



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**  
**DOUTORADO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

DENSON ANDRÉ PEREIRA DA SILVA SOBRAL

**OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA NO IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Maceió  
2014

DENSON ANDRÉ PEREIRA DA SILVA SOBRAL

**OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA NO IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, como pré-requisito para obtenção do título de DOUTOR em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió  
2014

**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário: Roselito de Oliveira Santos**

S677s Sobral, Denson André Pereira da Silva.  
Os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro./ Denson  
André Pereira da Silva Sobral. – Maceió, 2014.  
235 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade  
de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 224-35.

1. Discurso-análise. 2. Educação-competência. 3. Capitalismo. I. Título.

CDU: 37:81'42

DENSON ANDRÉ PEREIRA DA SILVA SOBRAL

**OS SENTIDOS DE COMPETÊNCIA NO IDEÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

BANCA EXAMINADORA

---

**Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante – PPGLL/UFAL**  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho - PPGLL/UFAL**  
Examinador interno

---

**Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral - PPGLL/UFAL**  
Examinadora interna

---

**Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio - PPGE/UFAL**  
Examinadora externa

---

**Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo - PPGE/UFAL**  
Examinadora externa

Maceió, 22 de Dezembro de 2014.

A minha vó Dolores (*In memoriam*) que infelizmente não se encontra mais entre nós, mas  
tenho certeza que compartilha dessa minha realização.

A Tales e a Lara.

## AGRADECIMENTOS

“Vim, vi, venci”. Com esta pequena e completa narrativa resumi meus sentimentos ao me formar na graduação em Letras na Universidade Federal de Sergipe. Durante todo percurso em busca de meus objetivos, dentre eles o maior que era fazer um Doutorado, assumi o compromisso comigo mesmo de não olhar jamais para trás. Assim, sai de minha terra natal (Povoado Meirus, município de Pão de Açúcar/AL), aos 17 anos, sem olhar para o que deixara: meu conforto de viver em uma família grande e unida, meus amigos de infância, enfim minhas raízes. Sabia que se eu olhasse para o que deixara não seguiria em frente, então aceitei as dores que sabia que viriam nas estradas por onde passaria até chegar ao meu destino. A principal delas era de não conseguir me introduzir com a mesma naturalidade que sai na minha comunidade, visto que banhado pelo conhecimento que eu procurava, jamais sentiria os sabores daquela vida inocente e singela do sertão. Pois, como afirma Guimarães Rosa, “Um rio nunca passa uma só vez”.

Porém, acho que chegou uma hora oportuna de olhar para trás. Não para ressaltar as dificuldades pelas quais passei até chegar aqui, mas para reviver toda FORÇA que precisei para vencê-las. Força esta advinda de parentes, amigos, professores e anônimos.

Dessa forma, agradeço a todos que contribuíram para finalização desse trabalho:

A Deus que me deu muita força e me segurou na minha mão mostrando meu caminho durante toda minha vida;

Aos meus filhos, tão esperados e amados, Tales e Lara, que me inspiraram mais ainda nos estudos;

Aos meus pais, Irene e Cícero, que, mesmo não tendo a chance de estudar que tenho hoje, sempre me ensinaram que a educação era a coisa mais preciosa em nossas vidas;

Aos meus nove irmãos (Paulo, Américo, Ana Paula, Valdirene, Ivanilda, Ivan, Júnior, Eder e Franklin), pela força e por acreditarem em mim;

A minha vó Dolores (Infelizmente *In memoriam*) pela sabedoria, conselhos e carinho;

A todos os sobrinhos;

A CAPES, pelo apoio e financiamento à pesquisa;

A todos os amigos que confiaram e torceram por mim;

A todos os professores e professoras da Educação Básica, da Graduação e da Pós-Graduação, foi através de vocês que conheci a racionalidade científica, adquiri conhecimentos que vão além do senso comum e tive contato com novas formulações e informações sobre a realidade social do nosso país e do mundo,

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela paciência e crescimento intelectual que me possibilitou.

