



ESTRATÉGIAS RETÓRICAS DO DISCURSO NEOLIBERAL: A (DES) VELAÇÃO DA MATERIALIDADE DISCURSIVA DO ENEM

Denson André Pereira da Silva Sobral*
Eixo Temático 12. Estudos da Linguagem

Resumo: Este trabalho pretende, a partir do conceito de competência trazida para o ideário educacional brasileiro pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), explicitar os discursos que são convocados para (re) significar esse conceito e revelar algumas estratégias retóricas do discurso neoliberal camufladas na materialidade daquele exame.

Palavras – chave: Enem, Discurso, Neoliberalismo.

Résumé : Ce travail prétend s'en aller de la notion de compétence a portéé pour les idées de l'éducation brésilienne par à l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (ENEM), expliquer les discours qui sont convoqués à (re) signifier cette notion et révéler certaines stratégies rhétoriques de le discours néolibéral.a cacheés dans les matérialités de cet examen.

Mots clés : Enem, discours, le néolibéralisme.

1. Introdução

Este artigo pretende desvelar o sentido de competência no espaço educacional brasileiro através da materialidade linguística do ENEM, tendo em vista que é neste documento que encontramos a primeira definição explícita do que se entende por competência no campo educacional do Brasil.

Com tal objetivo, retomaremos a concepção de competência dada pelo exame, explicitando os discursos que são convocados para (re) significar esse conceito e revelar algumas estratégias retóricas do discurso neoliberal camufladas na materialidade linguística daquele exame.

O Exame Nacional do Ensino Médio é elaborado a partir de uma matriz de competências, estruturada com base nos conceitos de competências e de habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio. Tais conceitos são apresentados e definidos como:

a) Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.”(Brasil. MEC. ENEM – Documento Básico 2000, 1999, p.7)

b) As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.”(Brasil. MEC ENEM – Documento Básico 2000, 1999, p.7)

A partir desses conceitos, o Documento Básico do ENEM apresenta-nos cinco competências globais, que orientam a confecção dos instrumentos do exame. Dessas competências globais são geradas 21 habilidades¹, formuladas de modo articulado com os conteúdos curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, que fornecem as bases para a preparação das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada por três questões.

Assim, entende-se o conceito de competências, nesse documento, como estruturas mentais organizadas em rede, responsáveis pela interação dinâmica entre os próprios saberes do indivíduo e os saberes já construídos pela humanidade, pela incorporação de novos conhecimentos à bagagem cognitiva do aluno e pela aplicação desses saberes em novas situações, possibilitando, por conseguinte, a construção de novas competências. As habilidades, por sua vez, seriam o saber fazer em si, que consiste na conversão das potencialidades cognitivas em ação. (BERGER 1999, LOPES 2001, MACEDO 2002, RAMOS 2006)

Tais definições transitam tanto pelas referências teóricas chomskianas, ligada ao inatismo das competências, quanto pelas contribuições de Jean Piaget em relação à epistemologia genética e estruturas mentais, que consideram inato apenas o funcionamento geral da inteligência, não o seu desenvolvimento, que por sua vez pode ser estimulado por fatores exteriores (BERGER 1999, RAMOS 2006). Na base do significado de competência do ENEM estaria, pois, a ideia da construção de estruturas na apropriação, pela mente humana, dos conhecimentos pela relação de interação com o meio social e natural. Essas estruturas mentais e as interações sociais gerariam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais. (RAMOS, 2006, p. 162). Nas palavras de Berger:

Quando da elaboração da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Referenciais Curriculares

¹ As cinco competências globais e as 21 habilidades referidas neste parágrafo constam no Documento Básico do ENEM que pode ser acessado através do portal do MEC : www.mec.gov.br.

para a Educação Profissional, fizemos a opção de trabalhar a partir do conceito de competências. Entretanto, reconstruímos o conceito que vinha sendo utilizado, quer pela recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, aproximando-nos mais desta última. Tínhamos como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noam Chomsky (BERGER, 1999, p. 2).

O ponto de encontro entre o pensamento dos dois autores, Chomsky e Piaget, seria, então, a capacidade de construção do conhecimento tanto por determinações genéticas e biológicas como pelos estímulos do meio exterior. Por essa perspectiva, as competências seriam as estruturas ou esquemas mentais. Nesse sentido, o conceito trazido pelo ENEM é traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. As competências requerem a produção de habilidades, um saber-fazer necessário ao exercício profissional, elas agem traduzindo determinado conteúdo em habilidade.

