movimento sindical e da atuação de parlamentares e, ainda, por divergências entre a área econômica do governo e o MEC, essa PEC foi arquivada, não obstante, seu conteúdo continuou na pauta do governo (ANDES, 2003, p. 15).

De acordo com a FD do ANDES, a necessidade de refletir sobre *como* o processo avaliativo se concretizará visa, fundamentalmente, a alertar para uma manobra governamental, que propiciaria unilateralidade da avaliação por meio da constituição de uma comissão nacional, aparentemente autônoma, que se responsabilizaria por todos os procedimentos necessários à avaliação da educação superior, articulando-se com outras instâncias governamentais, porém não necessariamente com a sociedade civil. Assim, ao

invés de caracterizar uma forma de intermediar as ações entre governo e instituições, o que estabeleceria um diálogo que favoreceria a avaliação emancipatória, ter-se-ia uma forma de autoritarismo que, segundo o ANDES, tem afetado,

de formas variadas, a vida universitária, enraizando-se profundamente em seu cotidiano. Estruturas de poder excludentes, ainda hoje, cerceiam significativamente a participação da comunidade na esfera das decisões acadêmicas e administrativas, atendendo a propósitos clientelistas ou aos que correspondem a interesses privatizantes (ANDES, 2003, p. 18).

Na continuidade do recorte em análise, o ANDES se vale de argumentos quantitativos para demonstrar que a comissão é de maioria governista e, portanto, não caracteriza a ampla participação da sociedade, mas favorece o controle por parte do Estado. Esta estratégia busca conferir credibilidade à FD do ANDES, pois a referência à lei do SINAES, embora na forma de paráfrase, funciona como um argumento de autoridade e tem uma força persuasiva que favorece a adesão do interlocutor, já que os dados são extraídos de um dos artigos da lei (Art. 7º). Isto reforça a construção do *ethos* positivo do ANDES, que se mostra conhecedor da legislação e, portanto, capaz de identificar os pontos fracos dela e construir, assim, um *ethos* negativo do SINAES.

Embora, neste artigo da lei, haja referência a como serão escolhidos os membros para a constituição da CONAES, tentando evidenciar uma forma de democratizar a escolha dos mesmos, o ANDES se limita a quantificar e, com isso, demonstrar que seu discurso é verdadeiro, pois sua FD é pautada na crença de que

A democracia universitária não se esgota nas assembléias gerais, ela se sustenta essencialmente na garantia da igualdade de condições e oportunidades e supõe compromissos coletivos que devem ser cumpridos. A partir desse referencial, será possível definir os objetivos a serem perseguidos e as condições técnicas e políticas para alcançá-los (ANDES, 2003, p. 20).

De acordo com os argumentos utilizados para defender o posicionamento do ANDES, a forma de composição das comissões, já delimitadas na redação da lei, não asseguraria os princípios democráticos defendidos por sua FD e indicaria um mascaramento do sistema para que o Estado mantivesse o controle total dos atos inerentes à avaliação.

O vocábulo *mais* é utilizado duas vezes pelo enunciador, com funções distintas. No primeiro caso, ele precede o adjetivo *preocupante*, para expressar uma avaliação negativa que o ANDES da formação da CONAES, pois, se há preocupações a serem abordadas e refletidas, o fato de essa comissão centralizar o processo avaliativo e a composição da mesma se sobrepõem às demais preocupações, pois o número de membros oriundos da esfera governamental teriam maior importância e exigiriam uma reflexão maior. No segundo caso, o vocábulo se refere à quantidade dos membros e dá ênfase ao fato de que a maioria é oriunda da esfera governamental, ratificando a tese de que o Estado seria majoritário nas decisões tomadas para efetuar as atividades inerentes à avaliação da educação superior, o que busca reforçar o *ethos* negativo do SINAES, que teria um caráter autoritário, hegemônico e centralizador.

4.5 AUTO-AVALIAÇÃO: AMEAÇA A AUTONOMIA?

A ênfase ao caráter anti-democrático que caracterizaria o SINAES, segundo o ANDES é reforçada pela metodologia utilizada para a composição das comissões próprias das instituições (CPA), cuja competência é a de realizar a avaliação interna, haja vista que essas serão instituídas pelos gestores:

Para a realização da auto-avaliação, serão constituídas as CPAs, por ato do reitor da instituição, não assegurando os princípios democráticos. Essas comissões serão constituídas por ‘todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada’. Esse ponto é questionável, na medida em que o Movimento Docente entende que compete à comunidade interna a realização da autoavaliação, devendo a instituição gozar de plena autonomia para tal, de acordo com as suas especificidades locais e regionais. O sentido dessa ‘ampla’ comissão é preocupante, visto que poderá representar uma interferência indevida na instituição. Também a constituição, pouco clara, em termos de número e de forma, pode ensejar atos arbitrários por parte dos reitores ou correspondentes. Outro aspecto não menos relevante é a indeterminação da sociedade civil: como nos lembra Bourdieu, quando os neoliberais falam em sociedade querem dizer, na verdade, o mercado.

A imposição de delegar aos gestores a tarefa de designação dos membros para a composição das CPAs, embora tenha de fato, um caráter coercitivo, ao mesmo tempo, não deixa de ser uma forma de democratizar as decisões. É coercitiva, porque restringe a um indivíduo o direito de escolher os participantes da comissão; por outro lado, democratiza, porque possibilita que cada instituição tenha sua própria forma de escolha das pessoas

indicadas. Desta forma, não será necessariamente do gestor da instituição pública ou do proprietário, em se tratando de uma instituição privada, a responsabilidade de articulação e de efetiva ação da metodologia a ser adotada para a auto-avaliação; a ele, estará limitado o poder de escolher quem o fará.

Ao se referir aos **princípios democráticos** que estariam sendo negligenciados pelo SINAES, a FD do ANDES procura trabalhar o efeito de sentido que o vocábulo ‘democracia’ produziria na voz do governo, que seria, em verdade, um autoritarismo disfarçado, pois, se por um lado, delegar aos gestores a indicação dos membros que irão compor as CPAs seria uma limitação do processo decisório, por outro, o fato de a comissão externa não delimitar os critérios das instituições para a escolha dos membros poderia provocar a arbitrariedade do processo avaliativo, haja vista que essa comissão seria a responsável por sintetizar o processo, sendo, portanto, crucial que se determinasse quem seriam os seus membros, o que, ficando omissos, insinuaría a possibilidade de ingerência por parte dos responsáveis. Segundo o movimento sindical,

a prática democrática concretiza-se na participação da comunidade universitária nos processos decisórios, seja pela atuação dos órgãos colegiados, seja pela organização sindical. É fundamental que, além da decisão política em torno de sua realização, a gestão democrática seja garantida nos regimentos das IES (ANDES, 2003, p. 18).

Esta percepção é observada pelo uso da flexão verbal no presente do indicativo ‘entende’, que busca garantir ao ANDES um estatuto de discurso de autoridade no tocante à não interferência de agentes externos no momento da auto-avaliação, já que, nesse processo, traz-se à baila os pontos fracos e fortes de cada instituição e somente quem está inserido nela, segundo o enunciador, teria competência para essa tarefa. Isso pressupõe que a FD do governo apresentada por meio do SINAES é equivocada, já que estaria abrindo precedentes para a interferência direta no cotidiano das instituições, ferindo o princípio democrático e a autonomia das IES.

De acordo com a FD do ANDES, a interferência direta na autonomia das instituições feriria um princípio constitucional e seria uma prova do continuísmo de políticas adotadas por governos neoliberais, tendo, portanto, o foco na educação mercadológica em detrimento da formação e emancipação dos estudantes e das instituições. O fato de a autonomia estar expressa em uma lei vigente (a Carta Magna da nação) é compreendido pelo ANDES como a desnecessidade de regulamentação do que já é uma ordem instituída; ele, portanto, deveria simplesmente ser aplicado, deixando a cargo das instituições a construção de

normas e de procedimentos que viabilizassem tanto o avanço da qualidade da educação superior, quanto a sua expansão.

Quanto à atribuição a cada gestor da tarefa de designar suas CPAs, sabe-se que ela depende das políticas internas de cada instituição. Todavia, ela abre a possibilidade da escolha democrática dentre os indivíduos que a compõem, o que poderia propiciar maior sinergia dos integrantes, o que incidiria com a FD do ANDES e sustentaria uma das finalidades do SINAES: a proposta de integração, de articulação e de participação de todos os agentes da comunidade acadêmica. No entanto, a inserção do advérbio de negação marca a polêmica e estabelece um *ethos* positivo para a FD do ANDES, ao afirmar que o fato de a escolha dos membros para compor as CPAs estar a cargo de seu gestor, portanto, no âmbito interno de cada IES, *não* asseguraria os princípios democráticos.

Está posto que é prerrogativa do reitor a composição das comissões, ficando, por outro lado, pressuposto que ele pode não ser suficientemente neutro no momento de escolha desses membros, prejudicando o processo democrático e caracterizando uma arbitrariedade. Novamente, o SINAES, por diferir do posicionamento do enunciador, coloca-o em desvantagem e em situação demeritória.

Ao explicitar a preocupação de que *Também a constituição, pouco clara, em termos de número e de forma, pode ensejar atos arbitrários por parte dos reitores ou correspondentes*, o MD deixa transparecer a crença de que os sujeitos podem não serem fiéis às atividades que lhes foram designadas e, portanto, justificar-se-ia uma desconfiança quanto aos verdadeiros objetivos da avaliação. Essa postura reforça certos valores estabelecidos na sociedade, já que o senso comum apregoa que o interesse a daqueles que representam os cidadãos no âmbito do Estado prevalece e se sobrepõe aos da maioria, deterrainando as escolhas dos elementos que balizam as relações de argumentação do ANDES sobre os direitos e os deveres dos cidadãos.

De acordo com a concepção althusseriana, o que torna o ambiente educacional (e isso se estende às demais instituições como a igreja e a família) um aparelho de subordinação ideológica não seriam os valores ou interesses defendidos por uma minoria que se encontra no topo da pirâmide de uma dada sociedade e sim o seu *funcionamento ideológico*. Portanto, mesmo na troca de gestão em que um partido de esquerda, por exemplo (como foi o caso do governo brasileiro), passa a ser situação, esses aparelhos continuariam assujeitando e interpelando os indivíduos, conforme frisa o autor:

O caráter do aparelho do Estado e sua posição na luta de classes não estaria no lugar jurídico que ele ocupa na estrutura da sociedade, mas no seu funcionamento, *repressivo* ou *ideológico*. A burocracia [...], o governo, não seriam repressivos porque se encontram em mãos de uma classe dominante ou de seus representantes, mas porque seu funcionamento é coercitivo, são uma máquina de guerra, cujo *produto* é uma relação de subordinação entre classes [itálico do autor] (ALBUQUERQUE, Im: ALTHUSSER, 1985, p. 16).

Portanto, a arbitrariedade percebida na lei e nos demais documentos que a normatizam são resquícios de uma cultura repressiva e se estenderiam de governo a governo, independentemente de sua FI. Neste viés, tanto o SINAES seria arbitrário, coercitivo e pautado no autoritarismo, quanto quaisquer outros instrumentos que venham a ser constituídos e impostos pelo Estado.

