

Desvelando os “Enigmas” do discurso das competências no exame nacional do ensino médio - ENEM*

D. A. P. Silva¹ & M. L. G. C. Carvalho²

¹ Núcleo de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-Se, Brasil.

densonp@bol.com.br

² Departamento de Letras, Núcleo de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-Se, Brasil.

marialeoniagarcia@yahoo.com.br

(Recebido em 26 de agosto de 2010; aceito em 13 de fevereiro de 2011)

Instituído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu no ano de 1998, em meio às reformas do ensino brasileiro. Esse exame é destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o Ensino Médio e vem sendo realizado anualmente, desde o ano de sua criação. Trata-se de um exame opcional, cujo objetivo fundamental é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Imbricando educação e linguística, este trabalho tem como objetivo evidenciar, por meio de segmentos discursivos de vários documentos que alicerçam o ENEM, que há uma memória discursiva que os permeia, um “já-dito” que se relaciona e se filia à formação ideológica capitalista. A fim de se comprovar essa tese, utilizou-se, como recurso metodológico, a Análise do Discurso Francesa (AD). Assim, num primeiro gesto de análise, foram investigadas as condições de produção (CP) do ENEM, com o intuito de delinear a conjuntura política, sócio-econômica e ideológica em que se originou esse instrumento de avaliação e esboçou-se, também, um breve percurso histórico da pretendida “reforma da educação” da década de 90. Num segundo gesto, fez-se a leitura e análise dos documentos que fundamentam o ENEM, na tentativa de desvendar a(s) formação(ões) discursiva(s) e ideológica(s) neles presentes. A análise evidenciou que esse exame não se presta apenas a cumprir os objetivos elencados em seu documento oficial, mas, sobretudo, a impor um modelo avaliação que busca homogeneizar a política educacional brasileira através da “necessidade” de uma reforma educacional baseada no ensino por competências, que só atende aos interesses das elites e dos organismos governamentais.

Palavras-chave: Discurso; ideologia; ENEM.

1. INTRODUÇÃO

O tema de nosso estudo “Desvelando o “enigma” do Discurso das Competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” originou-se de uma inquietação sobre a crescente circulação do termo “competência” nos discursos oficiais que permeiam o ideário educacional brasileiro.

Chamou-nos a atenção, também, a trajetória de pouco mais de uma década de realização do Enem, o que, sem dúvida, já merece destaque na história da educação brasileira, pois seus organizadores têm buscado, cada vez mais, estreitar relações com as iniciativas voltadas para a reforma do Ensino Médio no Brasil. Além disso, o documento oficial do Enem é pouco consultado pela maioria dos profissionais de educação. Vale salientar que poucas são as pesquisas na área de linguística e educação que buscam compreender o significado das competências no contexto educacional. Há uma escassez de produção teórica a respeito do objeto em estudo. Entende-se, pois, que uma análise mais acurada desse documento permitirá descobrir sentidos diversos daqueles percebidos em leituras rápidas ou eventuais que, costumeiramente, são feitas.

Tem-se consciência de que é absolutamente impossível realizar um trabalho exaustivo de todos os discursos que circulam em torno do Enem, por isso considerou-se produtivo recortar o espaço discursivo de nossa análise e delimitar um corpus constituído de seqüências discursivas do Documento Básico do Enem que, a nosso ver, evidencia os discursos em circulação em torno do termo competência - alvo de análise lingüístico-discursiva em nossa pesquisa.

Sabe-se que trabalhar com um termo tão em moda como o de competência não é tarefa fácil. Trata-se de um conceito estritamente polissêmico, que não se sabe ainda ao certo se trará mudanças significativas para a área educacional. Contudo, Ropé e Tanguy (2004, p. 15) nos ensina que “a noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la”.

O discurso da competência é utilizado por diferentes esferas de atividades humanas, tais como economia, o trabalho, a formação e a educação, porém nossa atenção se focalizará na esfera educativa, sem nos esquecer do caráter transversal do termo.

Tem-se, portanto, como objetivo geral do estudo, desvelar o que há por trás do discurso de competência no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e como objetivos específicos: situar historicamente o discurso analisado, considerando seus aspectos socioculturais e políticos; caracterizar suas diferentes formações discursivas; entender se a noção de competência presente no documento oficial do Enem evidencia uma mudança real nas práticas de avaliação do Ensino Médio brasileiro e evidenciar as contradições e incoerências existentes no modelo de avaliação por competência do exame.