Por isso, conforme Lopes (2001) o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho) e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização profissional. Tais indicadores de desempenho permitem articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados, como é o caso do ENEM.

Constata-se, pois, que a definição de competência presente no Documento Básico do ENEM (2000) carrega essa conotação psicológico-subjetivista, atrelada ao fator econômico do capital e relacionada a uma espécie de ‘acervo subjetivo’ de capacidades individuais que deverão ser adquiridas pelos ‘novos’ trabalhadores.

Tanguy (1997) afirma que esse movimento discursivo encontrou sua expressão inicial no ensino técnico e profissional e que, com ele, a escola foi forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático a esses mesmos conteúdos. No dizer de Ramos (2006, p. 222):

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas em que elas podem se materializar e se fazer compreender). Essa explicitação revela impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Dessa forma, a definição da matriz de competência a ser aplicada no ENEM gerou o elenco das cinco competências consideradas essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, que são: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações e elaborar propostas, apontam para um efeito de sentido de empregabilidade. Diante das mudanças

ocorridas no mercado no contexto da década de 90, a formação dos alunos precisa permitir o desenvolvimento de um conjunto de competência e requeridas pelos novos postos de trabalho, quase sempre em constantes mutações.

Tais competências relegam o conhecimento ao segundo plano, centrando-se nas 21 habilidades, qualificadas como necessárias ao preparo do aluno para essa nova ordem mundial. Segundo o próprio documento básico do ENEM “a aferição das estruturas cognitivas, mobilizadas nos processos de produção do saber e não apenas da memória, que mesmo importante, não é suficiente para compreender o mundo em que vivemos” (BRASIL, 1999).

Na visão de Silva (1998) frente à ótica capitalista, a educação passa a redefinir a própria noção do que se constitui por conhecimento. Este deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de competências e habilidades relevantes para o funcionamento do capital.

Há, nesse gesto, um outro movimento discursivo que oculta outra redefinição: a de currículo, que também deixa de ser centrado no conhecimento para ser centrado em competências. Sendo o currículo o espaço onde se processa conhecimento, bem como onde se produzem subjetividades, estas também se veem profunda e radicalmente afetadas por essa redefinição. É o efeito de sentido produzido pela formação ideológica capitalista de que a escola deve, agora, atender às necessidades e aos interesses do capital.

Segundo Bernard e Lietard (apud Taddei, p. 353) quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos nem, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os liberais chamam de empregabilidade.

Partindo dessa premissa, a implantação do modelo de competência no âmbito da educação é justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador, com competências tais que possa assumir posições empregatícias diferentes, tendo em vista a instabilidade e inconstância desse novo modelo de mercado. Sobre esse assunto, Bourdieu (1998, p. 141) nos ensina que:

[...] a profunda sensação de insegurança e de incerteza sobre o futuro e sobre si próprio que atinge todos os trabalhadores assim precarizados deve sua coloração particular ao fato de que o princípio da divisão entre os que são relegados ao exército de reserva e aqueles que possuem trabalho parece residir na *competência escolarmente garantida* [...] (grifos do autor).

Na visão de Ramos (2006), a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência no âmbito educacional é que ela, e somente ela, seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego.

Sobre esse assunto, Silva (2007, p. 193) afirma que ‘a Reforma Curricular do Ensino Médio tem suas justificativas atribuídas genericamente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, associadas às inovações tecnológicas e organizacionais’. Tal premissa pode ser observada na materialidade do Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para Educação Básica, ao propor uma organização curricular estruturada com base na prescrição de competências. Segundo esse parecer:

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para causar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso, estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção entre outras. (BRASIL, CNE/CEB, Parecer 15/98, grifos nossos)

Segundo Silva (2007, p. 192), as mudanças em termos da formação para o trabalho, isto é, o deslocamento da ideia de qualificação para o modelo de competências – conduzem ao entendimento de que “*savoir-faire*” e competências tácitas surgiram por complementaridade. Elas se tornariam evidentes pelo seu tratamento cognitivo e (por essa razão) se impuseram na análise do trabalho”. Tanguy & Ropé asseveram que, em decorrência desse processo, ter-se-iam, então, os três saberes necessários para o desempenho do trabalho, hierarquizados na forma do saber, saber-fazer e saber-ser, com especial ênfase para este último, que evidencia, nesta tendência, a sua “marca”, isto é, a importância que se atribui aos “saberes sociais”. (TANGUY; ROPÉ, 1997, p. 23).