Ao se valer do recurso das aspas no vocábulo *ampla*, o ANDES levanta a hipótese de uma interferência no âmbito interno das instituições, que poderia desvirtuar o sentido da avaliação, pois a lei não deixa claro qual é essa amplitude e, com isso, estaria delegando um poder ilimitado aos dirigentes. De acordo com Maingueneau (1997, p. 111), a relação com o Outro provocada pelo *dialogismo*, é “o fundamento de toda discursividade”, o que dá vazão a diferentes formas de demonstrar a heterogeneidade constitutiva do discurso. Neste caso, ela é apresentada sob a forma da ironia questionadora, que faz ouvir outras vozes, e simultaneamente como forma de questionamento da veracidade dessa amplitude prometida, pois se pressupõe que a possibilidade de participação estaria estendida a toda a sociedade civil, sendo, portanto, infundável o número de sujeitos participantes (já que não há clareza de *quem* seriam os indivíduos que representariam essa sociedade), o que poderia se transformar em um problema tanto para os órgãos supervisores quanto para os responsáveis por executar as tarefas inerentes ao processo, dado o fato de que deveriam ser ouvidos todos os membros da comissão.

O *ethos* positivo do ANDES se estabelece neste enunciado, por meio da citação de uma voz de autoridade, ao buscar Bourdieu⁵³ (1930-2002), pensador de notoriedade e um respeitado intelectual do século XX na área das Ciências Humanas, em especial nos estudos sociológicos, que busca elucidar como as práticas sociais reproduzem diferentes formas de dominação, desenvolvendo conceitos chave, como a *violência simbólica*, pautada na

⁵³ Filósofo francês, Bourdieu (1964) torna-se sociólogo como aluno de Raymond Aron e passa a questionar os fundamentos da “ideologia republicana: a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79).

percepção da imposição de crenças socialmente construídas que levam o indivíduo a uma ordem imposta por um discurso dominante, como o científico, por exemplo. Esta eficácia é percebida na forma de aceitação (ou assujeitamento?) das regras de uma ordem imposta cultural e socialmente, que torna o indivíduo incapaz de reconhecer que as práticas discursivas (sociais) perpetuam essas regras e as tornam tão óbvias que já não são mais percebidas:

Ao consagrar um estado das divisões e da visão das divisões, o efeito simbólico exercido pelo discurso científico é tanto mais inevitável quanto, em meio às lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento, os chamados critérios 'objetivos' [...] são utilizados como armas: eles designam os traços sobre os quais pode fundar-se a ação simbólica de mobilização com vistas a produzir a unidade real ou a crença nessa unidade (BOURDIEU, 1998, p. 113).

Para o autor, a lógica mercadológica se estende e é inerente a toda forma de produção, inclusive a intelectual (ou científica), que, por não ter em sua essência uma relação de clientelismo, acaba por instigar o confronto, por meio do discurso polêmico, entre os educadores. Desta forma, o ANDES apontaria outra característica que reforçaria o *ethos* negativo do SINAES, pois, ele estaria desenvolvendo uma política atrelada ao sistema neoliberal, já que o ANDES alega o continuísmo das políticas apresentadas naquele governo. Portanto, por mais que a prática discursiva do SINAES tente apresentar um sistema voltado para a emancipação, as regras estabelecidas para o funcionamento do mesmo denunciariam o caráter regulatório e controlador do mesmo, não sendo, portanto, merecedor de crédito por parte daqueles que defendem o lado formativo que a avaliação deveria proporcionar, pois, de acordo com a lógica de um regime pautado nas

proposições neoliberais que justificam a desregulação e a privatização do sistema educativo, concebe-se o conhecimento como uma mercadoria, como um bem de consumo que adquire seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. O conhecimento, em termos de rendimento acadêmico das instituições escolares, adquire seu sentido quando se valoriza no intercâmbio mercantil, quando serve de indicador de aquisições úteis para ganhar créditos acadêmicos ou para a legitimação profissional (GÓMEZ, 2001, p. 139).

Ao enfatizar o caráter mercantil que o SINAES estabeleceria para a educação superior, o ANDES constrói um simulacro do sistema, destacando os pontos que demonstraria se tratar de um instrumento arbitrário e punitivo, o qual visaria, sistematicamente, a interferir nas atividades das instituições de educação superior, sufocando a possibilidade de fazer valer

a autonomia garantida pela constituição. Sob este viés, os objetivos do sistema estariam limitados a uma educação voltada para o mercado de trabalho, de cunho produtivista e não formativo, com vistas a atender interesses de órgãos internacionais em detrimento dos interesses dos cidadãos que compõem a sociedade na qual foi gerido.

4.6 DIMENSÕES QUE O PROCESSO AVALIATIVO DEVERIA ALCANÇAR

A oscilação entre a necessidade de autonomia para que as instituições tenham sua própria comissão de avaliação e a obrigatoriedade de submissão desta a uma comissão vinculada diretamente ao MEC, provocaria uma interferência direta na execução do processo avaliativo e fragilizaria o discurso do SINAES, favorecendo o *ethos* positivo do ANDES. Além disso, o discurso da lei que propõe a parceria entre as instituições públicas e as instituições privadas, garantiria a manutenção e o crescimento de ambas sem, necessariamente, garantir o financiamento integral do Estado das públicas, conforme é destacado no próximo enunciado:

Ainda quanto à auto-avaliação, destacam-se os aspectos sobre os quais a CONAES e o INEP estabelecerão as diretrizes e orientações, a partir de alguns pontos enunciados na Lei 10.861, art. 3º. Dentre esses, destacam-se a responsabilidade social e a sustentabilidade financeira, entendidas como forma de desresponsabilização do poder público, obrigando as IES a buscarem recursos via parcerias público-privadas, além de ensejar a mercantilização da educação.

Por meio do processo avaliativo, as instituições teriam que demonstrar sua importância na sociedade e, com isto, justificar a sua manutenção (daí, a ênfase no credenciamento). Para tanto, no artigo 3º referenciado pelo enunciador, estão delimitadas que dimensões obrigatoriamente serão avaliadas, sendo distribuídas em dez incisos que buscam abarcar toda a complexidade inerente à avaliação. Além disso, porém, ocorre a inserção de um parágrafo que parece garantir respeito às particularidades, conforme se observa:

Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no *caput* deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES (SINAES, 2004, Art. 3º §1º).

Presume-se, portanto, que o apelo à voz comprobatória representada pela citação da lei é uma estratégia de validação do que está sendo dito pelo enunciador. Levando-se em conta que o discurso jurídico representado pela lei, é visto pelo senso comum como representante da verdade, portanto devendo ser objetivo e imparcial, o ANDES busca demonstrar, por meio da citação, a estratégia manipuladora do sistema, pois o mesmo estabeleceria qual dimensões deveriam passar pelo crivo avaliativo, o que inviabilizaria a possibilidade de cada instituição, por meio de suas comissões próprias, estabelecer dimensões distintas daquelas listadas na legislação; quanto muito, ela poderia acrescentar, mas jamais substituí-las.

Embora sejam dez as dimensões indicadas na legislação, o ANDES enfatiza duas no enunciado em análise: *a responsabilidade social* (inciso III) e *a sustentabilidade financeira* (inciso X), para as quais atribui a leitura de que, na forma como estão postas na lei, induzem as instituições a buscarem recursos por meio de parcerias com a iniciativa privada, o que caracterizaria o direcionamento para uma avaliação mercadológica que busca transferir a responsabilidade do Estado para a sociedade. Tome-se os incisos como referência para a análise:

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, a memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; [...] X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (SINAES, 2004, Art. 3º).

O jogo de restrições e de possibilidades entre o que pode ser pronunciado e o que deve ser apagado ou silenciado obedece às normas estabelecidas pela filtragem que a semântica global do ANDES impõe por meio de sua FD, a qual compreende os planos apresentados pelo governo como comprometedores da autonomia das instituições públicas, pois, ao legitimar a existência de fundações constituídas no interior das instituições e o credenciamento de instituições privadas, abrir-se-iam as portas para a ampliação do ensino pago e, conseqüentemente, subordinado ao mercado, cujas pesquisas poderiam ficar mais

voltadas para o interesse de empresas do que para a disseminação do conhecimento produzido no interior das instituições, o que ratificaria a asserção de que

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que pára o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais: coloca o princípio de articulação de acontecimentos, transformações, mutações e processos (FOUCAULT, 2007, p. 83).

Pode-se afirmar que, por meio da sua atividade discursiva, o ANDES conduz com uma certa maestria os procedimentos de construção de um *ethos* positivo atribuído àquele que assevera, porque ele tem argumentos que respaldam sua asserção, seja por meio do discurso direto do Outro, seja por meio da interdiscursividade apresentada na recuperação de uma memória discursiva que garante a historicidade do enunciado. Assim,

O discurso não deve ser pensado somente como um conjunto de textos, mas como uma *prática discursiva*. O sistema de restrições semânticas, para além do enunciado e da enunciação, permite tornar esses textos comensuráveis com a 'rede institucional' de um 'grupo', aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível (MAINGUENEAU, 2007, p. 23).

Para o autor, os semas que um determinado campo discursivo impõe precisam ser integrados, mesmo que divergindo do sistema de restrições, pois a importância dos semas se revela nas articulações semânticas apresentadas por cada FD. De um lado, eles aparecem como um sema positivo e, de outro, como um sema negativo, tornando possível a polêmica discursiva:

essa tensão [...] é largamente tornada eufêmica pela existência de uma massa considerável de pressupostos partilhados pelos dois protagonistas, pressupostos que lhes permitem precisamente opor-se no interior de um mesmo campo. Os dois sistemas de restrições semânticas têm exatamente que construir temas de maneiras divergentes, essa divergência pode ser apenas relativa, já que eles estão imersos em um universo *a priori* amplamente aceito por ambas as partes (MAINGUENEAU, 2007, p. 86).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que os semas impostos e presentes se apresentam de formas variadas e obedecem às regras determinadas por cada FD que os apresenta. Assim, tratando-se da avaliação da educação superior, os semas que se impõem são basicamente os mesmos, independentemente da esfera social; no entanto, seu tratamento é distinto e seus efeitos de sentido variam de uma FD para outra. Considere-se os semas

abordados pelo ANDES, a partir do corpus de análise, em que se destacam os semas negativos que caracterizam o SINAES:

TEMAS	DISCURSO DO ANDES SEMAS POSITIVOS	DISCURSO DO SINAES SEMAS NEGATIVOS (PARA O ANDES)
Autonomia didático-científica	Não interferência do Estado. Auto regulação por meio de Conselhos.	Subordinação a interesses do mercado. Visão sistêmica: prêmio ao mérito institucional e manutenção da regulação estatal como forma de controle.
Avaliação diagnóstica	Avaliação emancipatória e feita com autonomia.	Competitividade. Avaliação quantitativa.
Democracia	Ampla participação da sociedade por meio de Conselhos.	Autoritarismo disfarçado pela representatividade limitada.
Financiamento	Verbas públicas aplicadas, exclusivamente, em instituições públicas.	Desresponsabilidade do Estado.
Reforma	Transformação; inovação.	Continuismo / Estagnação
Qualidade na educação por meio da avaliação	Avaliação emancipatória e formativa.	Articulação entre a avaliação emancipatória e a reguladora.
Responsabilidade social	Educação Pública, gratuita e de qualidade	Prestar contas de suas ações à sociedade civil e regular as instituições privadas.
Missão Pública	Educação gratuita para todos – “escola unitária”	Ampliar o acesso à educação superior por meio da parceria público/privado.