Para realizar os objetivos desse trabalho, utilizou-se, como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, tendo como alicerce teórico a Análise do Discurso de linha francesa e alguns estudiosos da área de educação que trabalham o conceito de competência, a exemplo de Ramos, Ropé e Tanguy.

Nossa pesquisa parte, então, do interesse cruzado de dois campos: educação e lingüística. A lingüística foi usada para captar o discurso a que nos referimos, elegendo a Análise do discurso como ancoragem teórica e a educação como campo em que se pode observar aquele discurso.

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO ENEM

A década de 90 foi marcada por um intenso processo de implantação de sistemas avaliativos, em larga escala, em países da América Latina. No Brasil, esses sistemas apareceram sobre os nomes de: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), PROVÃO (hoje ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), objeto de estudo deste trabalho.

Esse processo de intensificação e inserção desses sistemas tem sua gênese e desenvolvimento marcados, especialmente, pela fase em que se encontrava o modo de produção capitalista que, constantemente em crise, procurava novas formas de lidar com suas contradições, a fim de garantir sua manutenção e ampliação. Uma dessas formas se evidenciou justamente nos anos 90, quando ocorreu uma mudança no padrão de acumulação do capital, que passou a se pautar em um modelo de acumulação flexível de produção, resultando em novas formas de relações econômicas, jurídicas, políticas e sócio-culturais. Harvey (2001, p. 140-141), conceitua melhor o que seria essa mudança no padrão de acumulação do capital:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...] A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual [...] ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão espaço-tempo” [...] A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical [...].

Assim, a intensificação assumida pela avaliação educacional em larga escala, nos anos 90, está estreitamente ligada às conseqüências dessa nova modalidade de acumulação do capital que resultou em uma nova configuração sobre o poder e o papel do Estado. Em conseqüência, um

novo modelo de Estado foi criado – aquele que atende às perspectivas postas pelo mercado econômico, isto é, atrelado aos interesses da ideologia neoliberal.

Segundo Amaral (apud Cavalcante, 2007, p. 57):

Esse movimento mundial da economia e da política reúne dois vetores: as mudanças no mundo do trabalho, entendidas como parte do processo de reestruturação produtiva e resultantes do processo de superação do modelo fordista-keinesiano, em favor da acumulação flexível, e as mudanças na intervenção do Estado.

Cavalcante (Ibidem, p. 58) explica-nos que entre as mudanças que ocorreram, no mundo do trabalho, estão a flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, o surgimento de setores de produção inteiramente novos e a aceleração de novas tecnologias, concentradas, principalmente, na informática e na robotização, cabendo ao Estado zelar pelas boas condições de funcionamento desse mercado.

Dessa forma, os encaminhamentos da política educacional brasileira, na década de 90, exigem novas atribuições do Estado em relação à educação, que passam a ser reconfiguradas e regulamentadas pela ótica do mercado. O Ensino Médio seria, então, atingido, de forma curiosa, por essas novas atribuições do Estado. Na visão de Bueno (2000, p. 8), essa conjuntura encaminha os passos da reforma do Ensino Médio, que passou a inspirar-se em tendências orientadas por transformações educativas efetivadas ou em andamento no rumo econômico, com vistas a uma inserção mais satisfatória do país na sociedade global da tecnologia e do conhecimento. Segundo esse autor, tal referência ocasionou profundas alterações no sistema educacional.

Silva e Abreu (2008) apontam que os principais indicadores que sinalizaram a intencionalidade e a implantação de mudanças no contexto dessa reforma educacional foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; as ações do Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998 (PCN); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), propostas pelo Conselho Nacional de Educação, e as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e, mais recentemente, o Fundo Nacional da Educação Básica (FNEB). Soma-se a esse cenário, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998.

Ainda asseveram Silva e Abreu (Ibidem) que a reforma educacional tem suas raízes fincadas na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, em nosso país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), a conferência contou com a participação de 155 países e traçou os rumos que deveriam tomar a educação nos países classificados com E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo - dentre eles o Brasil, que apresentava, no início da década de 90, elevado índice de analfabetos, altas taxas de repetência e evasão escolar e baixo número de alunos inscritos no Ensino Médio (o então segundo grau).