Enfim, foi toda essa força que me fez alcançar o que para mim era visto como um sonho inatingível, dado as dificuldades de um menino do sertão para estudar e, sobretudo, pós-graduar-se. Agradeço a todos pela força, evidenciando que foi ela também que me construiu como sujeito que acredita no poder da transformação social através de nossas práticas.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, a partir do levantamento das condições sócio-históricas e ideológicas da década de 1990, investigar os sentidos atribuídos ao termo competências no ideário educacional brasileiro. O uso desse termo na educação brasileira aponta para uma mudança de paradigma para os processos educacionais, sobretudo no que concerne à passagem do discurso tradicional sobre educação para o discurso ‘moderno’ das competências. Esse discurso surge, assim, como o expediente utilizado pelo capital para se reestruturar, dada suas condições complexas de produção, que requisitavam inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas do seu sistema. Para esclarecer esses sentidos atribuídos ao termo competência no espaço educacional brasileiro, selecionamos sequências discursivas de alguns documentos que fundamentam a legislação educacional brasileira, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, o Documento Básico do ENEM de 2000 e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, de modo que o conjunto dessas sequências constitui nosso *corpus* de análise. Tomados pela noção de discurso, entendido como práxis, elegemos, para a análise de nosso *corpus*, a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, na figura de seu fundador Michel Pêcheux, tendo como referência sua obra máxima *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, pois entendemos que essa perspectiva teórica nos possibilita desvelar o funcionamento discursivo das materialidades linguísticas que tomamos para análise, utilizando-nos das categorias clássicas da AD: condições de produção do discurso, interdiscurso, intradiscurso, ideologia, formação social, formação discursiva e formação ideológica. Esse arcabouço teórico nos possibilitou desvelar o funcionamento discursivo presente nos documentos supracitados, demonstrando que o discurso da competência se filia a formação social capitalista, representada pela formação ideológica neoliberal.

**Palavras-chave:** Discurso; Competências; Educação; Capitalismo.

## RÉSUMÉ

Ce travail a le but d'enquêter sur les sens attribués à la notion de compétence dans l'idéaire éducatif brésilien, en partant d'un soulèvement des conditions socio-historiques et idéologiques dans les années 1990. L'usage de ce terme dans l'éducation brésilienne envisage un certain changement de paradigme pour le processus éducatif, surtout en ce qui concerne le passage du discours traditionnel sur l'éducation vers le discours 'moderne' des compétences. Ainsi, ce discours apparaît comme expédient utilisé par le capital pour restructurer la formation des employés, compte tenu de complexité en terme de production, ce qui demandait d'innovations organisationnelles, technologiques et sociométaboliques de son système. Pour clarifier ces sens attribués à la notion de compétence dans l'espace éducatif brésilien, on a fait une récolte des séances discursives présentes dans des documents appuyant la législation de l'éducation brésilienne, par exemple: a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) de 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de 1997, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) de 2001, o *Documento Básico do ENEM* de 2000 e as *Diretrizes Curriculares do Ensino Médio* (DCNEM) de 1998, de façon que cet ensemble des séances constitue notre *corpus* d'analyse. Pris par la notion de discours, compris comme praxis, on a élu, pour mener à bien l'analyse de notre *corpus*, l'Analyse du Discours (AD) de lignée française, dans la figure de son fondateur Michel Pêcheux, en ayant comme référence son ouvrage *Sémantique et Discours: une critique à l'affirmation de l'évidence*, car on comprend que cette perspective théorique rend possible dévoiler le fonctionnement discursif des matérialités linguistiques que l'on a pris pour analyse. Pour ce faire, on a mis en œuvre les catégories classiques de l'AD: les conditions de production du discours, l'interdiscours, l'intradiscours, l'idéologie, la formation sociale, la formation discursive et idéologique. Ce cadre théorique a possibilité de dévoiler le fonctionnement discursif présent dans ces documents en haut mentionnés, tout en démontrant que le discours de la compétence rejoint la formation social capitaliste, représentée par la formation idéologique néolibérale.