De acordo com o ANDES, o caráter de regulação e controle atribuído ao SINAES toma proporções relevantes à medida que insere, no corpo da lei, exigências que parecem servir mais ao mercado e aos interesses de instâncias financiadoras das instituições educacionais, o que favoreceria a competitividade entre as instituições, que podem se preocupar mais com a apresentação de dados mensuráveis e, portanto, com uma avaliação quantitativa (do que efetivamente se comprometer com sua função social, processo que culminaria em uma avaliação qualitativa), pressupondo que não cabe ao Estado a articulação de políticas para a melhoria da educação, mas ao conjunto da sociedade civil organizada e da esfera pública, levando à redução de investimentos públicos, dada a injeção de recursos da iniciativa privada, que passa, com isto, a ter direito de monopolizar espaços públicos.

4.7 AVALIAÇÃO DESCENTRALIZADA: UMA PROPOSTA DO ANDES

A constituição de comissões responsáveis pelas avaliações externas como uma prerrogativa do INEP, segundo o ANDES, caracteriza a centralização de poderes no âmbito do governo federal, o que reforça o caráter de continuísmo das políticas adotadas pelo sistema neoliberal e seguidas pelos governos que antecederam ao governo Lula:

A avaliação externa das instituições será feita por comissões externas, como já acontecia na política do governo anterior. Tanto a Lei 10861/04 quanto a Portaria 2051/04 não esclarecem a questão da constituição dessa comissão que terá uma função importante, atuando como sintetizadora de todos os processos avaliativos ocorridos nas Instituições de Ensino Superior - IES. O Movimento Docente defende que essa avaliação se realize por meio da implantação de um conselho social com outra função e natureza. Haverá também uma comissão externa de avaliação de cursos que trabalhará a partir do especificado no art. 20 da portaria. Os comentários feitos a propósito da outra comissão são pertinentes a esta.

A exemplo do primeiro enunciado analisado, o ANDES faz referência ao instrumento legal para asseverar que não há clareza quanto à forma de constituição das comissões responsáveis pela avaliação externa, mas pressupõe que seguirá a metodologia estabelecida por um governo neoliberal (*como já acontecia na política do governo anterior*), o que corrobora o discurso de que a expectativa de renovação que a reforma poderia sugerir não passa de falácia, estabelecendo o *ethos* negativo do SINAES que não teria originalidade, nem interesse em romper com paradigmas ultrapassados.

Efetivamente, na portaria que regulamenta os procedimentos para a consolidação do SINAES, não há critérios pré-estabelecidos para a constituição das comissões, mas apenas referência de que as mesmas estarão vinculadas diretamente ao Governo Federal, por meio do INEP, que será o órgão responsável pela designação dos membros, previamente cadastrados e capacitados pelo órgão, conforme art. 5º da Portaria 2.051/2004, o que caracteriza a centralização dos poderes na esfera estatal.

Ao referenciar a legislação e os artigos que ratificam a tese do ANDES, faz-se a pressuposição de que o interlocutor partilha do conhecimento desses instrumentos e, portanto, está apto a concordar com a FD do enunciador, já que o que está sendo dito não é passível de questionamento, pois pode ser resgatado na lei.

O *ethos* positivo do ANDES é afirmado no momento em que ele se coloca como defensor de uma proposta própria para que as ações inerentes à avaliação sejam realizadas *por*

meio da implantação de um conselho social com outra função e natureza, o que induz à compreensão de que, nos critérios estabelecidos pelo enunciador, haveria respeito à democracia, enquanto que, no imposto pelo SINAES, não há, embora, se deva perceber que o ANDES não explicita quais seriam esses critérios; ao afirmar que eles teriam “outra função e natureza”, apenas afirmam que eles seriam diferentes. Logo, se a forma de atuação das comissões normatizadas pelo SINAES seria negativa, a que o ANDES está propondo seria positiva e parte de uma FD ideal, embora não diga nada sobre ela.

Na sequência, ao se referir à existência de mais de uma comissão externa, neste caso, aquela específica para os cursos, com diretrizes pré-determinadas pela portaria que normatiza o SINAES, o sindicato não dispensa a atenção dada à crítica sobre a formação da comissão destinada a avaliar as instituições e se limita a informar que caberiam os mesmos comentários, entendendo que transcrevê-los poderia ser redundante.

Esta redundância, aliás, é previsível e própria da produção de enunciados de uma FD constituída, pois, no arcabouço teórico em que se inscreve a AD, tem-se que as FD's determinam o que pode ou deve ser dito de acordo com a posição social dos sujeitos, o que limita as possibilidades de enunciados aceitáveis para cada uma dessas FD's, causando um *efeito de raridade*:

a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição (FOUCAULT, 2007, p. 136).

A credibilidade da FD do ANDES se daria, portanto, na forma convicta e coerente com que o discurso se apresenta como verdadeiro. Independentemente das funções ou da natureza das comissões propostas pelo SINAES, estas não seguiriam os princípios democráticos necessários para garantir o êxito do processo avaliativo, além de interferirem diretamente em um direito inalienável que é o da autonomia, o que atribui ao SINAES um caráter autoritário, reforçando seu *ethos* negativo ao centralizar os poderes em uma única comissão, que não segue os parâmetros considerados corretos pelo MD. Para ele,

A CONAES, após apreciação dos resultados das avaliações interna e externa (auto-avaliação da instituição, avaliação dos cursos e dos estudantes) indicará, caso seja insatisfatório, a necessidade de a instituição assinar um protocolo de compromisso, estipulando os termos

e o prazo para o seu cumprimento. Esse protocolo representa mais uma interferência na autonomia da instituição, na medida em que o seu descumprimento enseja penalidades que vão desde a suspensão temporária da abertura de processo seletivo, até a perda de mandato do dirigente responsável pela ação não-executada.

O sema negativo básico que ratifica o caráter regulatório da avaliação, segundo o ANDES reside na articulação de todos os resultados do processo avaliativo sob a responsabilidade de um único órgão (A CONAES), cuja prerrogativa é a de, entre outras, formular propostas e diretrizes para o avanço e a melhoria da qualidade da Educação Superior com base nesses resultados. Ou seja: de posse dos resultados das avaliações nos três níveis propostos pelo SINAES (cursos, alunos e instituições), caberia à CONAES indicar àquelas instituições que obtiveram resultado negativo a necessidade de assinar um “protocolo de compromisso”, no qual estariam expressos os procedimentos e os prazos para sanar as deficiências apontadas pelo processo de avaliação.

Note-se de novo a preocupação do enunciador de alertar para as estratégias de que o SINAES se vale como forma de impedir a concretização de uma efetiva autonomia das instituições de educação superior, demonstrando que a aplicação da avaliação nos moldes determinados pelo governo, por meio de mecanismos legais, seriam arbitrários, podendo provocar danos irreversíveis à busca de uma escola unitária. Conforme o movimento, o documento que garantiria a responsabilidade de sanar as supostas irregularidade seria *mais uma interferência na autonomia da instituição*, haja vista que, não cumprindo os termos estabelecidos no documento (elaborado pela CONAES, portanto, centralizado na esfera governamental), as instituições estariam sujeitas às penalidades expressas na lei. Isto leva os educadores a reflexões como a seguinte:

A proliferação de mudanças em cascata no sistema educativo nada diz da qualidade educativa delas, nem dos novos processos de socialização que geram; podemos, talvez, detectar apenas o incremento da confusão e da ansiedade que provocam (GÓMEZ, 2001, p. 148).

Ao regulamentar os procedimentos para a avaliação da educação superior por meio de uma portaria, constatar-se-ia o excesso de burocracia oriundas do sistema proposto como forma de garantir que aconteça o que já está previsto na LDB, reforçando a característica apontada pelo ANDES de que o SINAES nada mais faria do que ratificar a política voltada para o controle e a regulação, com ênfase em mecanismos de punições

àqueles que não se adequarem ao proposto na legislação. O ANDES estaria, portanto, elucidando um sistema de coerção que impediria ações dos sujeitos para superarem os limites detectados nas reformas pleiteadas por diferentes governos, o que reforçaria a FD do ANDES, colocando-a como possuidora de um discurso legítimo que caracteriza o seu posicionamento como o melhor possível.

4.8 A DESLEGITIMAÇÃO DO SINAES

O SINAES, da forma como está instituído (lei e portaria), deixa claro o sentido de regulação que é dado à avaliação. Essa concepção de avaliação é fundamental para dar apoio ao modelo de universidade que está sendo proposto na (contra) reforma da educação superior, sendo parte integrante desta, estando presente no documento II do MEC “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior”.

Quando o ANDES se vale do recurso *contra* entre parênteses para se referir à reforma pretendida para a educação superior, vale-se de uma estratégia argumentativa que pretende alertar para as práticas oriundas dos sistemas capitalistas que, objetivando superar as constantes crises que se estabelecem em diferentes momentos e esferas sociais, passam a formular projetos para garantir a flexibilidade das ações tanto do Estado quanto da sociedade civil para se adequar aos diferentes paradigmas impostos pelos investidores.

Para a FD do ANDES, o caráter regulatório e controlador das políticas implantadas pelo governo Lula é manifestado na concepção de avaliação que se abstrai do SINAES e esta concepção é necessária para assegurar as demais políticas que compõem o projeto de Reforma Universitária. A validação desse discurso se estabelece com a referência a um dos documentos divulgados pelo MEC, denominado de Documento II⁵⁴, que traz a sistematização das ações e medidas para a concretização da reforma pretendida para a educação superior, englobando, obviamente, o sistema de avaliação para este nível de ensino. De acordo com o referido documento,

⁵⁴ Dentre os documentos e medidas tomadas pelo Ministério da Educação (MEC), para fins de dar continuidade ao processo de discussão sobre a Reforma Universitária, foi divulgado em agosto de 2004, o documento “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior”, como forma de sistematização das ações pleiteadas pelo governo federal para a consolidação do processo de Reforma Universitária, disponível no endereço eletrônico: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>

A avaliação é peça fundamental da vida universitária e parte integrante e indissociável da Autonomia. É ela que permite cumprir adequadamente a missão social das Instituições de Ensino Superior. A Universidade tem condições de se auto-governar, respeitada a legislação existente, na medida em que atender com os meios adequados às finalidades definidas pela sociedade que a mantém. Se a sociedade define os fins mais amplos, a Autonomia consiste em responsabilizar a Universidade pela escolha dos meios, que incluem todo o juízo sobre a qualidade científica e os procedimentos administrativos que melhor a promovam. (MEC, 2004, p.9)

Sob esta perspectiva, ao determinar que o processo de avaliação da educação superior seja estendido a todas as IES, independentemente de o seu mantenedor ser apenas o órgão público ou se há recursos próprios advindos da mercantilização de seus produtos, ambas têm o dever de prestar contas à sociedade que as investe do poder de disseminar o conhecimento produzido e financiado com recursos públicos.