Para consolidar tal reforma educacional, sobretudo do Ensino Médio, ganham destaque organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) etc. Segundo Sanfelice (2003, p. 1394), esses organismos...

Arquitetam em favor do capital, especialmente o monetário, endividando os Estados perante os grandes fundos de aplicação privados, fazendo-os prisioneiros da lógica de mercado. Os custos são socializados pela via fiscal e em detrimento das áreas sociais. Os direitos sociais tornam-se mercadorias, com o deslocamento do capital para esferas sociais e políticas. No Estado,

restringe-se a esfera pública enquanto fortalece-se a privada [...] O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia, fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. A cidadania sofre restrições, uma vez que os direitos sociais tornam-se mercadorias. A condição humana passa a ser degradada mais violentamente e a nova cidadania é a cidadania produtiva.

Nesse sentido, a reforma educacional do Ensino Médio, proposta pela política neoliberal, introduzida em nosso país, no início dos anos 90, pelo governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992), continuada no governo de Itamar Franco (1992-1994) e acentuada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2003), pôs o ensino público à revelia do setor privado, transformando as escolas em empresas prestadoras de serviços educacionais.

Corroborando com tal pensamento, Silva Júnior (2002, p. 36) afirma que:

A esfera educacional torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação.

É nesse novo cenário de subordinação do Estado às articulações do capital, que nasce a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sua forma de organização e seus objetivos têm mostrado uma estreita relação desse exame com a proposta neoliberal de subordinação do Estado à economia.

Dessa forma, acredita-se que o exame é estratégia dos governos neoliberais que estabeleceram mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais; visando, também, à articulação e subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Mecanismos estes que, no caso brasileiro, executam-se através de avaliações aplicadas em nível nacional, como é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3. O ENEM NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: REVELANDO OS “ENIGMAS” DO DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS

Amaral (2005) afirma que um dos principais componentes de cada formação discursiva que surge, historicamente, na sociedade é uma ou mais formações ideológicas que veiculam as idéias e definem o que deve ou não ser dito em dada realidade para que determinados interesses sejam alcançadas; sejam interesses de manutenção ou de transformação dessa realidade.

A autora define formações discursivas (FD) como os meios pelos quais as formações ideológicas se manifestam como função social; sendo, por isso, consideradas como “sítios de significância”, “espaços de regulação e de confronto de dizeres”, que tanto podem convergir para uma **mesma formação ideológica (FI)** como para o confronto entre duas formações. (Ibidem, p. 43-44) [grifos nossos]

Partindo desses pressupostos, busca-se evidenciar, nesse capítulo, por meio de segmentos discursivos dos vários documentos que alicerçam o Enem, que há uma memória discursiva que os permeia, um “já-dito” que se relaciona e se filia a uma só formação ideológica: a capitalista.

A fim de se comprovar essa tese, será utilizada a noção de interdiscurso de Pêcheux (1988, p. 163), considerado “o todo complexo com dominante” das formações discursivas. É a “objetividade material contraditória” onde se constituem os objetos do saber (os enunciados). Corresponde a “ça parle”, isto é, “algo fala antes, em outro lugar, independentemente, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. Ainda conforme o autor, toda formação discursiva (FD) dissimula, pela ilusão de transparência do sentido que nela se forma, a materialidade contraditória do interdiscurso.

No início desse trabalho, foi dito que o cenário em que se deu a implantação da reforma da Educação Básica no Brasil foi marcado pela atuação marcante do Estado, visando tornar todos

os cidadãos aptos para a “nova” sociedade de consumo, pautada na acumulação flexível do capital. Para concretizar tal anseio, o Estado brasileiro teve que adotar profundas modificações no Ensino Médio, que resultaram, principalmente, da legislação educacional. Nesse quadro, elencam-se o Enem e o todos os documentos que o fundamentam: Plano Nacional de Educação para Todos (PNE); Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96); Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) – Parecer nº 15/98 e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM).