**Mots-clé:** Discours ; Compétences; Education ; Capitalisme.

## ABSTRACT

This assignment aims, from a survey of the social-historical and ideological conditions of the 1990's, investigating the meanings attributed to the term, competence in the Brazilian educational process, especially regarding to the passing from the traditional speech on education for the 'modern' speaking skills. That speech thus appears as the expedient used by capital restructure the worker training, given its complex production conditions, which required organizational, technological and social metabolic innovations of its system. To clarify these meanings attributed to the term competence in the Brazilian educational space, discursive sequences selected some documents that supports the Brazilian educational legislation, including: the Law of Guidelines and Bases (LDB) 1996, the National Curricular Parameters (PCN) 1997, the National Education Plan (NEP) of 2001, the Basic Document and Curricular Guidelines for Secondary Education (DCNEM) 1998, so that, the set of these sequences constitute our *corpus* analysis. Taken by the notion of Speech, understood as Praxis, elected to the analysis of our *corpus*, Discourse Analysis (DA) of the French line, the figure of its founder, Michael Pecheux, with reference to his magnum opus *Semantics and Discourse: A Critical to the statement of the obvious*, as we understand, that this theoretical perspective enables us to reveal the discursive functioning of linguistic materiality we take to analysis using the classical categories of AD: conditions of Speech production, intra discourse, ideology, social training, training discursive and ideological training. This theoretical framework has enabled us to reveal the discursive function present in these documents, demonstrating that the discourse of competence joins the capitalism social formation, represented by the neoliberal ideological formation.

**Keywords:** Speech; Skills; Education; Capitalism.

## LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

AD – Análise do Discurso

AAD – Análise Automática do Discurso

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição Federal do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Condições de Produção

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais FUNDEF

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FD – Formação Discursiva

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FI – Formação Ideológica

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNEB – Fundo Nacional de Educação Básica

IEF – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação para Todos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 - PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	20
1.1. Sobre a constituição do <i>corpus</i> de nossa pesquisa .....	20
1.2. Notas iniciais sobre a Análise do Discurso .....	22
1.3. O percurso de Pêcheux rumo à construção da teoria do discurso .....	23
1.3.1. Conjuntura histórica e fundamentos teóricos do projeto pecheuxtiano.....	23
1.3.2. O legado Althusseriano: os primeiros diálogos entre marxismo e psicanálise e a criação da AAD 69 .....	26
1.4. “Nos frios espaços da semântica exala um sujeito ardente”: revisitando as relações entre Semântica e Discurso.....	33
1.4.1. Instrumentais teórico-metodológicos necessários a nossa pesquisa: articulando Linguística, Materialismo Histórico, Teoria do Discurso e o atravessamento da psicanálise..	37
1.4.1.1. O ser social e a importância da linguagem .....	46
1.4.1.2. Sobre o conceito de Ideologia .....	51
<b>2 - AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA, ECONÔMICA E IDEOLÓGICA DO DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS</b> .....	66
2.1. As condições de produção do discurso das competências no ideário educacional brasileiro .....	66
2.2. Educação e competência: a memória discursiva em movimento .....	67
2.2.1. A Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e os primórdios do discurso das competências .....	67
2.2.1.1. Na história, a interdiscursividade: a trajetória das leis de diretrizes e bases brasileiras.....	75
2.3. O Complexo da Educação e a Reprodução Social .....	87
2.4. As relações entre competência e educação e o contexto da crise estrutural do capital .....	93
<b>3 - QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO: MOVIMENTO, DESLOCAMENTO, E CIRCULARIDADE DE SENTIDOS</b> .....	99

3.1. “Não basta ser qualificado, é preciso ser competente”: os velhos e os novos sentidos para competências.....	101
3.2. “Preparar para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho”: as estreitas relações entre Estado, educação, cidadania e qualificação na sociedade capitalista	116
3.3. A nova ‘sociedade do conhecimento’ e as competências: um ‘novo’ discurso, ou o (re) estabelecimento da ‘velha’ ordem?.....	136
3.3.1. Planos A nova sociedade do conhecimento, a globalização, a autonomia e a pedagogia das competências como o ‘falso socialmente necessário’ à reprodução do capital .....	138
3.3.2. A ressignificação da descentralização/autonomia .....	152
3.3.3. O fenômeno da globalização e o discurso adaptacionista na educação brasileira.....	162
3.4. A teoria do capital humano e o discurso da empregabilidade: as relações entre competência, educação e trabalho como forma de (re) construção de identidades profissionais adaptáveis ao capital .....	171

#### **4 - A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE VIA EDUCAÇÃO:**

<b>A HIPERSUBJETIVAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO FORMA DE SUBMETÊ-LO AOS ORDENAMENTOS DO CAPITAL .....</b>	<b>186</b>
4.1. Da metáfora do desenvolvimento do indivíduo à submissão do sujeito à ordem do capital .....	187
4.1.1. A determinação psicológico-subjetiva da noção de competência brasileira como forma de aceitação da realidade fetichista.....	200
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>220</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

O tema de nosso estudo “Os sentidos de Competência no Ideário Educacional Brasileiro” originou-se de uma inquietação sobre a crescente circulação do referido termo, nos discursos oficiais, a partir da década de 1990 do século passado.