No entanto, a concepção que o ANDES tem da avaliação proposta pelo SINAES é a de que, com sua implantação, o Estado ratifica o papel de agente regulador e controlador, ao estabelecer regras e punições por meio de mecanismos legais que se repetem, com base na justificativa de expansão que a sociedade contemporânea precisa para esse nível educacional e com o conseqüente incentivo à competição entre os diferentes tipos de instituições que ensejam obter recursos financeiros e reconhecimento social.

Finalizando

No bojo da reforma da educação superior, encontra-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como “novo” mecanismo de regulação e ajuste da educação às exigências dos organismos internacionais.

O uso da flexão verbal no gerúndio, para sinalizar a conclusão das reflexões propostas pelo ANDES, demonstra o interesse em sugerir que as reflexões não terminam e o gerúndio favorece uma interpretação de movimento e de continuidade das proposições, embora ele seja usado, no caso, como forma de introduzir o arremate do caráter regulatório da avaliação proposta pelo SINAES.

Neste recorte, observa-se, novamente, o tom irônico do discurso, ao denominar o SINAES como um “novo” instrumental do governo para seguir as políticas impostas por órgãos estrangeiros. Irônico, porque, no discurso todo os autores vêm afirmando que esse

mecanismo nada mais é do que continuísmo de uma sequência de atos adotados por governos anteriores e que vem se consolidar por meio de uma legislação.

A voz do outro, presente na enunciação é concebida por Maingueneau (2007, p. 95) como “uma voz que, entretanto, só pode ter uma existência paradoxal, já que ela é deslocada em relação ao texto a que dá suporte, sem remeter à plenitude de um corpo atestado”. Seguindo o viés teórico da AD, afirma-se que os efeitos de sentido que o ANDES pretende imprimir sobre o SINAES são impostos por sua FD, já que os efeitos

se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte integrante da formação discursiva, ao mesmo título que as outras dimensões da discursividade. O *que* é dito e o *tom* com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis [itálicos do autor] (MAINGUENEAU, 1997, p. 45-46).

O tom irônico e a afirmação de que o SINAES estaria submetido a interesses estrangeiros implica em afirmar que o mesmo é um sistema frágil e que está inserido num programa maior que impõe uma reforma para toda a educação superior, cujo papel é meramente regulador e cerceador das políticas voltadas para uma educação de qualidade para o público brasileiro, sendo uma forma de desnacionalizar a educação e colocá-la nas mãos de interesses estrangeiros.

Percebe-se, ainda, a presença de uma heterogeneidade constitutiva por meio do discurso econômico, por exemplo, com a afirmação de que a reforma apenas busca o *ajuste da educação às exigências dos organismos internacionais*, o que lhe atribui um aspecto negativo, pois parte da premissa de que, para usufruir de investimentos oriundos de outros países por meio de parcerias ou projetos, a educação ficaria, necessariamente, submetida aos parâmetros designados por esses mantenedores, o que permitiria interferir diretamente na construção da identidade nacional, considerando que

O ‘domínio de memória’ representa o interdiscurso como *instância de construção de um discurso transversal* que regula, tanto o modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação destes objetos [itálico do autor] (MAINGUENEAU, 1997, p. 115).

4.9 A BUSCA DA SOCIEDADE IDEAL

O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna. Portanto, a avaliação proposta pelo SINAES não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD, que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo SINAES.

Por meio da utilização do artigo definido *o* para introduzi-lo, este recorte instaura a polêmica, afirmando que quem de fato poderá ditar a concepção de como avaliar é o MD. Ele parte do pressuposto de que a proposta do MD é melhor do que a do governo. Esta convicção é percebida no uso do marcador de pressuposição *tem*, que nega a possibilidade de que o SINAES tenha a mesma proposta, haja vista que o verbo *ter*, posto no presente do indicativo, no modo afirmativo, procura legitimar o *ethos* positivo do ANDES, ao mesmo tempo em que busca desconstruir o discurso do SINAES por meio do simulacro que constrói dele. Ou seja: de acordo com a FD do ANDES, o SINAES cai em descrédito, na medida em que não possui as qualidades necessárias para propor uma forma de avaliação adequada.

Na sequência do enunciado, o *ethos* positivo do ANDES, mas, principalmente, de sua FD, afirmam-se pela utilização de indicadores modais que se apresentam tanto na forma do modalizador de necessidade e obrigação *deve*, quanto do presente do indicativo *entende*; ambos têm a característica de conferir ao enunciador um discurso autorizado e esclarecido, pois tais elementos são utilizados para levar inferir a certeza e o acerto de um ponto de vista.

O uso de modalizadores deônticos⁵⁵, como o do verbo *dever* reafirma a certeza que o enunciador tem de que sua FD é a correta: a ideal. Ele indica que seu discurso é o verdadeiro e, por isso, pode se dirigir ao interlocutor como lhe dando uma ordem, de forma enérgica e convicta. A ordem instaurada pelo uso de *deve-se* está voltada para a forma como a avaliação precisa ser conduzida a partir do entendimento do ANDES, rejeitando outras formas de avaliação, inclusive as apontadas pelo SINAES. O tom de certeza advindo do discurso do ANDES busca lhe atribuir uma voz de autoridade e a dimensão dessa autoridade é um dos meios de buscar a adesão dos interlocutores.

Paralelamente, pode-se afirmar que há uma conduta moral esperada pelo ANDES, já que, ao usar o modalizador que pressupõe uma obrigação, ele passa a determinar as crenças

⁵⁵ Os modalizadores deônticos indicam relações de sentido ligadas ao dever como proibição, permissão ou obrigação (NEVES, 2000, p. 62).

explicitadas pelo MD como pensamento a ser seguido pelos seus membros e pelos que queiram se inserir em sua FD. A partir do *deve-se*, ele introduz os princípios que devem ser obedecidos, revelando uma interdiscursividade com o discurso jurídico (assim como com o religioso e o moral), que tem como fundamento a manutenção da ordem.

Quanto à escolha da flexão verbal no presente do indicativo, *entende* pressupõe a familiaridade do ANDES com a temática da avaliação, o que lhe confere autoridade para determinar um paradigma que o processo de avaliação deve se pautar, pressupondo a existência de uma outra FD, que parece equivocada, já que não estaria se pautando nesse mesmo modelo.

Por outro lado, os adjetivos usados na composição do enunciado funcionam como índices de avaliação e como marcadores de pressuposição que visam legitimar a FD do ANDES. Isto pode ser visualizado por meio da aplicação da teoria dos Topoi, extraída da Semântica Argumentativa⁵⁶. No recorte (enunciado), tem-se, pelo menos, cinco topoi argumentativos em jogo.

Primeiramente, tem-se o topos que atribui à liberdade uma característica positiva e intrínseca à espécie humana e, por isso, precisa ser garantida pelo processo avaliativo. Desta forma, constrói-se o topos (T₁) “a avaliação deve proporcionar a liberdade do homem”, o que leva às formas tópicas (FT_{1a}) “quanto mais a avaliação promover a liberdade, mais ela deve ser desejada pelos seus agentes”, e, (FT_{1b}) “quanto menos a avaliação promover a liberdade, menos ela deve ser buscada pelos seus agentes”, com o ANDES, obviamente, desejando que a avaliação seja um instrumento de libertação dos homens e não de opressão: eis o uso de uma estratégia persuasiva que busca comover e promover.

O segundo topos levantado é o de que (T₂) “a avaliação deve promover a educação emancipatória”, tendo-se que (FT_{1a}) “quanto mais a avaliação promover a

⁵⁶ Baseado na teoria ducrotiana, tem-se que não basta a inscrição na língua para elaborar uma teoria da argumentação, pois há que se considerar também o lugar da argumentação, ou seja: de onde se extrai o argumento; em que ambiente cultural se sustentam as crenças para que o argumento tenha viabilidade. Para respaldar esta afirmação, o autor propõe a teoria do *topos argumentativo*, que está alicerçada em três princípios básicos: o princípio da universalidade, que pressupõe a similaridade de crenças dos locutores do discurso, que balizam a determinação dos efeitos de sentido gerados pelo discurso empregado. O segundo princípio é o da generalidade, que o autor considera como decorrente do primeiro, pois, “Se o princípio deve ser admitido antes mesmo da aplicação que se faz dele, é necessário que ele valha para outras situações diferentes daquela à qual é aplicado”. Por fim, vem o princípio da gradualidade, ao qual o autor se atém mais no aprofundamento de sua teoria, cuja base é relacionar duas escalas que estabelecem uma correspondência gradativa, em “que o sentido no qual se percorre uma implica um certo sentido para o percurso da outra”. Esse princípio dependerá exclusivamente do campo semântico que está sendo aplicado, além dos conhecimentos partilhados entre os envolvidos na enunciação (DUCROT, in: GUIMARÃES, 1989, p. 26).

emancipação, mais se aproxima do modelo ideal a ser aplicado na educação superior”, e (FT_{1b}) “quanto menos a avaliação promover a emancipação, menos indicada ela é para se aplicar à educação superior”. E, novamente, o ANDES aparece se colocando como favorável à forma tópica inicial e positiva. O outro sempre estaria colocado no segundo eixo, devendo, portanto, ser rejeitado.

O enunciador aborda, ainda, o tipo de sociedade que deve ser concebido pelo processo de avaliação, tendo como *topoi* três concepções do modelo de sociedade ideal: ela deveria ser *democrática, fraterna e solidária*.

Assim, tem-se o terceiro topos: (T₃) “a avaliação deve conceber a sociedade como democrática”, afirmação que remete às seguintes formas tópicas (FT_{1a}) “quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e alcance de seus objetivos”, e (FT_{1b}) “quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade democrática, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e alcance de seus objetivos”.

Neste topos, o enunciador toma como base o conceito de democracia que transcende ao ideal de um regime político que se identifica com uma forma de governo, pois se funda na crença de que uma sociedade é democrática, quando afirma os direitos de liberdade, de igualdade de direitos e de solidariedade. A busca pela adesão do interlocutor se respalda na convicção de que as concepções defendidas pelo enunciador são as melhores e, por isso, merecem maior credibilidade que a proposta do SINAES, já que a mesma, na visão do enunciador, contraria os princípios democráticos que regem a sociedade em que ela está sendo proposta.

O quarto topos que se estabelece é o da concepção de sociedade fraterna, cujos princípios remetem a uma visão romântica e religiosa de indivíduos pacíficos que têm como principal interesse o bem estar do próximo, o que poderia se sobrepor aos interesses individuais, posição ratificada no preâmbulo da Constituição que afirma a instituição de um Estado democrático, tendo como fundamento

assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [grifo nosso] (BRASIL, 1988).