Entende-se que, na materialidade discursiva desses documentos, há uma filiação à formação discursiva do mercado. Há um interdiscurso que se firma por meio de uma série de formulações derivadas de enunciações distintas e dispersas. Para comprovar essa afirmação, utilizar-se-á a noção de paráfrase discursiva, conforme Orlandi (2001, p. 36) “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer **há sempre algo que se mantém**, isto é, **o dizível, a memória**” (grifos nossos).

Cabe ressaltar, conforme discussão feita sobre as condições de produção do ENEM, que todos esses documentos acima citados surgiram no mesmo cenário político e socioeconômico, conduzido pela influência dos organismos internacionais, cujas maiores figuras representativas foram o FMI e o Banco Mundial. Partindo desse pressuposto, serão selecionadas, em todos eles, algumas seqüências discursivas que funcionam como “as matrizes comuns a um conjunto de discursos” que inscrevem a formação discursiva e ideológica daqueles documentos sob o ponto de vista do Estado neoliberal.

É importante também, destacar que os enunciadores desses documentos são sujeitos institucionais (ora o Presidente da República, ora Ministro da Educação, ora os Secretários do MEC), afetados pela conjuntura histórica, socioeconômica e política, descrita nas condições de produção do ENEM. Logo, utilizando-se da retórica neoliberal, buscam passar o consenso das instituições governamentais, afinados com a lógica do mercado, como única proposta viável para a educação brasileira, ao tempo em que silenciam/apagam outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas para a educação da sociedade (CAVALCANTE, 2007, p. 65).

Para efeito de análise, as referidas seqüências discursivas (SD) foram selecionadas aleatoriamente. Serão utilizadas, pois, à medida que forneçam respostas à questão proposta nesse capítulo.

SD1 - Art. 2º - A prova do ENEM avaliará **as competências e as habilidades** desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, **imprescindíveis** à vida acadêmica, **ao mundo do trabalho** e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998, p. 1, grifos nossos);

SD2 - Art. 8, Inciso V- A característica do ensino escolar [...] amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidade que integram conhecimentos, **competências** e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a **inserção flexível no mundo trabalho**. (Resolução CEB nº 3 de 26/06/1998, p. 115, grifos nossos);

SD3 – art. 205 - “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**. (CF, 1998, art. 205, grifos nossos);

SD4 – será **indispensável**, portanto, que existam **mecanismos da avaliação** dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as **competências de caráter geral** que se quer constituir em todos os alunos [...] o Enem constitui importante mecanismo para promover a **eficiência e a igualdade**. (Parecer nº 15/98, p. 81, grifos nossos).

SD5- a nova sociedade [...] apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera de produção. **O novo paradigma emana da compreensão de que cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo** [.....]. Ou seja, admitindo-se tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (DCNEM, 1999, p. 19, grifos nossos)

SD6 – Considerando-se tal contexto, buscou-se constituir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o **novo significado do trabalho no contexto da globalização** e, de outro, com o sujeito ativo, **a pessoa humana que se aprimora, como tal, no mundo do trabalho e na prática social**. (PCNEM, 1999, p. 25, grifos nossos)

SD7 - ENEM – COMPETÊNCIAS: I. **Dominar** a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das **linguagens** matemática, artística e científica; II. **Construir e aplicar conceitos** das várias áreas do conhecimento **para a compreensão de fenômenos naturais**, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. **Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações** representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. **Relacionar informações**, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. **Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas** de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Documento Básico ENEM, 2000, grifos nossos)

SD8 – Uma das metas da educação básica será: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes **as competências fundamentais** (...) especialmente **as necessidades do mundo do trabalho**. (Plano Decenal de Educação para Todos, p. 37-38, grifos nossos)

SD9 – Art. 1, § 2. A educação escolar **deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social**. Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica [...] terá como finalidade: inciso II – **a preparação básica para o trabalho** [...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDB 9.394/96, p. 39 e p. 46, grifos nossos)

Num primeiro gesto de análise, ressalta-se que as seqüências discursivas acima transcritas apresentam “um retorno a um mesmo espaço do dizer” (Orlandi, 2001, p. 36). Apesar de constituírem diferentes formulações, retomam um mesmo discurso, sedimentado no contexto educacional brasileiro da década de 20 – o da necessidade da implantação de um novo modelo que atendessem aos interesses da conjuntura cultural, política e socioeconômica, instaurada a partir da década de 90. Os sujeitos enunciantes desses dizeres falam, como já foi dito, de um lugar institucional. A “necessidade” de um novo modelo baseado em competências tem como ponto de partida, conforme se mostrará em análise posterior das Seqüências Discursivas (SDs) selecionadas, as Formações Discursivas (FDS) do mercado, reguladas pela Formação(ões) Ideológica(s) capitalista(s).