Vê-se, então, que o efeito de sentido produzido pelo discurso das competências representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista que os indivíduos precisam se adequar às novas formas pelas quais esse sistema se organiza para obter maior e mais ampla valorização no mercado de trabalho. Nessa nova dimensão do capital não basta ter conhecimento, é preciso ‘saber-ser’, isto é, articular, mobilizar saberes e comportamentos, transformando-os em ação.

Dessa maneira, sob a égide das transformações pelas quais a sociedade está passando e através do discurso da ‘necessidade’ de novas formas de apropriação dos conhecimentos, a introdução das competências e habilidades ganharam destaque nos debates atuais, pois enfatizam o ‘saber-fazer’ que se adapta a essas novas transformações sociais e aos requisitos

do capital. Isso é corroborado por Machado² (2005, p. 51) ao dizer que ‘numa sociedade em que o conhecimento transforma-se no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da Educação’.

Para Stroobants (1997), a ênfase nas competências do trabalhador conduziu as mudanças consideráveis no que se refere ao modo de ver e pensar o trabalho na empresa: esta passa a ser vista não mais como um espaço de degradação do homem, mas, fundamentalmente, como um fator de revalorização das suas competências; uma segunda mudança diz respeito à própria noção de competência, que passa a se entendida como uma “construção social”, o que delega aos indivíduos relevante papel na sua formação, no trabalho, na sociedade.

Imbuídos da certeza de que o discurso das reformas educacionais brasileiras em geral, e, em particular, o discurso das competências do ENEM, não deixam claros seus reais interesses nem a apropriação de discursos que giram em torno desse universo discursivo, parte-se da definição de competência e habilidades do Documento Base do ENEM para desvelar quais formações discursivas estão presentes em tais definições. Conforme Silva (1996, p. 167-168) ‘é extremamente importante prestarmos atenção ao processo de criação e recriação de categorias e termos que definem e redefinem o social, o político e o educacional’.

2. ESTRATÉGIAS RETÓRICAS DO DISCURSO NEOLIBERAL: A (DES)VELAÇÃO DA MATERIALIDADE DISCURSIVA DO ENEM

Para Silva (Ibidem, idem), o discurso neoliberal se apóia em estratégias retóricas que precisam ser desveladas, como: deslocamento das causas; culpabilização das vítimas; despolitização e naturalização do social; apagamento da memória e da história; recontextualização. Essas estratégias estão presentes nos documentos que consubstanciam o ENEM e também no próprio documento do exame, corroborando que a proposta de avaliação de desempenho do ENEM está diretamente ligada aos preceitos neoliberais.

Na primeira estratégia, deslocamento das causas, o eixo de análise do social é deslocado pelo questionamento das relações de poder e de desigualdade frente ao mercado de trabalho para a prerrogativa de obtenção de competências necessárias de ajuste ao mercado. Esse gesto produz um efeito de sentido invertido, ao invés de se analisarem as causas da desigualdade social e a consequente instabilidade do mercado, direciona-se o eixo para o

² Nilson José Machado é professor de psicologia da USP é um dos formuladores da matriz de competências do ENEM.

indivíduo que agora precisa adquirir as competências necessárias para não deixar de ser empregável. Partindo dessa concepção, o discurso da formação social neoliberal, inculca (para usar um termo de Pêcheux) nos sujeitos a idéia de que, no processo de reestruturação do capitalismo, vencem os mais competentes, aqueles que adquirem mais ‘habilidades e competências’.

Para Machado (1998, p. 4) esse discurso da empregabilidade relacionado ao estabelecimento das competências tem como suporte a ideologia do pensamento liberal burguês, ao defender a ideia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é ‘imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais’.

Outro efeito de sentido é gerado a partir dessa primeira estratégia: a culpabilização das vítimas. No caso específico do exame, a transferência de culpa para o indivíduo que agora deve estar articulado com o desenvolvimento de ‘competências e habilidades’ necessárias à atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e não há garantias de emprego. Assim, os responsáveis pela exclusão, pela falta de vaga no mercado de trabalho são os indivíduos ‘incompetentes’ e não o sistema capitalista. Trata-se de um efeito de sentido que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção numa sociedade como a contemporânea, em constante mudança.