O conceito de fraternidade, de origem filosófico-religiosa, passa a constituir o discurso político, principalmente, a partir da Revolução Francesa e se torna lema nas lutas para a construção de uma sociedade que conceba seus cidadãos como iguais, compondo a tríade característica do pensamento francês que afirma primar pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A fraternidade agostiniana⁵⁷ pressupõe a escolha livre do homem no convívio social com seus pares, estabelecendo uma relação familiar de “irmãos” com eles; ela seria, portanto, fraterna e sem diferenças hierárquicas. Sob esta perspectiva, surge o topos (T₄) “a avaliação deve construir uma sociedade fraterna”, afirmação que remete às formas tópicas, (FT_{1a}) “quanto mais a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, mais ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e alcance de seus objetivos”, e (FT_{1b}) quanto menos a avaliação promover a construção de uma sociedade fraterna, menos ela contribuirá para o êxito do processo avaliativo e alcance de seus objetivos”. O ANDES se mostra, novamente, alinhado com o primeiro topos, atribuindo o segundo ao SINAES: ele não seria nem democrático, nem fraterno e nem solidário, como se verá a seguir.

O princípio de solidariedade é intrínseco à sociedade democrática que respalda o discurso do ANDES, em que pese a relação estabelecida entre democracia e socialismo, pois esta é uma formação social e, como tal, é constituída por uma postura que privilegia a participação ampla nos projetos que possam interferir nos direitos constitucionais, dentre os quais se destacam políticas públicas voltadas para a educação e para as universidades.

Neste viés, constrói-se o quinto topos estabelecido pelo enunciador (T₅): “a avaliação deve proporcionar a constituição de uma sociedade solidária”, sendo que, dessa afirmação, depreende-se que (FT_{1a}) “quanto mais a avaliação tornar a sociedade solidária, mais interessante será sua aplicação para atingir os propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação”, e (FT_{1b}) quanto menos a avaliação tornar a sociedade solidária, menos interessante será sua aplicação para atingir os propósitos e objetivos do modelo ideal de avaliação”, com o ANDES se colocando favorável à gradação para cima e não para baixo, o que seria a posição do SINAES: a FD que é contradita.

Os cinco *Topoi* aqui detectados indicam o que o ANDES mostra pretender do processo avaliativo, assumindo que, se todos esses quesitos forem atendidos, poder-se-á, então, afirmar que a avaliação é um processo salutar, o que condiziria com o esperado e legitimado por meio de documentos oficiais institucionalizados sob forma de lei. Dessa

⁵⁷ A concepção filosófica de “fraternidade” é observada nos escritos de Santo Agostinho, adepto de uma filosofia platônica, que solucionaria os problemas mundanos por meio do cristianismo.

forma, o *ethos* positivo do ANDES se afirma no momento em que o enunciador assume que sua postura em relação ao que se deve conceber em termos de avaliação se assemelha com o desejado pelos cidadãos por meio do cumprimento fidedigno da constituição. Logo: já que o SINAES não estaria cumprindo as determinações legais estaria contribuindo para reforçar o simulacro negativo construído pelo ANDES, pois sua posição feriria os princípios democráticos. Tal postura se reforça no enunciado subsequente, quando o enunciador ratifica as pressuposições apontadas nos enunciados anteriores, por meio do operador argumentativo de conclusão *portanto*:

Portanto, a avaliação proposta pelo SINAES não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD

O advérbio de negação, marcador de polêmica, reforça a tese do ANDES e afirma que a proposta governamental, apresentada por meio do SINAES, *não* segue os princípios democráticos defendidos na constituição e nas lutas pelos direitos igualitários, reforçando, ainda, que esses princípios são componentes das propostas defendidas pelo movimento. Neste momento, o posto é que as opções que encaminhariam a avaliação para o lugar ideal compõem a proposta do movimento, negando a possibilidade de que o SINAES tenha o mesmo posicionamento que o enunciador, o que o coloca em desvantagem, já que o *ethos* positivo e a FD esclarecida estariam, necessariamente, vinculados aos princípios defendidos pelo movimento, conforme o enunciado seguinte:

que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo SINAES.

Nesse enunciado, está explícita a postura de repúdio ao instrumento legal instituído pelo SINAES, por considerar que o mesmo caminha na contramão do proposto pelo MD e, por esse motivo, merece ser desprestigiado e desvalorizado. Essa postura se reforça pelo fato de que o enunciador se coloca como possuidor de uma proposta coerente e ideal para a avaliação e, ao instituir o mecanismo legal, o Governo teria ignorado qualquer tentativa de colaboração dos membros do movimento dos docentes, silenciando o fato de que o movimento teve representação nos encontros destinados às discussões precedentes à promulgação da legislação. Importa, no fundo, poder afirmar que o SINAES concebe a avaliação como forma de regular e se adequar a interesses externos.

O pronome relativo *que* indica remissivamente o ANDES e, com isso, a posição do enunciador como defensor de todos os índices de avaliação positivos que definem a concepção de processo avaliativo ideal e desejado pelos agentes envolvidos no processo. Ele argumenta, ainda, por meio do operador de conclusão *pois*, que a concepção de avaliação adotada pelo SINAES contraria os princípios defendidos pelos próprios proponentes do sistema, já que, por se tratar de uma legislação, os direitos promulgados na constituição (e defendidos pelo movimento) estariam sendo desrespeitados.

Esse argumento tem uma força crucial no que tange à busca de adesão à tese defendida pelo enunciador e, conseqüentemente, reforça a construção de seu *ethos* positivo, ao mesmo tempo em que desconstrói o *ethos* do outro, pois, ao afirmar que a concepção de avaliação materializada no SINAES diverge do discurso legal que normatiza a sociedade em que ele se firma, faz pressupor que ele é um sistema falacioso, que não leva em consideração princípios defendidos pelo próprio proponente, não sendo ele, portanto, digno de confiabilidade e de adesão: um *ethos* portador de desonestidade e uma FD falaciosa e enganadora: enfim, eis o simulacro do SINAES construído pelo ANDES como não sendo digno de credibilidade ou de aceitação, o que justificaria a posição contrária do MD, pois acredita que

A defesa da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social não se coaduna com o que está proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10861/04 e pela Portaria nº 2051/04, e reforça a importância de defender a proposta incluída no Caderno 2 do ANDES-SN.

Ao encerrar suas considerações, o movimento explicita sua postura de resistência ao instrumento legal instituído pelo SINAES, por considerar que o mesmo tem “o sentido de regulação que é dado à avaliação”, sendo contrário ao proposto pelo movimento e pela própria comissão que construiu a proposta que precedeu a promulgação da lei. Esta é a tese que reforça a crença de que, ao instituir o SINAES, o governo ignorou toda a discussão que havia sido proposta, desde a composição da comissão, até as conferências promovidas para a disseminação das mesmas, procedimento que coloca em xeque a legitimidade do SINAES enquanto instrumento adequado para a avaliação que se quer, o que favoreceria a FD do ANDES, colocando-a como um discurso de verdade.

Outra estratégia argumentativa se revela na utilização da preposição *com*, em *não se coaduna com*, por exemplo, para dar sequência ao enunciado, o que permite ao ANDES articular um efeito de sentido informacional, minimizando as possibilidades de interpretação distinta das esperadas por sua FD. Sendo reforçada pela inserção do advérbio de negação *não* junto ao verbo *coadunar*, ela visa a distanciar a proposta do ANDES da do SINAES, ou seja: o que é proposto pelo SINAES vai na contra-mão do que a FD do ANDES compreende como bom para a educação superior e não é, portanto, digno de crédito.

Como se percebe, a desconstrução do *ethos* do SINAES é condição básica para que o enunciador possa construir o seu *ethos* positivo, pois, ao afirmar que apenas sua proposta preza pela *defesa da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social*, direitos esses que não só fazem parte do imaginário social, mas, acima de tudo, estão exarados no principal documento jurídico que rege o país, a credibilidade e legitimidade do sistema proposto pelo governo é afetada, por se tratar, também, de um instrumento legal. Constrói-se, então, um *ethos* negativo do SINAES e o ANDES reforça o seu *ethos* positivo, por, de acordo com ele, ser portador de propostas melhores para a avaliação e, com isso, dá-se o direito de exercer a função de alertar a sociedade sobre as “manobras” efetuadas pelo governo para impor um regime autoritário de avaliar.

Percebe-se, ainda, a chamada de atenção para o que seria a evidência de uma *família parafrástica*, ao estabelecer que as propostas inseridas no Caderno 2 do ANDES é que dão a melhor significação para *educação pública, gratuita, laica, com qualidade social*, pois, ao contrário do que acontece quando o mesmo enunciado, dito por FD's antagônicas, pode exprimir efeitos de sentido distintos, expressões aparentemente diferentes têm, no interior da mesma FD, um sentido único:

a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz do sentido'. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito [...] o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (PÉCHEUX & FUCHS, 1975, p. 169).

As FD's são processos discursivos que não se originam no sujeito da linguagem, mas se concretizam nele e podem ser observadas por meio das relações de paráfrase no interior de um discurso, estabelecendo a substituição de enunciados de uma mesma FD. Ao

substituir enunciados dentro de uma mesma FD, reforça-se a tese de que eles não carregam um sentido único (ou literal), mas o constroem dentro da FD constituída. Portanto,

seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras [...] da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as mesmas palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que [...] representa, na verdade, a condição para que cada elemento [...] seja dotado de sentido (PÉCHEUX, 1997, p. 161).

Estas observações levam a pressupor que, por meio da relação parafrástica que permite diferentes formulações para construir um mesmo efeito de sentido, encontra-se uma das formas de trapacear⁵⁸ com e sobredeterminar a língua, atribuindo-lhe uma autonomia relativa e impedindo a fixação de sentidos únicos como aqueles que se julgam pertencerem ao sistema linguístico. Desta forma, ratifica-se a tese de que todo discurso se delimita e se constitui por meio de uma grade semântica que permite ver a si como esclarecido, traduzindo o seu Outro de maneira negativa e construindo, assim, um simulacro a seu respeito: simulacro necessariamente negativo, quando a FD do seu espaço discursivo é antagônica.

4.10 O PRIMADO DO INTERDISCURSO: EFEITOS DE VERDADE NA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO ANDES

O interdiscurso é apresentado no discurso do ANDES de diferentes formas: ora por citação direta, ora por paráfrase, ora por discurso de autoridade; ora por negação; ora por pressuposição; ora por pano de fundo com que dialoga; enfim, ele é utilizado para realçar o valor de verdade que o movimento busca para legitimar sua FD, ao mesmo tempo que desautoriza o discurso antagônico e lhe atribui um *ethos* negativo.

A partir da interdiscursividade presente nos recortes selecionados para a análise, é possível detectar o jogo de restrições utilizado pelo enunciador para apresentar o *ethos*

⁵⁸ O conceito barthesiano de trapacear a língua é utilizado para definir uma das formas de desvio dos sentidos convencionados no permanente “jogo das palavras”, sendo que o autor atribui à literatura a primazia desse “logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente” (BARTHES, 2000, p. 14).

positivo que constitui sua FD, ao mesmo tempo que constrói um *ethos* negativo para o SINAES, pois, embora o sistema de restrições não seja a essência do discurso, “todos os planos da discursividade estão submetidos ao mesmo sistema, nenhum pode ser considerado mais ‘profundo’ que os outros”. Assim, a tradução é feita a partir do ponto de vista que determina a FD do enunciador (MAINGUENEAU, 2007, p. 76).