Dessa forma, através da paráfrase discursiva, os enunciados são retomados e reformulados, o que se percebe claramente na repetição dos termos: 1. **Competência** - “competência geral”, “as

competências e as habilidades”, “matriz de competências”, “competências fundamentais”; 2. **mundo do trabalho** - “flexibilidade do mundo do trabalho”, “preparação básica para o mundo do trabalho”, “necessidades do mundo do trabalho”, “qualificação para o trabalho”, “inserção flexível no mundo trabalho”, “novo significado do trabalho no contexto da globalização”. As retomadas se dão de forma direta ou indireta, como é o caso da LDB e da CF que, apesar de não citarem diretamente o termo competência, mantêm-se, de modo disfarçado, relacionadas ao já-dito: a necessária relação competência-trabalho. Pêcheux (1988, p. 60) chama-nos a atenção para o fato de que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) [...].

Entende-se, portanto, que as palavras e expressões retomadas nesses documentos são marcadas pela posição política e ideológica do capitalismo e criam a “necessidade” de um novo discurso para a educação brasileira, centrado no discurso das competências e da preparação para o mercado de trabalho.

Esse “novo” discurso da sonhada “reforma educacional” começa a ser delineado a partir do que se afirma na SD3, quando a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205 estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (CF, 1998, art. 205, grifos nossos).

As expressões destacadas acima anunciam que nosso país, seguindo o que já estava ocorrendo nos países desenvolvidos, devia pautar sua política educacional com foco na pessoa, ou seja, no indivíduo (individualismo) e no mercado de trabalho (formação para o mercado), o que se anunciava como mola-mestre da década seguinte (década de 90) através da globalização e da conseqüente acumulação do capital.

Ianni (apud Cavalcante, 2007, p. 59), ao explicar a conjuntura do momento histórico em que ocorre o surto da globalização, aponta que esse movimento trouxe aos donos do poder uma capacidade excepcional de formar, informar, induzir e seduzir; a organização de um sistema financeiro internacional, em acordo com as exigências da economia capitalista dos países desenvolvidos, do FMI e do Banco Mundial, e conclui que se trata do ideário do neoliberalismo como ideologia e prática, como forma de compreender o mundo e nele agir. Esse ideário foi assumido, também, pelos governos do Brasil a partir da década de 90.

Inaugurava-se, pois, a década de ajustamento da educação à economia. Segundo Cavalcante (2007, p. 61):

Não é por acaso que a “reforma da educação” encontra-se no centro dos discursos atuais. É urgente redefini-la para atender às necessidades do capital. Para tanto, redefine-se o sistema nacional de ensino [...] e, no centro dessa redefinição, um dos alvos principais é o currículo, pois, sendo o lugar onde se processa, se produz e se transmite conhecimento, aí também se produz subjetividade. É preciso, pois, ajustá-lo à ideologia de mercado, à ideologia das desregulação, da flexibilidade e da privatização.

Para atender às exigências dessa nova realidade, o governo brasileiro adotou uma série de medidas que culminaria na adequação ao modelo de Estado e aos preceitos da nova realidade ditada pela nova ordem econômica e pelos órgãos internacionais. Adotou-se, a partir daí, o discurso de que a educação precisava adequar-se a essa nova realidade, tida como “inevitável” e “irrecusável”, a fim de garantir o desenvolvimento e o crescimento do país.

A educação, em especial o Ensino Médio, seria, então, afetado por esse ideário, através da reformulação do currículo com base no modelo de competência. Pretendia-se, assim, garantir a formação de pessoas mais “eficazes” para enfrentar as dificuldades da vida e da sociedade e que

alavancassem o desenvolvimento do país. Configura-se, a partir daí, a Formação Ideológica do capitalismo, cujo sustentáculo seria o crescimento econômico. Conforme Harvey (2001, p. 166) “um dos pilares básicos da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom”.