Um outro elemento de dizer sedimentado na formação ideológica capitalista daí emerge: a despolitização e naturalização do social. As presentes condições estruturais e sociais são vistas como naturais, inevitáveis e abstraídas de sua conexão com a relação de poder e subjugação (Silva, 1996, p. 167). Vejamos o que diz Sergio Tiezzi³ sobre esse assunto:

A avaliação por competência do Enem tem indicado que “ ao final do ensino médio o aluno brasileiro decodifica, mas não interpreta, não consegue buscar respostas para problemas a partir de conhecimentos adquiridos e tem dificuldades de articulação entre o que aprende na teoria e a vida [...] que a escola brasileira é de baixa qualidade e não eficiente em suas práticas.”

Esse discurso é fortemente impelido pelo governo através da vinculação do ENEM aos processos de acesso às universidades públicas e privadas e, sobretudo, por meio da ideia de que o projeto educacional proposto seria perfeitamente compatível com as exigências do

³ Sérgio Tezzi foi assessor do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza e colaborou na implementação do ENEM. O depoimento foi extraído da obra de Hilário (2008, p. 101) que consta na bibliografia deste trabalho.

mercado de trabalho, o que justificaria a introdução do debate sobre as competências da sociedade contemporânea como verdadeiro e inquestionável.

A competência se impõe como uma necessidade, uma inovação indispensável, uma forma de superar as insuficiências de um regime obsoleto: o da qualificação. Constantemente, associa-se a noção de competência a uma mutação do sistema educativo em resposta a pressões econômicas. Nesse sentido, a mobilização mais intensa dos recursos humanos, valorizando autonomia e responsabilidade, é apresentada como consequência positiva, quando comparada às formulas tayloristas e fordistas. O indivíduo competente se expressa em relação às tarefas ou ao trabalho humano diante de pessoas e objetos, pois as profissões dependem de concentração, disciplina, respeito, cooperação, autonomia, cumprimento de metas e prazos, dentre outras exigências. O discurso da competência no espaço educacional brasileiro está associado à ideia de empregabilidade, termo utilizado para indicar as condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência. (MACHADO, 1998, p. 4)

As competências são naturalizadas como uma questão meramente individual, isto é, não são vistas como propriedades criadas e possibilitadas socialmente. Assim, o culto da competência é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas, pois se apresentam independentes das relações sociais. (MACHADO, *ibidem*, p. 5).

Logo, segundo Nomeriano (2007) ao centrar as competências no desenvolvimento de atitudes comportamentais e mentais dos indivíduos, produz-se o efeito de sentido de que a formação desses indivíduos está desvinculada das relações antagônicas entre capital e trabalho. Emerge daí uma ressignificação do discurso da qualificação, visto que este reflete essas relações antagônicas. Ao ser ressignificado a noção de competência produz o efeito de sentido de adesão dos indivíduos aos valores capitalistas, o que permite um maior controle da força de trabalho. Naturalizam-se assim os conflitos existentes, pois está implícita a proteção dos interesses de apenas uma classe, a do capital.

Em consonância com as ideias expostas, Cavalcante (2007, p. 91) afirma que:

O discurso neoliberal retoma as ideias defendidas pelo liberalismo clássico e, a partir do pré-construído que afirma ser a competição o motor do desenvolvimento humano, faz da difusão da crença o processo de naturalização uma arma de luta ideológica contra todos os que apontam para o agravamento das desigualdades sociais. Difundindo-se essa concepção, apagam-se as condições em que se dá essa competição e, sendo a competição

uma tendência natural do ser humano, as relações de dominação, exploração, exclusão não seriam inerentes à economia liberal, mas um processo natural.

Tomando a questão da competência como inquestionável, irrefutável, certa, o exame traz o efeito de sentido de apagamento da memória discursiva e da própria história dos indivíduos (sujeitos), já que estes precisam se ajustar a essa nova realidade que é concebida como inquestionável.

Dessa forma, o discurso da competência no ENEM, silencia, apaga qualquer outra referência ou modelo para a educação brasileira que se contraponha aos interesses do capital. O movimento discursivo provocou um efeito de sentido visto como único, correto e definitivo que é a estabilização das competências como critério para avaliar os alunos, no caso, do Ensino Médio brasileiro.

