

“VOCÊS FALANDO DE ENEM E A GENTE QUERENDO FAZER NENÉM”: UMA TENTATIVA DE COMPREENDER COMO JOVENS DO INTERIOR SERGIPANO SIGNIFICAM E SE APROPRIAM DA UNIVERSIDADE AO FINAL DO CURSO DE ENSINO MÉDIO

“USTEDES HABLANDO DE ENEM Y NOSOTROS QUERIENDO HACER NENE”: UNA TENTATIVA DE COMPRENDER COMO JÓVENES DEL INTERIOR SERGIPANO SIGNIFICAN Y SE APROPIAN DE LA UNIVERSIDAD AL FINAL DEL CURSO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Lavoisier Almeida dos Santos 1

Resumo: O presente estudo é uma reflexão sobre os sentidos produzidos pelo discurso sobre o Enem e o acesso à universidade com o objetivo de compreender como a escola, os professores e os alunos da cidade de Ilha das Flores, Sergipe, se apropriam desse discurso e o significam no contexto socioeconômico e cultural dessa cidade. Para alcançar seu objetivo, investiga, à luz da Análise do Discurso, filiada a Michel Pêcheux, e de autores como Adorno (1985; 2006), Bourdieu; Passeron (2008), Nogueira (2009), Pucci (1995), Vilela (2005), a origem do discurso sobre a universidade, chegando à conclusão que a expansão da educação superior não acontece para atender às necessidades internas do país, mas sim como consequência de pressões da comunidade internacional, tendo como desdobramento a intensificação do duplo processo de mercantilização da educação superior, inscrita como um produto da indústria cultural para atender às demandas do capital em um processo de certificação em massa.

Palavras-chave: Realidade socioeconômica e cultural. Ensino Médio. Universidade.

Resumen: El presente estudio es una reflexión sobre los sentidos producidos por el discurso sobre el Enem y el acceso a la universidad con el objetivo de comprender como la escuela, los profesores y los alumnos de la ciudad de de Isla de las flores, Sergipe, los alumnos se apropian de ese discurso y lo significan en el contexto socioeconómico y cultural de esta ciudad. Para alcanzar su objetivo, investiga, a la luz del análisis del discurso, afiliado a Michel Pêcheux, y de autores como Adorno (1985; 2006), Bourdieu; Passeron (2008), Nogueira (2009), Pucci (1995), Vilela (2005), el origen del discurso sobre la universidad, llegando a la conclusión que la expansión de la educación superior no ocurre para atender a las necesidades internas del país, sino como consecuencia de presiones de la comunidad internacional, teniendo como desdoblamiento la intensificación del doble proceso de mercantilización de la educación superior que se inscribe como un producto de la industria cultural para satisfacer las demandas del capital en un proceso de certificación masiva.

Palabras-clave: Realidad socioeconómica y cultural. Enseñanza secundaria. Universidad.

1 Graduado em Letras e Filosofia, especialista em Docência do Ensino Superior, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL) e doutorando em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma universidade (PPGLL-UFAL). Autor do livro: “A ideologia ufanista do governo ditatorial de Médici em uma perspectiva marxista”, é professor de língua portuguesa nas redes estaduais de Alagoas e Sergipe, bolsista de doutorado da CAPES, participa do Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia Marxiana (GEDOM) e do projeto de pesquisa “Discurso, classes sociais e resistência: o fazer histórico do sujeito contemporâneo”.
E-mail: lavoisierdealmeida@hotmail.com

Introdução

Em um dado momento da aula, uma professora de uma escola pública da rede estadual de Sergipe, no município de Ilha das Flores - SE, falando sobre o ENEM, a importância e o significado dos alunos participarem desse exame, tendo em vista o ingresso na universidade, foi surpreendida com a fala de uma aluna que disse: *“vocês falando em ENEM e a gente querendo fazer neném”*. Diante da colocação da aluna, a professora ficou desconcertada, encerrando a aula intensamente incomodada com o que tinha escutado. Chegando à sala dos professores, na hora do intervalo, a professora relatou, transtornada, o que acontecera na sala de aula, enfatizando que *“apenas queria contribuir com o futuro dos alunos e apresentar para eles o significado da universidade para se tornarem alguém na vida”*.

Entendendo que *“a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2007, p. 21)”*, refleti absorto, naquela sala, sobre os sentidos que circularam entre a professora e a aluna, interlocutores diretos daquela cena discursiva, e os demais alunos. Pensei ainda mais sobre os efeitos de sentidos produzidos nos alunos pela reprodução, por parte dos professores, do discurso sobre as universidades e da necessidade de os alunos, daquela pequena cidade, se identificar com esse discurso e se esforçarem pra conseguir uma boa nota no Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressarem na universidade.