Em nossa dissertação do Mestrado em Letras, realizado na Universidade Federal de Sergipe, trabalhamos com o Discurso das Competências no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que nos deu pistas de que tal discurso ultrapassava as barreiras daquele exame, sendo uma orientação em âmbito nacional, presente como objetivo orientador da maioria dos documentos que fundamentam a legislação educacional brasileira.

A análise de nosso trabalho de mestrado apontou ainda, que o termo competência foi imposto à Educação brasileira, a partir da década de 1990, merecendo, por isso, uma análise mais profunda e detalhada. A noção de competência na Educação brasileira provoca, frequentemente, incertezas e controvérsias, o que tem dificultado a identificação dos fenômenos que realmente almeja alcançar. Nesse sentido, ela “acaba fazendo parte daquelas noções cujas definições só podem ser apreendidas por intermédio da evolução das tendências educativas e de pesquisas que a usam, onde servem de referencial para esclarecer os inúmeros sentidos a ela atribuídos” (DOLZ & OLLAGNIER, 2004, p.9-11).

Na tentativa justamente de esclarecer ‘esses sentidos’ atribuídos ao termo competência é que nossa pesquisa de Doutorado tem como objetivo geral analisar os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro, através da materialidade discursiva da legislação que fundamenta a Educação brasileira e, como objetivos específicos situar historicamente o discurso das competências, considerando seus aspectos socioculturais, políticos e ideológicos; caracterizar a(s) formação(ões) discursiva(s) e a(s) formação(ões) ideológica (s) que o permeiam; analisar os sentidos que se sedimentam e, por fim, trazer a concepção de sujeito representativa do ideário educacional brasileiro, através desse discurso.

Em vista de tal proposta selecionamos, inicialmente, para compor nosso *corpus*, sequências discursivas dos documentos que fundamentam a legislação educacional brasileira, quais sejam: a Constituição Federal de 1988 (CF): dispositivos relativos à educação, Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº3, de 26/06/1998 e Parecer nº 15 de 01/06/1998; Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Ensino Fundamental e Médio, Plano Nacional de Educação para todos (1993-2003), Exame Nacional do Ensino Médio; Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998 e Documento Básico (2000), Parecer CNE/CEB, nº 16/1999; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e Resolução nº 01/2002; Diretrizes para a Formação de Professores. Como gesto metodológico, selecionamos, nesses documentos, algumas sequências discursivas que se configuram em nossa pesquisa como um conjunto de dizeres que formam o universal do discurso das competências, representativo da educação brasileira e objeto de estudo desse trabalho.

Temos consciência de que é absolutamente impossível realizar um trabalho exaustivo de todos os discursos que circulam em torno de toda a legislação educacional brasileira, por isso consideramos produtivo recortar o espaço discursivo de nossa análise e delimitar nosso *corpus* a partir de sequências discursivas de alguns documentos da legislação educacional brasileira que aludem à questão das competências, pois entendemos que as sequências selecionadas nos documentos supracitados são representativas do ideário educacional brasileiro e dos discursos em circulação em torno do termo competência - alvo da análise discursiva de nossa pesquisa.

Entendemos que há uma memória do dizer que se firma por meio de uma série de formulações derivadas de enunciações distintas e dispersas em tais documentos. Essa rede de memórias faz parte de um processo histórico de imensas dimensões e transformações que só serão compreendidas no bojo do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Partindo do pressuposto de que “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1983, p.219), procuramos capturar esse processo histórico não de forma linear, numa sucessão de fatos correlacionados em presente, passado e futuro, mas de forma dialética, de continuidade e rupturas entre o passado e o presente que estabelece a realidade como uma totalidade em movimento constante.

Dessa forma, investigamos a natureza dessas transformações do modo de produção capitalista, no intuito de evidenciar como elas afetam a educação e sedimentam os sentidos de competência no espaço educacional brasileiro. Nesse sentido, Frigotto assevera que:

A educação quando compreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se de forma a articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p.27).

Sobre esse assunto, Mészáros (1981), buscando compreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais, ensina-nos que:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalista não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981, p.260).