É a partir dessa “adequação” que saem da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, as diretrizes com os pressupostos para uma nova roupagem para a Educação Básica, que colocasse o Brasil na ponta dos países em desenvolvimento. Surgia, a partir dessa conferência, a “inevitável” vinculação da escola aos interesses econômicos no contexto da nova ordem, ditada pela acumulação flexível e pelo processo de globalização. A educação tornou-se, assim, alvo dos interesses econômicos, pois o governo viu, na escola, um dos instrumentos de institucionalização e divulgação das suas idéias e também de produção de riquezas.

Visando atender a tal propósito, a escola incorporou o discurso da competência como forma de garantir a competitividade no mercado de trabalho em constantes mudanças. Assim, uma das primeiras atitudes do governo foi elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) que passaria a orientar as reformas da educação brasileira nos próximos 10 (dez) anos, e tinha por meta cumprir os objetivos assumidos, em âmbito internacional, na conferência realizada em Jomtien. Um desses compromissos era o “ajuste” da economia brasileira ao processo de globalização do mercado internacional. A introdução da noção de competência na educação torna-se uma via principal para a concretização de tal objetivo.

A SD8 do PNE assevera essa afirmação ao evidenciar que a Educação Básica terá como meta: “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as **competências** fundamentais (...) especialmente as necessidades do **mundo do trabalho**. (PNE, 1993, p. 37-38, grifos nossos). Nota-se nessa seqüência discursiva que a educação deve estar atrelada ao mercado de trabalho, fundamentada no modelo de competências. Esse esforço gera aquilo que afirma Bordieu (1998, 139-141):

A educação, fundamentada nas competências, é a cumplicidade entre escola e o Estado promove um “jogo” capaz de tirar desse mesmo Estado a responsabilidade da desordem estrutural, originária das políticas implantadas. O mundo do trabalho individualizado e competitivo, precisa garantir, oficialmente, as competências que a sociedade tem exigido. [...] Esse pressuposto ratifica o princípio básico econômico do Estado Neoliberal, que é o reforço a individualidade.

Esse reforço à questão da individualidade, apontado por Bourdieu, encontra-se presente também, por meio de paráfrase, no documento básico do ENEM, na SD1, e na Resolução nº 3 de 26/06/1998 – SD2, que, ao relacionarem a questão da competência com o capital e o trabalho, colocam no aluno a responsabilidade pelo fracasso ou excelência no mundo do trabalho, ratificando o princípio maior do Estado neoliberal – a individualidade. Além disso, especificamente no documento básico do ENEM, em que o trabalho não é tratado como algo intrínseco da necessidade humana, mas como uma via para a competência, é vencedor aquele que melhor desenvolver “competências” e “habilidades” para a “inserção flexível” num mercado de trabalho tão competitivo.

Segundo Perrenoud (1999, p. 12) trata-se de uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se, de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado como gestão dos recursos humanos, busca de qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.

Outro reforço para a questão da implantação do modelo de competência encontra-se no documento da LDB 9.394/96 que se estrutura a partir de regras, princípios e normas a serem seguidos e que servem como “parâmetros” da Educação Nacional. Trata-se de um instrumento legal que deu suporte à educação nas políticas de reforma do Estado, no governo FHC. Conforme a SD9, na perspectiva desse governo, a educação deverá relacionar-se, necessariamente, ao mundo do trabalho, visto que a reforma educacional está estritamente

relacionada à nova realidade do mundo do trabalho e da produção, ancorada, mesmo que o texto não seja explícito, na nova lógica organizacional do sistema educacional brasileiro – o modelo de competência - pois só ele seria capaz de satisfazer as atuais e variadas formas de trabalho da acumulação flexível (NOMERIANO, 2007, p. 61-62).

Segundo Ramos (2000, p. 39), é nesse contexto de desenvolvimento do complexo de reestruturação produtiva que emerge a noção de competência, que atende, pelo menos, a três propósitos: “a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação”.