É preciso deixar claro ao leitor que não se quer defender aqui que a escola não tem o dever de apresentar, aos alunos, a universidade como uma possibilidade de desenvolvimento humano e autonomia do indivíduo, ou mesmo que a universidade é um local interdito aos alunos de escolas públicas de pequenas cidades e das zonas rurais, mas sim problematizar um discurso massivo de que a universidade é a única possibilidade, o único mundo possível para o aluno habitar. Principalmente quando esse discurso é reproduzido em uma cidade, do interior do Nordeste, cuja população, segundo censo do IBGE-2010, é de 8.348 habitantes, tendo 2.858 pessoas, com mais de 12 anos de idade, analfabetas, o que corresponde a aproximadamente 35% da população da cidade que não sabe ler e escrever, sem que haja o mínimo de contextualização necessária às possíveis mediações existentes entre a educação de nível superior e as idiossincrasias da realidade sociocultural e familiar de cada aluno.

É importante destacar que muitos alunos não têm nenhum referencial próximo, como irmão, pai, mãe, tio, primo, que tenha frequentado a universidade ou alguma experiência com esse nível de ensino. Devido ao alto índice de analfabetismos, muitos dos alunos têm a experiência em casa de pais, mães e avós analfabetos o que traz grandes dificuldades e tensões para o processo de educação formal em curso. Outro problema social da cidade que possui índices elevadíssimos e também apresenta sérios desafios à escola é a prostituição com frequentes casos de gravidez na adolescência.

As principais atividades econômicas e fontes de renda de Ilha das Flores são, advindas da zona rural, o plantio de arroz; do rio São Francisco, a pesca; da prefeitura e dos órgãos estaduais, o funcionalismo público e de beneficiários do programa do governo federal Bolsa Família.

A produção do arroz e a pesca são praticamente as atividades que garantem a reprodução da vida social de Ilha das Flores, movimentando outros setores econômicos que funcionam timidamente na cidade como o comércio de roupas e alimentos, as apostas de brigas de galos, que, apesar de proibidas por lei, acontecem frequentemente na periferia da cidade e faz circular uma quantia significativa de dinheiro, escolas privadas de pequeno porte, pois as crianças, jovens e adultos são atendidos em sua maioria pelas quatro escolas públicas que funcionam na cidade, sendo três estaduais e uma municipal.

É interessante destacar que mesmo nesse contexto peculiar, temas como associativismo, agricultura familiar, economia solidária, gravidez na infância e adolescência, prostituição eram silenciados, apagados das discussões cotidianas da comunidade escolar, enquanto que discussões e debates sobre o acesso à universidade eram sempre trazidos

às aulas, às reuniões com pais, com docentes e discentes, conversas informais na sala dos professores, tornando-se um assunto frequente e saturado na unidade de ensino na qual ocorreu a cena discursiva em questão.

Tomando como pressuposto o pensamento de Orlandi (2007, p. 21) que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar”, foi justamente a partir dos efeitos de sentidos daquilo que foi comunicado e do que, intencional ou desintencionalmente, não foi comunicado na cena discursiva em tela que esta reflexão foi tensionada e produzida.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo tentar compreender, a partir da análise do discurso de Michel Pêcheux, ancorada no materilismo histórico-dialético, e das reflexões teóricas de Adorno (1995), Bourdieu (2008), Bourdieu; Passeron (2008), Nogueira (2009), Pucci (1995), Vilela (2005), como os jovens do interior sergipano de Ilha das Flores se apropriam do discurso sobre a universidade e o significam ao final do curso de ensino médio no quadro de seu arranjo cultural, bem como analisar o discurso de universalização da educação superior do qual os professores do ensino médio, em muitos casos, são porta vozes desavisados.

A tentativa de compreensão se dará por meio da análise da fala da professora, da aluna, protagonistas da cena discursiva em tela, e de questionários abertos respondidos pelos alunos da terceira série do ensino médio da escola na qual aconteceu a cena. As falas que motivaram a escrita deste texto, bem como as respostas dos questionários foram organizadas didaticamente em sequências discursivas (SD) que serão apresentadas como (SD1), (SD2), (SD3) e (SD4).

A Expansão da Educação Superior Brasileiro e a Nova Ordem Mundial

Para poder entender como os alunos se apropriam do discurso expansionista da educação superior, reproduzido pelos professores, o primeiro questionamento que fizemos foi sobre a origem de tal discurso: de onde vem essa ideia de expansão/universalização da educação superior no Brasil e que chega de maneira tão forte e descontextualizada na cidade de Ilha das Flores?