Na última estratégia – a recontextualização – as categorias e o léxico das lutas democráticas são seletivamente reciclados e reincorporados, depois, obviamente, de terem seu conteúdo anterior devidamente higienizado (SILVA, 1996, p. 167). Assim, o Exame Nacional do Ensino Médio tenta unir num só conceito dois movimentos de orientação contrárias, explicitados por Dolz e Bronckart (2004, p. 35) da seguinte forma:

Um vai das propriedades do indivíduo à adaptação ao ambiente, enquanto o outro vai das exigências do ambiente às capacidades exigidas dos indivíduos. No primeiro caso, as competências são definidas, a princípio, como propriedades biológicas do organismo humano, absolutas ou independentes de qualquer contexto concreto [...] No segundo caso ('lógica das competências') parte-se da análise das tarefas ou atividades coletivas, avalia-se a eficácia e a adequação dos desempenhos dos indivíduos confrontados com essas tarefas e se deduz as competências exigidas deles para que os desempenhos sejam mais satisfatórios, sem se preocupar muito com o caráter inato ou adquirido das mencionadas competências.

Silva (2007, p. 193) afirma que, por mais que sejam identificáveis diversas fontes do uso da noção de competências, a análise dos documentos oficiais permite conhecer o modo pelo qual foi se verificando uma apropriação das tradicionais teorias da competência, formuladas por Piaget⁴, e Chomsky⁵ bem como uma incorporação das interlocuções entre

⁴ De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio. Essas construções seguem um padrão definido por Piaget como estágios relativos a idades mais ou menos determinadas. Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam na construção de esquemas ou conhecimentos. Os esquemas são compreendidos como estruturas que se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas à medida que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos. (RAMOS, 2006, p. 162)

aquelas teorias e as proposições no campo da Sociologia do Trabalho assentadas no “modelo de competência”.

Dessa forma, definir o conceito de competência a partir dos estudos de Chomsky e Piaget parece-nos ser uma atitude um tanto arriscada, tendo-se em vista que esse conceito não tem o mesmo sentido para linguistas chomskianos e psicolinguistas cognitivistas. Entretanto, o conceito assume, no exame, um efeito de sentido nitidamente ‘democrático’, à medida que coloca na função educativa, as de marcas uma perspectiva individual (todo indivíduo pode ser competente, basta querer sê-lo) e a adaptação às incertezas da contemporaneidade.

Dessa maneira, a noção de competência passa a ser vista como apropriada para o processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos. (RAMOS, 2006, p. 159-160). Nesse sentido, o conceito de competência é recontextualizado produzindo efeitos de sentido de valorização das potencialidades humanas, não para a transformação social, mas para inseri-las no contexto dos interesses do capital.

A análise discursiva da estratégia de recontextualização do exame permite-nos concluir, pois, que esse exame traz em seu bojo a incorporação e significação dos discursos oponentes, mas com significados radicalmente higienizados e transformados, sendo ressignificados dentro da formação ideológica do capital. (CAVALCANTE, 2007, SILVA, 1996)

Esses elementos discursivos (deslocamento das causas; culpabilização das vítimas; despolitização e naturalização do social; apagamento da memória e da história; recontextualização) são elementos sedimentados nas FDs do mercado que servem para legitimar os efeitos de sentido produzidos em seu espaço de significação. Esses efeitos, que representam e fazem valer a FI do capital que cria formas de identificação dos indivíduos com esses elementos, leva-os a se reconhecerem como sujeitos ajustados a essa formação ideológica. Integrados à forma-sujeito capitalista, os indivíduos mudam de comportamento

⁵ Noam Chomsky, linguista americano, foi um dos propositores da teoria linguística da gramática gerativa-transformacional (1950). Segundo essa gramática, a linguagem é considerada um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, construídas a partir de um conjunto finito de regras. A linguagem é vista como uma capacidade inata do ser humano, ou seja, ela é uma herança genética. Chomsky define a língua como competência e a fala como desempenho. A competência seria a capacidade que possui o indivíduo de compreender o código (língua) e de produzir um número infinito de frases gramaticalmente corretas em seu idioma, já o desempenho seria a capacidade de realização dessas potencialidades. (RAMOS, *ibidem*, *idem*)

para atender às exigências da sociedade contemporânea regida pelas leis do mercado. Segundo Ramos (2006, p. 135)

Diante dessa doutrina, diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas [...] é por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares.

Dessa forma, pode-se afirmar que o sentido de competência no ENEM, e, por conseguinte, no ideário educacional brasileiro, está assentado em razões mercadológicas, constituídas para representar uma FI capitalista própria da formação social neoliberal. Esse sentido é limitado, pois se restringe à orientação da prática dos homens somente com o objetivo de responder às exigências do mercado, em detrimento das necessidades reais da vida.