Conforme Frigotto (2010, p.31), a obra de Marx é que melhor explica essa questão, visto que seus escritos, desde Manuscritos Filosóficos de 1844 e ao longo de sua obra, referindo-se aos fundadores da economia clássica liberal e aos apologetas das relações sociais da sociedade capitalista nascente, Marx insiste em mostrar que representações deles explicitam como se produz dentro da relação capitalista, mas não como se produz esta própria relação. Segundo o próprio Marx (1964, p.157-8)

A economia política parte do fato da propriedade privada. Não o explica. Concebe o processo material da propriedade privada, como ele ocorre na realidade, em fórmulas gerais e abstratas, que em seguida lhe servem de leis, não compreendem tais leis, isto é, não demonstram como elas derivam da essência da propriedade privada.

Dessa forma, podemos afirmar, conforme Frigotto (2010), que a explicitação das relações entre o processo de produção capitalista e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas, que se resumem basicamente em duas perspectivas sobre educação:

A primeira, a das classes dominantes, concebe a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores com uma forma de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. A segunda é a perspectiva dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora, a educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e

habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 2010, p. 28-29).

Entendemos que uma das consequências das transformações pelas quais vem passando o sistema capitalista é a falsa crença de que chegamos à sociedade do conhecimento, na qual tiveram fim as classes sociais, deixando de ser o trabalho a prática social estruturante. Segundo Antunes (1995), as modificações sofridas pelo capital nas últimas décadas têm conduzido à fragmentação e à debilitação da consciência de classe, que se reduz ao caráter defensivo e não mais de contestação da ordem social capitalista; ou seja, isso tem desencadeado uma leitura dominante de que “não há mais classes sociais, nem ideologias, nem antagonismo”.

Seguindo essa linha de raciocínio, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, na perspectiva clássica liberal e neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é construída por fatores (políticos, econômicos, religiosos, etc.) em que a cada período determinado um destes é predominante. Nessa perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como “sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir, ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução” (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Esse caráter de subordinação das práticas educativas aos interesses do capital tomou formas e conteúdos diversos. Uma dessas formas está materializada no discurso das competências como paradigma para educação brasileira. Desse modo, tomado pela noção de discurso entendido como práxis, uma vez que é produzido socialmente em determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carregando em seu bojo o histórico, o social e o ideológico dessas relações, elegemos a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente embasando-nos em Michel Pêcheux com interlocução com Lukács, para a análise de nosso *corpus*. Entendemos, pois, que somente essa perspectiva teórica possibilitaria desvelar o funcionamento discursivo das materialidades linguísticas que tomamos para análise, utilizando as categorias clássicas da Análise do Discurso: Condições de Produção, Interdiscurso, Intradiscurso, Ideologia, Formação Social (FC), Formação Ideológica (FI), Formação Discursiva (FD), Memória Discursiva e Pré-Construído.

Utilizaremos também a pesquisa bibliográfica com relação aos autores da área da educação (Tanguy, Ropé, Ramos, Saviani, Duarte, Frigotto, Gentili, entre outros) o que nos possibilitará uma imbricação entre Educação e Linguística em nosso gesto metodológico, pois entendemos que não dá para compreendermos nosso objeto sem vinculá-lo à história da educação brasileira. Dessa maneira, traçaremos um caminho que resultará, pretendemos, numa contribuição, tanto para o campo da AD, quanto para o campo educacional brasileiro.

Sabemos que não esgotaremos todas as possibilidades de leitura sobre o discurso das competências no campo da educação escolar no Brasil. No entanto, a crescente circulação desse discurso nos obriga a realizar um maior aprofundamento sobre os sentidos que povoam o imaginário educacional brasileiro quando se trata do aludido discurso. Nesse sentido, coloco-me de acordo com Ropé e Tanguy (2004, p.15) que dizem: “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”, até mesmo para entendê-la melhor.

O discurso das competências é utilizado por diferentes esferas de atividades humanas, tais como: a economia, o trabalho, a formação e a educação, porém nossa atenção se focalizará, sobretudo, na esfera educativa, sem nos esquecermos do seu caráter transversal.