Afirmamos, aqui, que esse discurso chega de maneira forte e descontextualizada, pois a reprodução massiva de tal discurso gera um efeito de evidência que não corresponde à realidade da cidade em questão e de diversas regiões do Brasil. Ao se defender tão somente a necessidade de expansão e universalização do da educação superior no Brasil, deixa-se não-dito ou silenciado um problema horrendo que não mais devia haver no Brasil, mas existe e persiste: o analfabetismo. Tratar da universalização da universidade em espaços que jovens e adultos convivem com a realidade do analfabetismo e com baixos índices de proficiência em língua materna e na lógica matemática, torna-se um tema necessário, mas de complexa abordagem e problematização.

Faremos as possíveis relações desse discurso sobre o acesso à universidade com a questão da emancipação dos alunos, com a necessidade de elevação do indicador da qualidade de ensino da escola em questão – o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que no ano do ocorrido tinha sido o pior do estado de Sergipe, e com a realidade sociocultural e econômica da cidade envolvida na cena. Contudo, antes de realizar as possíveis relações, precisamos situar a origem desse discurso expansionista e massivo sobre a educação superior.

O primeiro elemento a ser pontuado é a exigência posta pelos organismos multilaterais, a exemplo da UNESCO, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e da Ordem Mundial do Comércio (OMC), como apresentado por Lima (2007, p. 51), o Brasil precisava urgentemente organizar uma estratégia para expansão e popularização da educação superior. O documento da UNESCO “Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI: visões e ações” aponta para essa realidade:

[...] A segunda metade deste século passará para a história

da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998, Preâmbulo).

Na perspectiva econômica da nova ordem mundial, a universidade de um país deve colaborar com o seu desenvolvimento econômico, produzindo mão de obra qualificada para atender às demandas do capital em seu processo de mundialização:

As políticas promovidas por estes sujeitos políticos coletivos do capital – Grupo BM, Unesco e, mais recentemente, a OMC – vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países da periferia do capitalismo. Neste conjunto de reformas neoliberais, que articula a reestruturação da esfera produtiva, o reordenamento da função do papel dos Estados nacionais e a formação de uma nova sociabilidade burguesa, estão inseridas as reformas educacionais realizadas nos países periféricos e que atravessaram o final do século XX e se estendem pelo início do século XXI (LIMA, 2007, p.51).

Percebemos, aqui, que o processo de expansão da educação superior intensificado no Brasil em meados da primeira década dos anos 2000 tem suas raízes fincadas nos interesses econômicos da sociedade de classes fundada no capital, configurando uma expansão da educação superior de caráter predominantemente economicista:

A economia mundial e a cultura da 'Academia', organicamente articuladas, vêm passando por uma mudança estrutural há décadas. A universidade, em especial a estatal pública, que antes se organizava como uma instituição que, além da formação de profissionais, se ocupava da produção de conhecimento, da extensão e prestação de serviços, transforma-se celeremente em organização que, nas últimas décadas, oferece produtos educacionais em resposta às demandas diretas ou indiretas da mundialização financeira do capital. Ao mesmo tempo em que a mundialização aponta, entre outros, para programas de empreendedorismo e inovação, seus processos econômicos tendem a desestabilizar a já bastante precária autonomia acadêmica e institucional. Esse processo também pode ser

observado no Brasil, onde a economia dos anos recentes e em curso está mudando de forma estrutural a educação superior em geral do país, com ênfase no seu setor público federal [...]. No âmbito social, os dados oficiais indicam uma tendência de essa instituição tornar-se mera executora de políticas compensatórias, enquanto, no plano econômico, apresenta-se como um novo modo de empresariar o saber produzido e nova forma de produzir ciência e tecnologia (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p.120).

Para atender a essas demandas de expansão da educação superior, em escala mundial, o governo brasileiro lançou, em 24 de abril de 2007, por meio do decreto de nº 6.096, o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que realizou um amplo movimento de expansão da educação superior no Brasil, nunca antes visto, com a criação de universidades e institutos federais com o surgimento e ampliação de campi em diversos estados da união, engendrando um importante movimento de interiorização da educação superior no país:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, art. 1º).

É importante destacar que esse movimento de expansão e interiorização das universidades federais configura um marco histórico de ganhos sociais para o povo brasileiro, pois, ao expandir as Instituições de Ensino Superior (IES) federais, aumenta significativamente o número de pessoas pertencentes às classes sociais mais pobres que acessam à universidade pública e gratuita. Contudo, como aponta Santos (2016, p. 55), tal movimento deve ser analisado em sua lógica dialética de rupturas e continuidades:

ruptura, pois há uma ampliação do acesso ao ensino superior público; continuidade, pela adequação da universidade às exigências do capital internacional e pela precarização das condições de estudo e de trabalho causada pela racionalidade de recursos colocada como *condicio sine qua non* para realização da ampliação do acesso à educação superior da classe trabalhadora.