Isto equivale a dizer que, ao se valer de recursos como a citação, as aspas ou o discurso de autoridade, por exemplo, o ANDES apresenta um *ethos* positivo, considerando sua FD como o lugar ideal, onde repousa o discurso de verdade. Por isso, o interlocutor deveria aderir à sua tese e aceitá-la como verdadeira, rejeitando outras vozes e possibilidades de interpretação, pois

A polêmica aparece exatamente como uma espécie de homeopatia perversa: ela introduz o Outro em seu recinto para melhorar conjurar sua ameaça, mas esse Outro só entra anulado enquanto tal, simulacro. Ela mantém, pois, um duplo laço com o simulacro: pelo fato de que ela mesma é apenas um simulacro de guerra, como indica seu nome, uma guerra de papel, e pelo fato de que ela não cessa de traduzir o Outro em seu próprio simulacro (MAINGUENEAU, 2007, p. 113).

A partir da visão de mundo do enunciador, ao considerar os recortes analisados, tem-se que, na prática discursiva do ANDES, é a negação do Outro que legitima seu discurso como verdadeiro, pois o SINAES só é tomado (ou referenciado) para confirmar a rejeição dele pelo enunciador. Assim, como característica de todo discurso polêmico, o discurso do ANDES busca a hegemonia no seu espaço discursivo e, para isso, vale-se de toda sorte de estratégias que traduzam as categorias do SINAES em semas negativos de sua própria categoria, num processo de *interincompreensão* generalizada. Assim, quando o SINAES afirma que as instituições terão autonomia para se auto-avaliarem a partir da constituição de comissões próprias, o ANDES a traduz em autoritarismo, centralização de poderes e subordinação aos investidores externos, por exemplo.

A heterogeneidade mostrada por meio das aspas que trazem o discurso do SINAES para dentro do espaço discursivo do ANDES, como no caso da citação do artigo 32 da lei, *o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação*, revela dois discursos dentro do mesmo espaço discursivo, estratégia que visa a atribuir crédito ao enunciador por demonstrar que seu discurso é verdadeiro, a partir do próprio discurso antagonista, ou seja: o discurso agente se apropria do discurso paciente para corroborar sua

asserção e representar o Outro como falso, pois o credenciamento não aparecia como uma das finalidades expressas na portaria, ao menos, não no artigo que deveria estar expresso. Assim, o ANDES procura demonstrar que a verdadeira finalidade do SINAES é esta e o próprio texto legal comprova essa afirmação.

Desta forma, a contradição apontada na FD do SINAES implica uma relação interdiscursiva que propicia a *interincompreensão* generalizada, pois cada FD parte do pressuposto de que sua posição é a ideal, porque não é possível compreender os posicionamentos que destoem de suas crenças; desse modo, somente a sua FD reflete o discurso verdadeiro. Mesmo que não seja uma verdade factual e concreta, ela exerce um poder sobre o outro discurso, como frisa Foucault (2006, p. 20): “o discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa”. Como se pode perceber, as afirmações do ANDES giram em torno da necessidade de comprovar que o SINAES é falacioso e, por isso, ele teria razão para instigar a resistência às proposições do sistema.

A partir das análises efetuadas, ratifica-se a tese de que a *interincompreensão* discursiva é fundamental para o confronto entre duas FD's que não conseguem perceber o Outro como um discurso real, mas somente por meio da formulação de um simulacro; com isso, a materialidade discursiva produz seus efeitos de sentidos por meio do interdiscurso, pelo silenciamento, pelo jogo de restrições, pela voz do outro que ratifica o seu dizer, como no caso do discurso analisado.

O discurso do ANDES, em relação ao seu antagonista, produz os enunciados em consonância com as regras estabelecidas pela sua FD; portanto, só o compreende a partir do seu próprio horizonte, como postula Maingueneau (1997, p. 120), esta estratégia “lembra precisamente certos ‘diálogos de surdos’ entre protagonistas que, no interior de um mesmo idioma, ‘não falam a mesma língua’”, o que faz do discurso polêmico uma prática discursiva que, embora suponha um contrato entre os adversários, segundo o autor, faz com que cada FD se aproprie de referenciais que coadunem com os efeitos de sentidos atribuídos por ela e, conseqüentemente, rejeitem outras possibilidades de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A polêmica analisada sobre o debate do tema *avaliação da educação superior* ratifica a postura adotada pelos estudiosos da AD, em que pese a interdiscursividade evidenciada na materialidade do discurso, fator que demonstra que os confrontos não só existem, mas também se repetem, o que é identificável à medida que o ANDES se coloca como possuidor de uma proposta que compreende o “verdadeiro” papel e a função essencial da educação superior (em especial da universidade), pressupondo que o SINAES não os tem e, por isso, não é digno de crédito e precisa ser desqualificado. Desse modo, dever-se-ia perceber que, se, de um lado, o enunciador diz ter uma proposta para o papel social e para as funções acadêmicas da universidade, de outro, a base governista não o teria e a própria materialidade da lei poderia comprovar essa tese. Portanto, “a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o Outro, sem essa falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso correria o risco de desfazer-se” (MAINGUENEAU, 2007, p. 118).

Poderia se afirmar que a necessidade de avaliação é consensual, seja forma de obter um indicador de desempenho que sirva como parâmetro para a comparabilidade do nível educacional em diferentes países ou seja como um processo para diagnosticar os pontos fortes e fracos das instituições para, então, propor mudanças que visem à melhoria da qualidade. Onde não há consenso e, por conseguinte, instaura-se a polêmica, são as concepções de avaliação e como se pretende realizar esse processo e, principalmente, como o Estado vai se valer dos dados extraídos do sistema imposto sob forma de lei. Esse consenso não é possível e, nem mesmo, desejável, pois limitaria a construção de um sistema voltado para um único ponto de vista, como se existisse uma verdade universal que se convertesse em um dogma a ser seguido. Isto não condiz com o que se entende como processo educacional, que deve estar focado na transformação e na superação de dogmas e crenças pré-estabelecidas que tendem a inibir os avanços de uma sociedade e a emancipação dos sujeitos nela inseridos.

Impor um ponto de vista e uma vontade de verdade é tão arbitrário quanto cercar os passos dos sujeitos por meio de regras instituídas sob forma de lei. O fato é que o SINAES foi instituído é um acontecimento estabelecido e, portanto, deve ser cumprido sob pena de punições exaradas no próprio corpo da lei, o que não deveria impedir que sejam promovidos debates que instiguem a reflexão e a superação dos limites detectáveis, independentemente da FD que apresente tais limites.

A reflexão acerca de temas associados a práticas discursivas voltadas às políticas de educação visa aliviar as tensões que emergem das diferentes concepções que estão em jogo sobre democracia, liberdade e participação, dentre outros conceitos, que se tornam “chavões” no discurso em defesa de uma FD e de um posicionamento concebido como a melhor escolha que, por esse motivo, limita as possibilidades dos efeitos de sentidos que poderiam ser extraídos de outra.

Ao refletir sobre o *ethos* positivo que o enunciador materializa no corpus selecionado para a análise, percebe-se que as estratégias argumentativas e a prática discursiva adotada pelo ANDES buscam a adesão dos interlocutores à sua FD, a partir da desconstrução do *ethos* do Outro, mas não há uma apresentação explícita da proposta que se quer contrapor com o SINAES; (há sim uma afirmação de que não se pretende ditar normas por meio de legislações). Todavia, ele sugere que ela existe e somente ela cumpriria o que de fato se espera da avaliação, valendo-se de termos que se tornam fórmulas vazias, pois podem significar tudo e nada. Desse modo, ao aderir a uma proposta que não comungasse dos propósitos defendidos pelo movimento, os sujeitos estariam traindo concepções de homem, sociedade e de educação e legitimando a arbitrariedade do instrumento legal.

Por outro lado, não há como negar que os sujeitos são interpelados pelos acontecimentos, que os obrigam à tomada de decisão de que caminho seguir ou posicionamento assumir. Assim, inseridos num contexto de educação superior, sujeito a regras e a ordens, além da discursiva, deve-se ter presente que sistemas avaliativos são propostos em praticamente todas as sociedades e servem de parâmetros para indicadores de qualidade, parâmetros que são utilizados por organismos que, mesmo que não se queira, financiam o sistema educacional e garantem a sua sobrevivência (ao menos financeira). Exemplo disso é o PISA⁵⁹ – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, aplicado para mensurar o desempenho dos alunos e utilizado como um indicador de qualidade e comparabilidade entre as nações, o que de um certo ponto de vista, caracterizaria um equívoco, pois comparar índices universais aplicados a situações completamente distintas leva a resultados enganosos.

⁵⁹ O PISA é promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE e se trata de “uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes” (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, [S/P]). Segundo o educador responsável pelo PISA, Schleicher (2008, In: Revisa Nova escola, p. 34), os países que hoje estão entre os primeiros no *ranking* internacional sempre estabeleceram “padrões ambiciosos de qualidade”, estabelecendo metas ousadas que visam “definir objetivos altos para a rede e padrões individuais elevados, amparado pela certeza de que todo aluno é capaz”, o que evitaria, segundo ele, a estagnação dos estudantes num baixo nível de desempenho.

Há que se ressaltar, portanto, o lado promissor do discurso do ANDES, no sentido de instigar a discussão e a reflexão no que concerne aos efeitos causados pelas políticas educacionais adotadas por modismos ou por imposições de órgãos externos, pois esses elementos podem travar uma ação educativa eficaz, que vise à formação e à emancipação tanto dos sujeitos quanto das instituições. Portanto, dever-se-ia ter como base a avaliação diagnóstica como mediadora do processo educacional e, assim, garantir a qualidade pretendida no texto da lei.

Portanto, a desconstrução do *ethos* do outro é condição básica para que o enunciador possa construir seu *ethos* positivo, pois, ao afirmar que apenas sua proposta preza pelos direitos dos sujeitos, direitos esses que não só fazem parte do imaginário social, mas, acima de tudo, estão exarados no principal documento jurídico que rege o país, a credibilidade do SINAES é afetada por se tratar de um instrumento legal.

Há, também, que se admitir a incompletude do SINAES (assim como da linguagem). Portanto, toda reflexão, debate e confronto em torno de sistemas avaliativos adotados numa dada época são salutares para o desenvolvimento e superação dos limites dos mesmos. Ao questionar a metodologia e a finalidade de tais sistemas, o enunciador provoca uma inquietude que tende a estimular a auto-crítica dos agentes envolvidos no processo, fator que propicia a execução das tarefas de uma forma menos alienada. Como enfatiza Santos (2006, p. 8), “é preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos”, o que reforça a tese de que os sujeitos são responsáveis pela forma de pensar e de agir dos grupos sociais, já que isso se dá por meio de práticas compartilhadas social e culturalmente e pelas crenças estabelecidas, alimentadas e constitutivas da sociedade em que estão inseridos, mesmo que isso se dê de forma inconsciente.

Não obstante o fato de a sociedade estar impregnada de fatores que implicaram em um atraso de décadas perante os considerados países de primeiro mundo, a busca pela melhoria da qualidade da educação na modernidade vem alterando essa característica de sociedade arcaica e incapaz de agir por conta própria e os indivíduos tendem a resistir às determinações legais que se percebem como punitivas, coercitivas e meramente reguladoras e diferentes formas de resistência detectadas dentro de uma sociedade visam substituir uma mudança mais drástica como as ocasionadas por meio de revoluções históricas.