Para realizar os objetivos desse trabalho, utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica, buscando obras de alguns estudiosos da área de Educação que trabalham o conceito de competência numa perspectiva crítica, a exemplo de Ramos, Ropé e Tanguy, Dolz, Duarte, entre outros; e em segundo, a análise discursiva dos documentos da legislação educacional brasileira, tomando por base a teoria de Pêcheux, pois acredita-se que essa oferece os elementos teórico metodológicos necessários à análise da pesquisa.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos que se encontram subdivididos em itens. No primeiro capítulo, traçaremos o caminho teórico, com base nas contribuições do projeto teórico de Pêcheux, em *Semântica e Discurso* de 1975, com interlocução entre os estudos de Marx e Lukács.

No segundo capítulo, intitulado “As condições de produção sócio-históricas e ideológicas do discurso das competências”, levantar-se-ão, num primeiro gesto de análise, imbricando educação e história, as condições histórico-concreta de produção (imediatas e

mediatas) da década de 1990, com o intuito de evidenciar a conjuntura sócio-histórica, política e ideológica em que o discurso das competências se estrutura e faz sentido.

No terceiro e quarto capítulos, analisaremos nosso *corpus*: o discurso das competências, que é tomado como paradigma para reforma educacional da década de 1990, explicitando seus deslocamentos, derivas e interlocução com outros discursos. Na medida em que formos explicitando os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro, revelaremos suas limitações e os efeitos de reprodução/manutenção do sistema social vigente.

Ao final deste trabalho, esperamos apresentar uma análise acurada do discurso das competências que passou a redefinir os objetivos da educação básica no país, a partir dos anos noventa e que se mantém até hoje. Desejamos, dessa forma, contribuir para as ciências humanas, mais especificamente na esfera educacional e linguística, provocando o debate sobre o ensino pautado em competências, revelando as consequências desse discurso para o processo de ensino-aprendizagem.

## 1. PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

### 1.1. Sobre a constituição do *corpus* de nossa pesquisa

Fazer um levantamento de um *corpus* que fosse representativo do nosso objeto de pesquisa: Os sentidos de competência no ideário educacional brasileiro, não foi tarefa fácil.

Na busca de que caminho trilhar, procuramos delimitar um campo discursivo de referência: o discurso pedagógico, entendido por Orlandi (2003, p.28) como

Um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do discurso pedagógico aquilo que ele é, e mostra (revela) em sua função.

Partindo da concepção de Courtine (2009, p.54) de que a “constituição de um corpus discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição de uma pesquisa”, entendemos que dentro daquilo que se considera como função da escola está presente “o efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social do conhecimento, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos” (PÊCHEUX, 1988, p. 223).

Nesse sentido, Althusser (1918, p. 58-59) nos ajudou a entender que:

A escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o “know-how”, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua “prática”. Todos os agentes de produção, da exploração e da repressão, sem falar dos “profissionais da ideologia” (Marx) devem de uma forma ou de outra estar “imbuídos” desta ideologia para desempenhar “conscientemente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (“seus funcionários”)

Dessa forma, partíamos da hipótese de que a escola, em nosso sistema social capitalista vigente, é utilizada para a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder. A educação está sendo tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo sua função reproduzir a força de trabalho. A educação por essa via de pensamento é encarada como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social (CHAUÍ, 1980).

No dizer de Orlandi (1996, p.28) “a escola realiza esse projeto através de regulamentos, por máximas que se apresentam como válidas para a ação, como modelo. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o discurso pedagógico”. Acreditamos que o discurso das competências seja uma dessas grandes máximas, que mascara sob uma aparente neutralidade, os sentidos e práticas da ideologia dominante, de modo que “cada sujeito saiba e veja que as coisas são realmente assim” (PÊCHEUX, 1988, p.224).

Desse modo, baseados nos critérios de exaustividade, representação e homogeneidade constitutivos de um corpus discursivo da AD, (COURTINE, 2009, p. 56), optamos por recortar sequências discursivas dos documentos que consideramos reguladores do discurso pedagógico tais como: a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº3, de 26/06/1998 e Parecer nº 15 de 01/06/1998 : Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Fundamental e Médio, Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003), Exame Nacional do Ensino Médio: Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998 e Documento Básico (2000), Parecer CNE/CEB, nº 16/1999: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, Resolução nº 01/2002; Diretrizes para a Formação de Professores, que se configurassem num “universal de discurso”(Cf. COURTINE, idem), isto é, o conjunto representativo dos discursos que poderiam elucidar o objeto de estudo de nossa pesquisa: a questão das competências.