O contexto no qual se deu a cena discursiva em questão pode elucidar bem essa realidade. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) criou, como uma de suas atividades de expansão e interiorização – viabilizada pelo REUNI, um polo de educação à distância na cidade de Brejo Grande (SE) que fica a 12 km de Ilha das Flores. Levando em consideração que esta cidade fica a 149 km de São Cristóvão, cidade onde a UFS tem seu *campus* sede, a oportunidade de fazer um curso, ofertado pela universidade federal, em Brejo Grande torna-se muito mais fácil para alunos que não têm condições econômicas para se deslocar diariamente ou ir morar em São Cristóvão ou Aracaju, a capital do estado.

É inegável o fato de que essa atividade de interiorização atende a alunos de classes sociais pobres do interior sergipano. Contudo, precisamos pensar em quais cursos

chegam a esse interior e sob quais condições. O caráter economicista desse processo interiorização revela-se justamente nos cursos que chegam às proximidades de Ilha das Flores e em que modalidades são ofertados.

Há um arbitrário cultural que determina e impõe quais cursos devem chegar às pequenas cidades do interior, isto é, que capital cultural deve ser colocado à disposição dessas comunidades. Elucida intensamente nossa problemática a reflexão feita por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne sobre *Os excluídos do interior* versando acerca dos alunos dos Liceus:

É claro que não se pode fazer com que crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (sem que seja possível evitar que seus detentores corram um risco, ao menos, aparente); mas é também claro que são os responsáveis diretos pelo fenômeno de desvalorização – que resulta da multiplicação dos diplomas e de seus detentores [...]. Os estudantes provenientes das famílias desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade [...] um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável são votados a uma exclusão, sem dúvidas, mais estigmatizante e mais total do que era antes (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2008, p. 221).

O diploma torna-se, de fato, uma moeda de troca com valor simbólico. Por isso, não basta falar sobre o ensino superior ou criar programas que facilitem o acesso a ele; é necessário pensar as relações simbólicas, econômicas e de classes estabelecidas em torno desse discurso de expansão, acesso e permanência na universidade.

Aqui precisamos destacar que mesmo tendo aquela região como ápice de suas atividades econômicas a pesca e o plantio do arroz, não se ofertam ali cursos como engenharia da pesca e agronomia, mas sim cursos de licenciaturas na modalidade de educação à distância (EAD) que terminam não atendendo às demandas econômicas da região e não dando o suporte pedagógico que os alunos necessitam. Não estamos afirmando que os cursos de licenciaturas não são importantes, mas sim que são cursos que, ofertados na modalidade de EAD, precisam do mínimo possível de estrutura física e recursos humanos, diferentemente de um curso de engenharia da pesca que demandaria equipamentos, aulas práticas, laboratórios etc.

Nesse sentido, o processo de expansão e interiorização iniciado na primeira década do século XXI, como ensejado pela UNESCO e demais organismos multilaterais, vai além de uma necessidade interna do país, aquela de os brasileiros precisarem ter acesso à educação de nível superior, ou mesmo da urgência da Universidade Brasileira se renovar, criando um novo processo histórico de democratização e autonomia, esse processo é, na verdade, um caminho de o País responder a questões econômicas de ordem mundial.

Universidade e Indústria Cultural

Não se pode esquecer, como problematiza Adorno (1995), que historicamente a educação sempre esteve a serviço da classe dominante que dela se utiliza para legitimar o *status quo* da sociedade estruturada em classes antagônicas. A ampliação e facilitação para o acesso ao ensino superior não implica, sob hipótese alguma, igualdade de condições e oportunidades para emancipação do indivíduo, como se postula no discurso oficial

do governo, em seu programa de expansão das universidades, o REUNI. Na verdade uma reforma educacional não tem condições, por si só, de oferecer essa igualdade, pois a ideia de igualdade vai de encontro à essência da contraditória sociedade do capital:

[...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. [...]. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônima, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual conforme suas determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônima que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, 181).

Olhando-se para a história do Brasil, nota-se que desde o Brasil colônia, passando pelo Império e pela República, há a ideia de que a instrução, a educação formal, é o caminho para o Brasil solidificar sua imagem de Estado Moderno. Sabe-se que existe uma racionalidade que rege e justifica esse Estado. A própria modernidade, na passagem do teocentrismo medieval para o antropocentrismo, fundou-se na certeza da razão. O *cogito cartesiano* é, pois, chave interpretativa para se pensar o homem moderno e a realidade que o circunda permeada pela razão. Desde os contratualistas, passando por Kant, até a formulação do Estado postulada por Hegel, percebe-se uma legitimação ideológica do Estado burguês. Este, orientado pela racionalidade, oferece formalmente liberdade para todos e igualdade entre todos (GRUPPI, 1986). No capitalismo monopolista, a razão deixa de ser emancipatória, transmutando-se em uma razão instrumental:

O mundo inteiro é forçado pela Razão Instrumental a passar pelo filtro da Indústria cultural, os meios de comunicação de massa, a educação, o trabalho, a vida particular. O processo fatal da racionalização penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordina todos os setores da vida social a um único fim [...] (PUCCI, 1995, p.27).