A postura adotada sob esse viés leva à percepção de que a ordem social deve ser, de fato, determinada por regulamentos, os quais são construídos para orientar as ações humanas, porém, já que são construídos pelos próprios homens, devem ser, por isso, passíveis

de contestação. Essa postura de resistência e de divergência de opiniões é o que poderá romper com a crença de que o homem tem seu destino pré-determinado, pois o coloca numa posição de busca constante de auto-compreensão e de compreensão do mundo, o que lhe propiciará alterar, paulatinamente, a composição social, por meio de pequenas mudanças causadas por suas inquietações.

Essas reflexões reforçam a necessidade de existência de grupos ou indivíduos que tenham uma postura crítica perante as imposições legais, no sentido de colocar em discussão assuntos de interesse de toda a sociedade, pois, como se frisa no texto que trata das concepções do SINAES, a avaliação da educação superior deve ser concebida como um processo de engajamento de todos os agentes envolvidos direta ou indiretamente, sendo, portanto, um processo democrático de permanente construção.

Para o ANDES, o caráter de regulação, controle e punição atribuído ao SINAES toma proporções relevantes à medida que insere, no corpo da lei, exigências que tendem a atender mais aos interesses do mercado e de instâncias financiadoras das instituições educacionais, do que buscar a melhoria da qualidade da educação superior. Assim, a FD do ANDES é considerada como o lugar ideal e isto poderia ser comprovado, segundo ele, pela leitura e cumprimento das propostas inseridas no Caderno 2, documento destinado ao Ministério da Educação e à sociedade civil em geral, com o objetivo de apresentar alternativas para os rumos que as políticas para a educação superior deveriam tomar para a reestruturação da universidade, em especial. Este documento concentra as propostas extraídas dos debates instigados pelo MD, desde sua fundação enquanto associação, o que caracterizaria, de acordo com o documento, uma proposta democrática e concreta, pois teria sido construída a partir de discussões ocorridas em todo o território brasileiro.

O movimento explicita, com isto, sua postura de resistência ao instrumento legal instituído pelo SINAES, pois considera que o mesmo contraria o proposto pelo movimento. Esta é a tese que reforça a crença de que, ao instituir o SINAES, o governo ignorou toda a discussão que havia sido proposta, desde a composição da comissão até as conferências promovidas para a disseminação das mesmas, procedimento que coloca em xeque a legitimidade do SINAES enquanto instrumento adequado para a avaliação que se quer, o que favorece a FD do ANDES, colocando-a como um discurso de verdade e que pode rejeitar a argumentação que tente justificar a existência da lei.

A partir da polêmica instaurada com a promulgação da lei, pode-se afirmar que o os enunciados do SINAES não têm a mesma significação na FD do ANDES, ou seja: a partir da sua *semântica global*, o discurso do ANDES constrói um simulacro dele por meio de

restrições efetuadas no discurso do SINAES. Mesmo que eles digam as mesmas coisas e profiram os mesmos enunciados, os efeitos de sentidos são distintos e traduzidos em semas negativos.

A construção deste trabalho buscou proporcionar respostas para as questões levantadas para a investigação e instigar novas inquietações que parece ser o propósito de todo trabalho científico: uma constante busca nos interstícios da história. Primeiro, percebeu-se que o SINAES é apresentado pelo ANDES, por meio de simulacro, uma representação do “real”, que ora referencia diretamente a lei, ora apaga e silencia o seu discurso. Desta forma, o SINAES é tido como regulador e controlador e é assim que ele se apresenta na FD do ANDES.

O *ethos* que o discurso do ANDES constrói do SINAES é negativo, à medida que as estratégias argumentativas utilizadas para defender seu posicionamento buscam, acima de tudo, demonstrar, por meio do próprio discurso do SINAES, que ele é contraditório e por isso não deve ser considerado como um discurso de verdade.

Ao considerar que os efeitos de sentidos seguem um sistema de dispersão regulada, tem-se que a FI do ANDES determina sua FD apontando o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. A filtragem utilizada na prática discursiva do ANDES visa a reivindicar os semas negativos para traduzir o discurso do SINAES. Assim, quando, aparentemente, o SINAES diz a mesma coisa que o ANDES, este o traduz por meio de um efeito de sentido negativo. Por exemplo: democracia, para o SINAES, de acordo com o ANDES, significaria a centralização de poderes na esfera governamental, equivalendo a autoritarismo.

Não se trata aqui de tomar uma posição, atribuir juízos de valor ou indicar que um dos discursos seja superior ao outro; pelo contrário, objetiva-se instigar a reflexão em busca de algo que possa preencher as lacunas deixadas pelas práticas discursivas que, se ignorado o seu funcionamento, levam à alienação dos sujeitos que se julgam no lugar ideal. Por outro lado, porém, se percebido, esse funcionamento pode gerar a resistência ao leque de coerções a que os indivíduos estão expostos frente ao bombardeio de discursos recorrentes que tendem a reduzir as práticas sociais a um único princípio que afirma pretender apenas regular e normatizar as ações em prol de uma ordem estabelecida, como se a vida cotidiana não implicasse, por si só, a superação de limites e a produção de outras possibilidades de olhares e de lugares que se pode e se quer escolher.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDES/SN. **Capítulo VI – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As Políticas Educacionais Do Governo Lula: O Sistema De Avaliação.** In: A Contra-Reforma Da Educação Superior: Uma Análise Do Andes-Sn Das Principais Iniciativas Do Governo De Lula Da Silva -. Brasília: GTPE-ANDES/SN, 2004.
- _____. **Caderno ANDES – n. 2 (1981).** Florianópolis: Andes, 2003.
- _____. **Nota pública sobre a desfiliação do ANDES-SN da CUT.** <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=3299>, ANDES, 2005.
- _____. **Agenda para a Educação Superior: uma proposta do ANDES-SN para o Brasil de hoje.** http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/agenda_andes.pdf, ANDES, 2005.
- _____. <http://www.andes.org.br/historia.htm>, acesso em 19/09/2007.
- ALBUQUERQUE, J.A. **Althusser, a ideologia e as instituições.** In: **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE).** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2. ed., 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE).** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2. ed., 1985.
- AMOSSY, Ruth. **Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso.** In: **Imageus de si no discurso: a construção do *ethos*.** São Paulo: Contexto, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.
- AUTHIER REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s).** In: **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 19, , 1990.
- BARREYRO, Gladys Beatriz & ROTHEN, José Carlos. **"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** *Educ. Soc* vol.27, no.96, p.955-977. ISSN 0101-7330. Outubro, 2006. <http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>
- BARTHES, Roland. **Aula.** (Trad. de Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Cultrix, 1978.
- BATH, Sérgio. **Maquiavelismo: A prática política segundo Nicolau Maquiavel.** São Paulo: Ed. Ática., 1992.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** (Trad. Maria Glória Novak e Maria Luíza Néri). Campinas, SP: 3ª ed., Pontes, 1991.

- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido: a orientação do homem moderno**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2004.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística**. (Trad. Donaldson M. Garschagen). 25. ed. Ed. Vozes. Petrópolis, 2002.
- BETTO, Frei. **Lula: Biografia política de um operário**. São Paulo: Estação Liberdade, 7. ed., 1989.
- BORGES, Altamiro. **Origem e papel dos sindicatos. I Módulo do curso centralizado de Formação política**. Brasília: Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC., 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: 2. ed. Editora da USP, 1998.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.
- _____. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.
- _____. Presidência da República. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.
- _____. Presidência da República. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.
- _____. **Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193916> (acesso em 11/11/2008).
- _____. **Decreto no 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a Reforma Universitária e dá outras providências**. <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=193916> (acesso em 11/11/2008).
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Ver e atual. FTD, 2000.
- CARVALHO, Ricardo Fernandes. **Algumas Reflexões sobre o 26º Congresso do ANDES**. <http://www.apub.org.br/ricardocarvalho.htm>, acesso em 22/10/2007.
- CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. (Trad. Enid Abreu Dobrânszky). Campinas, SP: Papirus, 1995.

- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações.** (Trad. Maria Manuela Galhardo). Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- _____. **Cultura Popular: Revisitando um conceito historiográfico.** (Trad. Anne-Marie Milon Oliveira). Estudos Históricos, 179-192. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- _____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. **Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social.** Brasília: MEC/SESu, 6 e 7 de agosto de 2003.
- _____. **Convite à Filosofia.** 13ª ed. São Paulo. Ática, 2003.
- _____. **Conformismo e Resistência.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CHAVES, MEDEIROS & VASCONCELOS. **A política de financiamento da educação superior: o debate atual no período Universidade e Sociedade.** In: MANCEBO & FÁVERO (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, p. 218-219, 2004.
- CUNHA, Luis Antônio. **Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território.** In **Universidade em Ruínas: na república dos professores.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes e Cipedes- RS, 1999.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Cortez Editora Autores Associados, 1987.
- _____. **Participação é conquista.** São Paulo: 3. ed. Cortez, 1996.
- _____. **A Nova LDB: Rarões e Avanços.** Campinas, SP: 18. ed. Papyrus, 1997.
- _____. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. **Provar e dizer. Leis lógicas e leis argumentativas.** São Paulo: Revisão técnica da tradução: Cidmar T. Paes., Global, 1981.
- _____. **Argumentação e “Topoi” Argumentativos.** In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e Sentido na linguagem.** Campinas. São Paulo: Pontes, 1989.
- DURHAM, Eunice. **A Autonomia Universitária: Extensão e Limites.** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, S/D.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1967.
- _____. **As Regras do Método Sociólogo.** São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

- FARACO, Carlos Alberto. **Zellig Harris: 50 Anos Depois**. Revista Letras, Curitiba: n. 61, especial, p. 247-252, Editora UFPR, 2003.
- FERREIRA, A. B. DE H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: 2. ed. Nova Fronteira, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **A ordem do discurso**. (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio). 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. **Soberania e disciplina**. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: (Trad. Roberto Machado). 22.ed. Edições Graal, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: 9 ed. Pás & Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação de professores: Regulação e desprofissionalização do trabalho docente**. São Paulo: Revista Adusp, n. 32, 2004.
- GADET, LÉON, MALDIDIER & PLON. **Apresentação da Conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969**. In: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: 2.ed. Editora da UNICAMP, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação**. Rio de Janeiro: 2. ed. Paz & Terra, 1982.
- _____. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. [Trad. Maria Cecília Santos Raposo]. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GÓMEZ, PÉREZ A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. (trad. Ernani Rosa). Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e Argumentação: Um estudo de conjunções do Português**. São Paulo: 2 ed, 2001.
- HADDAD, Fernando. **Uma visão sistêmica da educação**. São Paulo: Publicado no jornal Folha de São Paulo em 25 de setembro de 2005.
- _____. **O impacto do ProUni**. Entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, em 31.08.2006.