Com base nessa premissa, no centro das atuais “reformas” educacionais e, por extensão, no Documento Básico do ENEM, está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria. Na tradição da ideologia da moderna sociedade liberal, “democrática”, a educação era precisamente um campo situado fora do alcance das operações de mercado. Na verdade, a educação funcionava como uma espécie de refúgio dos efeitos mais perversos do mercado. Sabe-se que o mercado pode ser responsável pela produção de desigualdades, mas aqui temos algo que pode diminuir ou até mesmo nivelar essas desigualdades: a educação. Nessa visão, a educação era, de certa forma, o “outro” do mercado. (SILVA, 1999, p. 8).

Gentili (1996, p. 24) aponta que:

As reformas implantadas pelos governos neoliberais se articulam por um lado, pela necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares); e, por outro lado, pela necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Vê-se assim que a ideologia neoliberal se encarna na realidade desse exame como uma espécie de máquina infernal, irreversível e necessária, que traz uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não as tem não são competentes e estarão destinados aos empregos precários ou ao desemprego. (BOURDIEU, 1998, p. 58-59 e 142). Depreende-se, portanto, que o discurso das competências no ENEM e, num sentido mais amplo, no sistema educacional brasileiro, está atrelado à formação discursiva do mercado, que se vincula à

formação ideológica capitalista, organizadas, essas duas, sob a égide da formação social neoliberal.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMARAL, M.V.B. **Discurso e Relações de Trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.

BERGER FILHO, R.L. **Currículo e Competências**. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site/25/File/currículo_e_competencia.pdf. Acesso em 05/05/2009.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL, Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.

BUENO, M.S.S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, M. L. G. C. **A Revista Renovação na década de 1930: A construção de uma discursividade feminista**. UFAL, 2008, Tese de Doutorado.

CAVALCANTE, M.S.A.O. **Qualidade e Cidadania nas Reformas da Educação Brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: Edufal, 2007.

DOLZ, J. OLLAGNIER, E. **O enigma das competências em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário**. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 10 ed, 2001.

HILÁRIO, R. A. **O Enem como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do Ensino Médio**. Cadernos de Pós-Graduação – Educação, São Paulo, v.7, p.95-107, 2008.

HIRATA, H. **Os mundos do trabalho**. In: Casali, A. et alii (org) Empregabilidade e educação. Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC/PUCSP; RHODIA,1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida**. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 21 n. 70 p. 15-39, 2000.

LESSA, S. **Lukács e a ontologia: uma introdução**. Outubro. São Paulo, n. 5, p. 83-100, 2001.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

MACEDO, L. **Currículo e competência.** In: LOPES, A. & MACEDO, E. (org). Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas. RJ:DP&A, 2002.

MACHADO, L. **Usos sociais da força de trabalho e da noção de competências.** Mimeo, 2000.

_____. **Educação básica, empregabilidade e competência.** Revista trabalho e educação. Belo horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento inteligência e a prática docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Interdisciplinaridade e contextualização.** In: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundação teórico-metodológica/INEP. – Brasília, 2005.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional as dimensões conceituais e políticas.** In: Educação e Sociedade, ano XIX, nº 64, setembro/98.

NOMERIANO, A. S. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista.** Maceió: Edufal, 2007.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 3ª ed., 2006.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papyrus, 5ª ed., 2004.

RUBEGA, C. C. **Uma breve análise do discurso da formação por competências no Ensino Médio e no Ensino Técnico e a visão da politécnica.** Revista Ciência e Ensino, n.12, Dez. 2004.

SANFELICE, J. L. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil De FHC.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Mudanças estruturais no Capitalismo e a Política Educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio.** Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201-233. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930.pdf>. Acesso em 03/04/2010.

SILVA, M. R. & ABREU, C. B. M. **Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990.** Revista perspectiva, Florianópolis, v.26, n.2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, T.T. & GENTILI, P. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, CNTE, 1996.

_____. **A escola cidadã no contexto da globalização: uma “introdução”.** In: Silva, Luiz Heron da (org.). A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **“O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total”**. In: Silva, T. T. e GENTILLI, P. (Orgs.) Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

STROOBANTS, M. A **Visibilidade das Competências**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 5^a ed., p. 25-59, 2004.

TADDEI, E. H. **“Empregabilidade” e formação profissional**: a “nova” face de política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A escola cidadã no contexto da globalização. RJ: Vozes, 1999.

TANGUY, L. **Racionalidade Pedagógica e Legitimidade Política**. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 5^a ed., p. 25-59, 2004.

*Doutorando UFAL, Curso Letras e Linguística; densomp@bol.com.br.