A racionalidade instrumentalizada da pós-modernidade, na perspectiva do processo civilizatório para o séc. XXI, colocado aos países em desenvolvimento pela Organização das Nações Unidas, tem como uma de suas representações o acesso ao ensino superior. As instituições que ofertam esse nível de educação são os templos que guardam e reverenciam essa *cultura* letrada que urgentemente deve ser compartilhada com as minorias étnicas, menos favorecidos, com os cidadãos do interior em uma arrojada produção industrial que rapidamente faz chegar seu produto aos grupos que apresentaram suas demandas nessa nova ordem cultural, oferecendo, assim, a igualdade de oportunidades, condições e acesso ao ensino superior para todos:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas (sic), de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que

são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998, art. 3º).

O artigo terceiro da *Declaração mundial sobre o ensino superior*, do qual essa citação foi haurida, trata da dita igualdade de acesso. Na perspectiva da ONU, oferecer igualdade de acesso é tão somente facilitar para membros de alguns grupos específicos a entrada na universidade, seja ela pública ou privada, sem levar em conta as condições socioeconômicas nas quais esses grupos estão inseridos no atual momento de suas histórias e que significado o ensino superior possui para cada membro desses grupos. Há um processo civilizatório de proporção mundial em andamento do qual o acesso ao ensino superior (número de matrículas) é um dos indicativos para percepção de sua implementação. Pode-se perceber implicitamente embutido nesse processo civilizatório a ideia de educação em uma perspectiva meramente instrumental ou, para ser mais preciso, uma educação que, preocupada tão somente com índices numéricos, viabiliza uma semiformação:

[...] Adorno aponta como a semiformação está afinada com uma nova cultura do valor da Educação, ela própria é essa nova cultura, ela nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, entre eles a verdadeira educação (*Bildung*), ela se reduz ao repassar conhecimentos fragmentados e fungíveis. O trabalho pedagógico está somente orientado para conseguir a aprovação em exames e um diploma, este tem valor de moeda nas relações sociais mercantilizadas. Assim, a educação afasta-se de seu valor essencial que seria [...] o verdadeiro esclarecimento, este é substituído pela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da indústria cultural (VILELA, 2005, p. 89).

A semiformação, para Adorno, é fruto de uma educação, promovida pelos meios de comunicação de massa, sem potencial crítico, esclarecedor e criativo. Tal educação é, na verdade, uma pseudoeducação, uma semicultura que se completa com a semiformação. Sendo assim, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). A razão instrumentalizada, pensada nesta reflexão, como o processo de alastramento do ensino superior, surge como uma prática impositiva, um produto violento da indústria cultural que não respeita o sujeito contingente, histórico e ativo pensado pelos teóricos de Frankfurt (PUCCI, 1995). A partir do estranhamento apresentado no discurso da professora (SD2): “apenas queria contribuir com o futuro dos alunos e apresentar para eles o significado da universidade para se tornarem alguém na vida” em relação à fala da aluna, pode-se problematizar como o sujeito contingente, nesse caso o discente da educação básica, não é levado em consideração no processo expansionista, em molde industrial, do ensino superior.

Para que o acesso ao ensino superior seja um legítimo processo educacional, não basta declarar que é necessário facilitar o acesso de determinados grupos a esse nível de ensino; é preciso que sejam levadas em conta as reais condições sociais de existência desses grupos, como os mesmos se percebem historicamente e, ainda mais, como cada

indivíduo se significa, a partir de uma autorreflexão crítica, na história desses grupos e se apropriam da possibilidade de estar na universidade, pois, não existe uma verdadeira educação sem se considerar o indivíduo em sua particularidade:

“[...] Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico” (ADORNO, 1995, p. 154).

A (SD2): “apenas queria contribuir com o futuro dos alunos e apresentar para eles o significado da universidade para se tornarem alguém na vida” produz, consciente ou inconscientemente, efeitos de sentidos que nos levam a pensar nas diversas relações simbólicas e materiais estabelecidas entre os alunos do ensino médio e o ensino superior; entre os professores e os alunos.

Para pensar nos efeitos de sentido desse discurso, trazemos inicialmente um sentido que é posto no implícito da sequência discursiva em destaque. Se os alunos precisam da universidade para se tornar alguém, é por que no ensino médio ou enquanto estiverem fora da universidade não são ninguém. Começamos, então, em um processo parafrástico a realizar uma deriva de sentidos possíveis para tentar alcançar os possíveis sentidos estabilizados no dizer da professora:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização (ORLANDI, 2007, p. 36).