A SD5 aponta para um “novo paradigma que emana da compreensão de que cada vez mais, as **competências** desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no **processo produtivo**”. (PCNEM, 1999, p. 25). Percebe-se que o conceito de competência está diretamente relacionado ao de trabalho. Dessa forma, a noção tradicional de educação academicista toma novo rumo, um “novo paradigma” se instala direcionado para uma concepção de educação geral que procure desenvolver as competências e habilidades dos alunos de modo a atender às exigências da sociedade contemporânea e da produção pós-fordista, tendo em vista que se está agora preparando para o mercado. Vê-se também, nessa sequência discursiva, a “coincidência” com os dizeres dos outros documentos, já que todos têm um enunciador dominado pelas mesmas FDs e, conseqüentemente, pela mesma FI.

Segundo Nomeriano (2007, p. 65) “as atuais políticas educacionais, apenas dão continuidade ao projeto do capital de atrelar a educação à função de preparar para o mercado de trabalho, possibilitando aos indivíduos que se apropriarem de *novas competências*, a oportunidade de se tornar **empregáveis**” [grifos do autor]. Nesse sentido, aquilo que se afirma na SD1 sobre a proposta do Enem, pautada no modelo de competência, estaria condizente com os imperativos de flexibilidade da nova ordem produtiva que congrega aos indivíduos novos conhecimentos, para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho.

Frigotto, em importante prefácio da obra de Ramos (2000, p. 13), afirma que, no plano ideológico, o ideário que se assegura de todas as formas, sobretudo mediante as influentes redes de informação, é o de que estamos dando início a um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – para o qual estamos em descompasso e devemos, irreversivelmente, nos acertar. Este ajustamento implica refrear e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Esse parâmetro do mercado passa a orientar o desejo por qualidade do ensino e faz com que os governos da década de 90 elejam como perspectiva pedagógica o modelo de competências como ideário neoliberal. Nesse sentido, é que se entende que a implementação da proposta do Enem, bem como, dos documentos que o alicerçam, assumem esse ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. Corroborando com que se afirma acima, Frigotto (apud Ramos, 2000, p. 16) afiança:

Esta perspectiva pedagógica individualista [...] é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social e coletivo. Cada indivíduo terá agora em diante, então, de adquirir **um banco ou pacote de competências** desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação transita-se para o contrato por competências, reduzindo o contrato de trabalho a um contrato civil como qualquer outro. (grifos nossos)

Esse mesmo objetivo de atrelar a educação ao contexto do mercado de trabalho encontra-se, também, por meio de processo parafrástico, no SD5, do DCNEM. A noção de competência e a vinculação da educação ao mundo do trabalho tornaram-se uma espécie de obsessão para os governos neoliberais.

Como “uma formação discursiva (FD) é lugar onde se articulam discurso e ideologia, uma vez que a FD é governada por uma FI” (Mussalin, 2006, p. 125), considera-se que a ênfase na

preparação para o trabalho expressa pelo DCNEM, retoma o discurso de que somente através das “competências” é que o indivíduo conseguirá inserção no mundo do trabalho, representativo da FI capitalista.

Com relação a esse assunto, Kuenzer (2000), pondera que, ao delegar ao Ensino Médio a função de desenvolver a pessoa humana mediante a preparação de competências básicas para o trabalho e o exercício da cidadania, a política educacional expressa apenas uma solução ideológica, pois desconsidera as particularidades do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classes e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, que reproduz internamente as mesmas desigualdades, os mesmos desequilíbrios e as mesmas relações que ocorrem entre os países no âmbito da internacionalização do capital.

Na SD7, relativa ao ENEM, percebe-se a mesma orientação discursiva dos outros documentos. Ao definir a matriz de competência a ser aplicada no ENEM, o INEP elencou cinco competências que são essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo: “dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações e elaborar propostas”. Tais competências colocam o conhecimento em segundo plano, centrando-se em 21 habilidades, qualificadas como necessárias ao preparo do aluno para a 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”.