- _____. **A formação docente é prioridade para o Ministério.** Entrevista concedida à revista Nova Escola, ano XXIII, nº 216. São Paulo: Ed. Abril, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld villaça. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMANA, Amir. **Debate. In: Simpósio Enade: Perspectiva de Avaliação Dinâmica e Análise de Mudança.** Brasília: Inep, 2006.
- MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje.** Trad. Eni Orlandi. Campinas: Ed. Pontes, 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** (Trad. Freda Indursky). Campinas: Pontes, 1997.
- _____. **Gênese do Discurso.** (Trad. Sírio Possenti). Curitiba: Criar Edições, 2007.
- _____. **Cenas da Enunciação.** (Org. Sírio Possenti & Maria Cecília Pérez de Souza e Silva). São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- MACHADO, Roberto. **Introdução: Por uma genealogia do poder. In: Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: (Trad. Roberto Machado). 22.ed. Edições Graal, 2006.
- MANCEBO, Deise & FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.051 de 9 de Julho de 2004. **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Publicado no Diário Oficial da União nº 132, de 12.07. 2004, Seção I, página 12.
- _____. **Documento II: Reafirmando Princípios e Consolidando diretrizes para a Reforma da Educação Superior.** Disponível no endereço: <http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MEC%2002-08-04.htm>
- MOROSINI, Marília Costa. **Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO & FÁVERO (orgs.). Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, p. 145-170, 2004.
- MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F & BENTES, Anna C. (Org.) Introdução à linguística.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- NEVES, Maria Helena de M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: 3ª Reimpressão. Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política Educacional e a Re-estruturação do Trabalho Docente: Reflexões Sobre o Contexto Latino-Americano.** Campinas: *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ARAÚJO Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n° 28, 2005.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: 3.ed. Pontes, 2001.
- _____. **As Formas do Silêncio. No Movimento dos Sentidos**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX & FUCHS. **A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975)**. In: GADET & HAK (org.). **uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: 2.ed. Editora da UNICAMP, 1993.
- PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: 2.ed. Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. (Trad. Eni Pulcinelli Orlandi). Campinas: 3. ed. Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. [Trad. Eni P. Orlandi.]. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)**. *Educ. Soc.* vol.23, no.80, p.108-135. ISSN 0101-7330. Setembro, 2002.
- POLIDORI, ARAÚJO & BARREYRO. **SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Ensaio: vol. 14 n° 53, 2006.
- POSSENTI, Sfrío. **Apresentando a análise do discurso**. São José do Rio de Preto: Glotta., v.12, p.45 a 49, 1990.
- _____. **Os Limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba: 2. ed. Edições Criar, 2004.
- _____. **Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALIM & BENTES (org.). **Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis – SC: Ed. Insular, 1999.
- SANTANA, M. Aurélio. **Entre a Ruptura e a Continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro**. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 14, n. 41, 1999.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Problemas e Perspectivas da Universidade Pública Brasileira Hoje**. In: SHEEN (org.) **Recortes da história de uma universidade pública: o caso da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: Eduem, 2001.

_____. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo. Cortez, Autores Associados, 1984.

SCHLEICHER, Andréas. **Qualidade em Educação exige metas ambiciosas**. In: Revista Nova Escola, 34-38. São Paulo: Ed. Abril, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Funções e metodologias de avaliação do ensino superior**. Brasília: Jornal Dois Pontos, Secretaria da Educação Superior do MEC, 1987.

_____. **Seminário Internacional sobre Educação Superior, Criatividade, Legitimação e Transformações dos Sistemas**. Diretoria Nacional de Ensino Superior da Suécia, Rosenön, Dallarö, 1989.

SGUISSARDI, Valdemar. **O Banco Mundial e a Educação Superior: Revisando Teses e Posições?** Caxambu, MG: Anais v. 1, 2000.

_____. **Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro**. *Educ. Soc.*, vol.27, no.96, p.1021-1056. ISSN 0101-7330 Outubro, 2006.

_____. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCEBO & FÁVERO (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, p. 33-52, 2004.

SILVA JR. **NUPEB e as bases teóricas das novas faces da educação superior no Brasil: uma hipótese?** In: MANCEBO & FÁVERO (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, p. 53-77, 2004.

SINAES – **Sistema Nacional da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 4.ed. Ampl. Brasília: Inep. 2007.

SOBRINHO, José Dias & RISTOFF, Dilvo I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Introdução. In: SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Concepções de Universidade e de avaliação institucional. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território**. In **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes e Cipedes- RS, 1999.

_____. **Aprendizagem não se mede, diz educador**. Campinas, SP: Jornal da Unicamp, 2003.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil – Anos 90**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados. 1. ed., 2002.

TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes e CIPEDS - RS, 1999.

_____. **A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula**. *Educ. Soc.* vol.25, no.88, p.819-844. ISSN 0101-7330, Outubro, 2004.

VALE, Ana Maria do. **Diálogo e Conflito: A presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente**. São Paulo: Cortez., 2002.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica**. Campinas, SP: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, 2002.

VIALA, Alain. **A eloquência galante: uma problemática da adesão**. In: AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005.

ANEXO I – Lei 10.861/2004**LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004****Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências****O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º , VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV - a participação do corpo discente, docente e técnicoadministrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

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

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa in loco .

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

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

§ 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

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

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10º Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11º A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;

VI - elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I - 1 (um) representante do INEP;

II - 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;

III - 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV - 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V - 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI - 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII - 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do caput deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do caput deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do caput deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do caput deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do caput deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do caput deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

- I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;
- III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;
- IV - a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o caput deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

- I - suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- II - cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
- III - advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

§ 3º As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório.

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as

atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do caput do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

(DOU de 15/04/2004 - Seção - p.3) <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>

ANEXO II –As Políticas Educacionais do Governo Lula: o Sistema de Avaliação

Algumas considerações

Apesar das intenções expressas no art. 1º da portaria em relação às finalidades do SINAES, percebe-se que o sistema de avaliação irá credenciar o funcionamento das instituições: “o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação” (art.32). Como, conforme o PROUNI, o Estado irá selecionar as instituições privadas que farão jus a verbas públicas, a questão do credenciamento assume um lugar proeminente na “reforma” da educação superior.

Também o caráter de punição/premiação está posto pelo ENADE, tendo em vista que este é considerado “componente curricular obrigatório” dos cursos de graduação, devendo constar do histórico escolar do aluno a data em que o exame foi realizado. Os resultados serão expressos numa escala de cinco níveis e encaminhados aos alunos e às instituições. Tal procedimento deverá possibilitar que os resultados sejam informados, nos casos de seleção de qualquer ordem, às quais os ex-alunos venham a se submeter: emprego, cursos de pós-graduação, bolsas de mestrado, etc. Da mesma forma, os alunos que obtiverem melhor desempenho no ENADE receberão distinções e estímulos.

As funções e a constituição da CONAES levantam algumas reflexões. A ela competirá o estabelecimento dos procedimentos, dos mecanismos, das diretrizes, das propostas para o desenvolvimento das instituições. Além disso, também será essa comissão que estabelecerá as diretrizes para a constituição das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Assim, essa CONAES concentrará todas as ações relativas ao sistema nacional de avaliação. O mais preocupante, além da centralização de poderes, refere-se à forma e à composição da referida comissão. O número de membros será de 13, assim constituídos: INEP (1), CAPES (1), MEC (3), mais 5 membros indicados pelo Ministro da Educação, representante dos docentes (1), dos técnicos-administrativos (1) e dos estudantes (1). Será uma comissão majoritariamente governista.

Para a realização da auto-avaliação, serão constituídas as CPAs, por ato do reitor da instituição, não assegurando os princípios democráticos. Essas comissões serão constituídas por “todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada”. Esse ponto é questionável, na medida em que o Movimento Docente entende que compete à comunidade interna a realização da autoavaliação, devendo a instituição gozar de plena autonomia para tal, de acordo com as suas especificidades locais e regionais. O sentido dessa “ampla” comissão é preocupante, visto que poderá representar uma interferência indevida na instituição. Também a constituição, pouco clara, em termos de número e de forma, pode ensejar atos arbitrários por parte dos reitores ou correspondentes. Outro aspecto não menos relevante é a indeterminação da sociedade civil: como nos lembra Bourdieu, quando os neoliberais falam em sociedade querem dizer, na verdade, o mercado.

Ainda quanto à auto-avaliação, destacam-se os aspectos sobre os quais a CONAES e o INEP estabelecerão as diretrizes e orientações, a partir de alguns pontos enunciados na Lei 10.861, art. 3º. Dentre esses, destacam-se a responsabilidade social e a sustentabilidade financeira, entendidas como forma de desresponsabilização do poder público, obrigando as IES a buscarem recursos via parcerias público-privadas, além de ensejar a mercantilização da educação.

A avaliação externa das instituições será feita por comissões externas, como já acontecia na política do governo anterior. Tanto a Lei 10861/04 quanto a Portaria 2051/04 não esclarecem a questão da constituição dessa comissão que terá uma função importante, atuando como sintetizadora de todos os processos avaliativos ocorridos nas Instituições de Ensino Superior - IES. O Movimento Docente defende que essa avaliação se realize por meio da implantação de um conselho social com outra função e natureza.

Haverá também uma comissão externa de avaliação de cursos que trabalhará a partir do especificado no art. 20 da portaria. Os comentários feitos a propósito da outra comissão são pertinentes a esta.

O ENADE, realizado pelo INEP e aplicado periodicamente, ressignifica o Provão e aprofunda o caráter ranqueador, produtivista e punitivo. O ENADE é componente curricular obrigatório, devendo constar no histórico escolar informação sobre se o candidato se submeteu ou não a tal exame.

A CONAES, após apreciação dos resultados das avaliações interna e externa (auto-avaliação da instituição, avaliação dos cursos e dos estudantes) indicará, caso seja insatisfatório, a necessidade de a instituição assinar um protocolo de compromisso, estipulando os termos e o prazo para o seu cumprimento. Esse protocolo representa mais uma interferência na autonomia da instituição, na medida em que o seu descumprimento enseja penalidades que vão desde a suspensão temporária da abertura de processo seletivo, até a perda de mandato do dirigente responsável pela ação não-executada.

O SINAES, da forma como está instituído (lei e portaria), deixa claro o sentido de regulação que é dado à avaliação. Essa concepção de avaliação é fundamental para dar apoio ao modelo de universidade que está sendo proposto na (contra) reforma da educação superior, sendo parte integrante desta, estando presente no documento II do MEC "Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior".

Finalizando

No bojo da reforma da educação superior, encontra-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, como "novo" mecanismo de regulação e ajuste da educação às exigências dos organismos internacionais.

O Movimento Docente tem proposta para a universidade, seu papel social, suas funções acadêmicas e entende que a avaliação deve-se dar a partir da concepção de homem livre, de educação emancipatória e de sociedade democrática, solidária e fraterna. Portanto, a avaliação proposta pelo SINAES não encaminha para essa opção política-teórico-metodológica que está incorporada aos princípios do MD, que defende uma avaliação participativa, emancipatória, democrática, contrária, pois, à avaliação apontada pelo SINAES.

A defesa da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social não se coaduna com o que está proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10861/04 e pela Portaria nº 2051/04, e reforça a importância de defender a proposta incluída no Caderno 2 do ANDES-SN.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)