Iniciamos, pois, o movimento de paráfrase sobre o dizer da professora, sedimentado na (SD2), com a construção de quatro formulações diferentes do mesmo dizer: 1. Com a universidade, serão alguém; 2. Sem a universidade, não serão ninguém; 3. Não serão ninguém sem a universidade; 4. Só serão alguém com a universidade.

Nesse movimento parafrástico, evidencia-se que o discurso posto, em sala de aula por meio da (SD2), faz circular o sentido de que o estatuto de ser alguém, de ser um ser social de prestígio está atrelado necessariamente à condição de ser universitário, de se obter um diploma de nível educacional/social, por assim dizer, superior. Caso o sucesso educacional não aconteça, os alunos estarão condenados a ser, conforme a expressão popular, resgatada pela memória discursiva do imaginário coletivo brasileiro, um Zé Ninguém.

Inquietos com os possíveis sentidos da cena discursiva em tela, resolvemos sair da absorção de nossos pensamentos e aplicar um questionário de perguntas abertas com os alunos das três turmas da terceira série do ensino médio da escola em questão para tentar compreender melhor como esses alunos percebem a universidade, que importância atribuem a essa instituição e, na perspectiva deles, como a mesma pode contribuir para uma melhor qualidade de suas vidas.

Dos 90 alunos respondentes do questionário, 100% disseram que a universidade era importante e tinha um papel significativo na vida das pessoas, sendo que 44,7% desses alunos afirmaram que a universidade tem um significado particular para eles e já têm em mente que graduação pretendem cursar; 36,8% afirmaram a importância da universidade para eles, mas não tinham ainda o desejo de ingressar na universidade; 18,4% apresentara a ideia de que a universidade é algo importante para os outros, mas que não

diz nada de significativa para eles próprios.

A análise quantitativa desses dados já revela que os alunos atribuem significados diversos à possibilidade de cursar ou não o ensino superior. A partir do discurso da aluna (SD1): “você falando em ENEM e a gente querendo fazer neném” não se pode concluir o modo que os alunos se apropriam do ensino superior e o significam, estereotipando-os como desinteressados, sem perspectiva de futuro ou descompromissados. Na verdade, cada indivíduo se apropria e ressignifica de formas múltiplas o discurso de acesso ao ensino superior que invade as portas das escolas de educação básica.

Nesse sentido, é interessante analisar o que dois alunos responderam, no questionário aplicado, quando questionados sobre o que a universidade significava para eles – (SD3): “[...] a universidade significa muitas coisas para todo mundo. Para mim ainda não sei, o futuro é quem vai dizer [...]” (ALUNO 1); (SD4): “[...] significa uma oportunidade a mais para o futuro como um emprego bom e um salário melhor, como também, mais conhecimento [...] e ser alguém na vida” (ALUNO 2).

Nessa perspectiva, o aluno é cobrado por diversos seguimentos da escola para ter um posicionamento positivo em relação ao ensino superior, contudo, em nenhum momento é tratado como indivíduo autônomo de tal processo; seu protagonismo é sempre relegado, em termos aristotélicos, a uma potencialidade futura e nunca como um ato presente. Dizemos isso pela ideia presente na (SD3) de que “a universidade significa muita coisa para todo mundo, mas para ele [...] somente no futuro”. Tal discurso revela como o aluno percebe que na comunidade escolar a universidade tem um significado “para todo mundo”: professores, diretores, coordenadores, funcionários. Contudo, para ele que não foi considerado no processo como um sujeito e teve sua potencialidade sempre relegada ao futuro, também só o futuro poderá realizar tal significação.

As (SD3) e (SD4) são significativas para se tentar entender crítica e reflexivamente como os alunos se apropriam e significam a universidade, pois, por diversas vezes, no campo educacional, professores e alunos reproduzem acriticamente determinados discursos sem se levar em conta os sujeitos envolvidos nos diversos processos realizados na escola enquanto indivíduos que povoam significativamente seus arranjos existenciais e culturais.

A frase que aparece, tanto no discurso da professora, quanto no do aluno, evidenciando o papel da universidade “para ser alguém na vida” é a materialização de um processo educacional que não considera o aluno como um de seus sujeitos, anulando sua potencialidade crítica e reflexiva. Na verdade, os alunos não precisam de uma universidade para ser alguém na vida. Já o são e precisam ser ouvidos em suas expectativas e necessidades de sujeitos históricos, situados em um determinado território e afetados pela cultura, pela economia e pela estratificação social de classes e suas relações materiais e simbólicas de poder.