Sobre esse assunto, Macedo (2002) ensina-nos que a noção de competências na sociedade contemporânea traz a valorização dos saberes como: agir, falar, relacionar-se, em detrimento do saber científico, o que, para a autora, presume uma escolarização centrada em habilidades genéricas, com valor de troca, ou seja, ser competente é estar apto para as vulnerabilidades do mercado de trabalho, resguardando, sempre, a manutenção da sociedade de consumo. “O valor da educação situa-se, dessa forma, fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto.” (Ibidem, p. 136)

Somando-se ao que afirma Macedo, a SD4 coloca como “indispensável” existir “mecanismo de avaliação” para aferir se os pontos de chegada e saída estão comuns. Acredita-se que tal atitude seria mais uma estratégia para verificar o andamento das reformas escolares pelos governos neoliberais - estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais - visando também à articulação e subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. Mecanismos estes que, no caso brasileiro, executam-se através de avaliações aplicadas em nível nacional, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Percebe-se, também, na sequência discursiva acima mencionada, a preocupação com a qualidade do ensino. Sabe-se que um dos objetivos do exame é oferecer um quadro real da “qualidade da educação” que está sendo oferecida aos nossos alunos. Vale ressaltar que esse conceito de qualidade advém do discurso empresarial e é um conceito-chave na lógica do neoliberalismo. Sob a máxima da qualidade se impõe uma nova visão de escola que passa agora a ter “ares” de uma empresa produtiva que deve responder às cambiantes demandas do mercado, logo é indispensável existir mecanismos de avaliação, assim como em todas grandes empresas. Portanto, suas práticas devem submeter-se aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (TADDEI, 1999, p. 353).

Dessa forma, é válido citar Carvalho ao dizer:

É interessante observar como o discurso se constrói em um espaço de memória, o de interdiscurso. Nele, enunciações se repetem, se parafraseiam, através de uma série de reformulações, em que se atravessam formulações originais, fruto de um domínio da memória, e formulações outras, muitas vezes até mesmo derivadas das iniciais [...]. (CARVALHO, 2009, p. 81):

Assim, entende-se que todas as sequências discursivas dos documentos em análise se coadunam para a criação uma rede discursiva, cujos discursos se interpenetram, se inter-

relacionam e se sustentam mutuamente, colaborando para a edificação da Formação Discursiva do mercado, presente nos discursos dos governos neoliberais da década de 90. Além disso, por meio de sucessivas retomadas e paráfrases do termo competência e seu conseqüente atrelamento ao mercado de trabalho, evidencia-se a formação ideológica capitalista que coloca a idéia de adequação ao novo modelo de sociedade como algo indiscutível e irrefutável.

Trata-se de um direcionamento para legitimar, mais especificamente, para regulamentar um projeto neoliberal pretendido. O sujeito enunciador fala, então, a partir do “já-dito” da FD neoliberal, cuja FI, também neoliberal, impõe essa realidade como legítima. A escola seria, então, o espaço de legitimação dessa nova realidade, ou seja, ela foi planejada para formar “competências básicas” que atendam aos interesses vigentes e ponto final.

4. AGRADECIMENTOS

À Capes pelo financiamento da pesquisa e a professora Dra. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho pelas orientações e sugestões propostas para a elaboração deste trabalho.

* Este texto é resultado da pesquisa de mestrado ainda em andamento, desenvolvida junto ao NPGL.

1. AMARAL, M. V. B. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2005.
2. BOURDIEU, P. **Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
3. BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
4. _____. **Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 29 abr.2010.
5. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Parecer CNE/CEB Nº 15/18. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
6. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
7. _____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: documento básico 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.
8. _____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 438, de 28 de Maio de 1998**. Brasília: INEP, 1999.
9. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
10. BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.
11. CARVALHO, M. L. G. C. **A Revista Renovação na década de 1930: A construção de uma discursividade feminista**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Núcleo de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
12. CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o Simulacro de um Discurso Modernizador**. Maceió, Edufal, 2007.
13. HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.
14. KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70 p. 15-39, 2000.
15. MACEDO, L. Currículo e competência. In LOPES, A. & MACEDO, E. (org). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. RJ:DP&A, 2002.
16. NOMERIANO, A. S. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió, Edufal, 2007.
17. ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.
18. PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1988.
19. RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

20. ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 5^a ed., 2004.
21. 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.
22. SANFELICE, J. L. Reforma do Estado e da Educação no Brasil De FHC. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro 2003.
23. 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.
24. 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.
25. _____. “o projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total”. In: Silva, 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.