Também é significativa, para compreensão desse processo, a (SD1): “Vocês falando ENEM e a gente querendo fazer neném”. Essa sequência engendra uma série de efeitos de sentidos como o que a professora apontou de que os alunos são desinteressados e não se importam com a universidade para poderem obter um prestígio social. Poderíamos aqui também realizar um movimento de paráfrase para perceber os possíveis sentidos que aqui se estabilizam, retornando aos mesmos espaços do dizer com o mesmo dito de formas diversas: 1. Vocês falando ENEM e a gente querendo fazer neném; 2. A gente querendo fazer neném e vocês falando em ENEM; 3. Vocês querendo fazer neném e agente querendo falar de ENEM; 4. A gente querendo falar de ENEM e vocês querendo fazer neném.

Esse movimento parafrástico evidencia que professores e alunos estão pensando e transitando em/por campos semânticos que, naquela cena discursiva, não se cruzam. Os professores querem falar do ENEM, da universidade, da importância do diploma; os alunos, por sua vez, querem falar de afetividade, corporeidade, sexualidade, gravidez na adolescência, prostituição. Enfim, o diálogo se pauta por campos semânticos que, naquela cena discursiva, só conseguem se inter-relacionar e fazer sentido para os sujeitos que a promovem por meio da oposição, da tensão e do estranhamento.

A fala da aluna, destacada na (SD1), traz, em essência, a constatação que a escola

não fala do que está no cotidiano dos alunos. Para utilizar a linguagem de Bourdieu e Passeron (2008), o capital cultural valorizado pela escola e adotado nos direcionamentos pedagógicos não é o capital cultural herdado e praticado pelos alunos. A escola, preocupada com o Ideb, que tem como um dos indexadores o desempenho dos alunos no Enem para o seguimento do ensino médio, se preocupa e reproduz um arrojado discurso de acesso à educação superior, sem levar em conta a realidade sociocultural que constitui o arranjo existencial de seus alunos como, por exemplo, o fato que muitos não têm condições financeiras de sair diariamente de sua cidade para estudar ou mesmo ir morar em outra cidade para esse fim.

Mas, de qualquer forma, a professora fala de Enem e aluna fala de fazer neném. Aqui temos uma inscrição de gênero importante. Esse discurso não está irrompendo em um aluno, mas sim em uma aluna que, ao produzir tal fala, está colocando uma série de questões que estão postas na realidade social daquela cidade e que adentram a escola quando os alunos e alunas passam pelo portão da mesma. Todavia, a escola não as leva em conta, silenciando-as. Contrapor fazer o Enem ao fazer neném é, mais de que realizar um trocadilho fônico ou estilístico, contrapor o que a escola selecionou e elegeu como importante para o seu currículo e atividades pedagógicas à realidade social que as meninas vivem naquela cidade. Realidade de exploração sexual, de violências física, simbólica, emocional, de gravidez precoce etc.

O Discurso Sobre o Ensino Superior: A Reprodução de um Arbitrário Cultural

Volta-se aqui com a ideia de Adorno (1995) de que uma educação que não valorize o indivíduo é ideológica. Não se está defendendo a ideia de um subjetivismo educacional em oposição à reificação objetiva da ordem social reproduzida no contexto educacional. Um projeto educacional verdadeiro, isto é, emancipatório, deve se orientar entre o objetivismo e o subjetivismo na tentativa de se superar uma razão meramente instrumental. A teoria social de Bourdieu é significativamente elucidativa para se pensar um caminho entre o objetivismo e o subjetivismo pelo qual um processo educativo emancipatório deve se pautar:

[...] Bourdieu se mostra interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Nenhum processo verdadeiro de reforma educacional pode ser realizado somente dentro da escola, pois, se assim o for, a escola apenas reproduzirá a ordem social estabelecida sem nunca romper com o *status quo* estabelecido. O máximo que se conseguirá com tal processo é a mudança massificante de números, isto é, de índices sociais que, em nada alteram a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. O conceito bourdieusiano de "*habitus*", isto é, o princípio de reprodução das estruturas estruturantes imputadas nos sujeitos é também elucidativo para analisar como os alunos se representam e se engajam em tal processo:

O conceito de habitus permite, assim, a Bourdieu sustentar

a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram através de suas ações cotidianas, sem que tenham plena consciência disso – sem necessitar sustentar a existência de qualquer teleologismo ou finalismoconsciente de natureza individual ou coletiva [...] (NOGUEIRA, 2009, p. 26).

Não custa explicitar que quando aparece, tanto no discurso da professora, como no do aluno sobre a ligação entre o acesso ao ensino superior e a ideia de “tornar-se gente” não é uma ação consciente da professora negar ao aluno a importância de seu ser social por este ainda não está na faculdade; como também não é uma ação consciente do aluno reproduzir a significação que nele foi inculcada de negar-se a si mesmo, afirmando que é através da faculdade que se tornará um ser social importante, ou seja, é através da universidade que conseguirá um significado social e poderá ser gente.

Há, sem dúvidas, uma violência simbólica na objetividade desses discursos que escapa aos sujeitos que os estabelecem enquanto prática social, perpetuando-se, na escola, através de seus mais variados sujeitos, relações simbólicas de poder e dominação:

[...] Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 32).

A ação pedagógica tem o poder de exercer uma violência simbólica, pois, ao inculcar certas significações, reproduz uma seleção arbitrária que uma classe opera sobre a outra por meio de seu arbitrário cultural, ou seja, práticas, costumes, interesses da classe dominante impostos à dominada. Na escola, lugar onde se reproduz as estruturas sociais, a violência simbólica é exercida dentro de uma relação comunicacional configurada como condição social. A instituição escolar acaba legitimando a violência simbólica, porque tem sua prática permeada por capital cultural hegemônico, obedecendo às leis de mercado, que funciona como uma moeda da classe dominante imposta à classe dominada.

Considerações Finais

O governo, preocupado com suas metas, e as escolas, preocupadas com seus índices, difundem o discurso de todos lutarem e se obstinarem para conseguir uma vaga na universidade. Contudo, o que a universidade significa para alunos que estão inseridos em contextos de analfabetismo e de miserabilidade social? Quais são as chances desses jovens se aventurarem na universidade e obterem sucesso na formação pretendida? Ainda mais, quais são os cursos universitários destinados a esses alunos?

Sabemos que, em um texto acadêmico, as considerações finais não constituem a parte ou o momento ideal para se realizar questionamentos. Porém, a partir da reflexão posta em movimento pelos discursos analisados/problematizados nesta pesquisa, objetivamos levar o leitor a refletir e colocar em crise os possíveis efeitos de sentidos evocados em tais perguntas. Afinal, segundo Pêcheux (2014), o discurso é essencialmente efeitos de sentidos.

Em nenhum momento quisemos defender que o discurso sobre a universidade não deve chegar às escolas públicas das cidades do interior. O nosso objetivo foi justamente

chamar à atenção para elementos que as escolas devem levar em conta no momento de tratar sobre a universidade. A escola, na verdade, tem a obrigação de tratar sobre o acesso à universidade. Contudo, se a escola se preocupar apenas com o discurso sobre a universidade sem discutir as condições socioculturais e econômicas nas quais os alunos estabelecem as relações cotidianas de suas existências, reproduzirá acriticamente um arbitrário cultural hegemônico que **não considera as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional**.

Nessa perspectiva de reprodução acrítica do discurso expansionista da educação superior, não acontecerá a emancipação desses sujeitos, pois o próprio processo de expansão da educação superior não foi iniciado para atender às necessidades internas do país e promover o bem estar dos cidadãos brasileiros, mas foi uma consequência de pressões da comunidade internacional, tendo como desdobramento a intensificação do duplo processo de mercantilização da educação superior, inscrita como um produto da indústria cultural para atender às demandas do capital em um processo de certificação em massa, tornando o diploma uma mercadoria a ser adquirida e formando mão de obra qualificada para as demandas do mercado.

Por fim, é importante destacar que não temos uma visão romantizada da escola, idealizando que esta vai romper com a estrutura de classes da sociedade do capital e irromper com uma nova ordem fraterna, justa e igualitária. Não é isso. Porém, a escola, ao pensar seu currículo, ao planejar seus projetos e ao produzir seus discursos, não pode ser uma mera reprodutora da ordem social vigente. A escola - professores, gestores, técnicos, pessoal de apoio, alunos - tem a obrigação de historicizar seu currículo, seu projeto político-pedagógico e, ao discursivizar suas temáticas, levar em conta o território, no qual está inserida, e suas relações de poder cujas extensões e tensões se estendem até à própria escola, pois essas relações estão internalizadas em cada aluno, manifestando-se nos diversos laços que cada um estabelece com os professores, colaboradores, com os colegas, com o currículo, com os livros didáticos, com os projetos, com os conteúdos, com os discursos e seus variados efeitos de sentido.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 de out. 2012.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010: estatísticas sociais**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 10 de Nov. 2014.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípio e procedimentos**. 7ª- ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: Uma crítica a afirmação do óbvio**. 5ª ed. Campinas: Unicamp, 2014. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In.: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **Reforma universitária e flexibilização curricular: uma análise do REUNI no agreste alagoano**. 2016. 148.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**. Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina, n. 23, junio, p. 119-156, 2013. Disponibilidade em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a07.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI: visão e ação**. Disponibilidade em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 26 jun. 2014.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In.: MAFRA, Leila de Alvarenga et al. (org.). **Sociologia para educadores, 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

Recebido em 19 de junho de 2019.

Aceito em 28 de agosto de 2019.