É necessário esclarecer também que esse gesto metodológico não entende o discurso pedagógico separado de outros discursos, já que entendemos que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro; logo, compreenda-se que não estamos falando do discurso pedagógico enquanto um discurso (separado de todos os outros), mas um estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados (ORLANDI, 1996).

Desse modo, nosso gesto de “extração” e seleção das sequências discursivas que serão analisadas nessa pesquisa, permitiu-nos desvelar e apreender, por intermédio das materialidades linguísticas, o que subjaz ao discurso das competências no ideário educacional brasileiro.

## 1.2. Notas iniciais sobre a Análise do Discurso

Essa pesquisa não tem a pretensão de esgotar todos os estudos que se propõem a dar conta da problemática do discurso no *corpus* em questão. Sequer achamos isso possível, dadas as restrições disciplinares que sofremos na formação inicial em Letras.

Gostaríamos de salientar que nosso primeiro contato com o campo de saber da AD deu-se somente na pós-graduação *latu sensu* em Letras. Na verdade, tentávamos encontrar algum campo de conhecimento que nos desse subsídios para trabalharmos a relação entre língua, sujeito, história e ideologia. Esse contato inicial com a AD reacendeu as esperanças de um tratamento diferenciado sobre a língua para aquilo que pretendíamos pesquisar no Mestrado. Foi tentando compreender nosso objeto de estudo, já na pós-graduação *stricto sensu*, que me aproximei ainda mais do campo de saber da AD. Por esse fato costumo dizer que não escolhi a Análise do Discurso, fui escolhido por ela. Quero ressaltar também que os constructos teóricos da AD permitiram-me uma maior aproximação, mesmo que tardiamente, das disciplinas que estiveram ausentes em minha formação em Letras, entre elas Sociologia, Antropologia e, contribuindo enormemente para a compreensão de minha condição humana.

Dissemos inicialmente que não daríamos conta das diferentes posições teóricas sobre o discurso. Portanto, nosso gesto aparentemente restritivo de escolher como campo de saber do discurso a linha da AD francesa, não nos parece ainda suficiente, pois conforme Cavalcante (2002, p. 289):

Em se tratando da análise do discurso, embora tenha surgido apenas a partir de meados do século XX, esse campo de saber tem atravessado fronteiras, deslocado territórios, estabelecendo diferentes interlocuções teóricas, num movimento constante de expansão e de transterritorialização. Por essa razão quando falamos em análise do discurso, hoje, é necessário explicar de que lugar teórico estamos falando, mesmo quando nos referimos à análise do discurso francesa, pois sabemos que na França, nas décadas de 1960 e 1980, vários teóricos realizavam trabalhos de análise de discursos, a partir de diferentes pressupostos teóricos – semiótica, linguística, lexicologia.

Nesse sentido, segundo Silva Sobrinho (2007, p.32) “é necessário tomar partido dentro da Linguística pela AD e, em seguida, tomar partido dentro da AD”. Portanto, enfatizamos que nossa pesquisa adotará a Análise do Discurso realizada na Universidade Federal de Alagoas, que toma a perspectiva ontológica do materialismo histórico dialético defendido por

Marx e Lukács, para a compreensão das relações entre linguagem, discurso, história, ideologia e sujeito.

Examinaremos mais adiante o percurso teórico-metodológico realizado por Pêcheux para desenvolver sua teoria do discurso. Ao traçar esse percurso, evidenciaremos as categorias de referência para a análise do nosso *corpus*, quais sejam: Formação Social (FC), Formação Ideológica (FI), Formação Discursiva (FD), Condições de Produção do Discurso (CP), Ideologia, Interdiscurso, Intradiscurso, Pré-construído, entre outras.

### 1.3. O percurso de Pêcheux rumo à construção da teoria do discurso

#### 1.3.1. Conjuntura histórica e fundamentos teóricos do projeto pecheuxtiano

Segundo Pêcheux, em um texto escrito em 1982<sup>1</sup>, a história da Linguística reflete, desde o seu estabelecimento enquanto ciência-piloto das ciências humanas no século XX, as distintas respostas ao corte epistemológico operado por Saussure no início do século XIX.

Ainda consoante esse autor, a história da linguística vai errar, a partir dos anos 20 do século XX, de ‘círculo em círculo’ (Moscou, Praga, Viena e Compenhagen), justamente nas respostas que tentam dar ao corte saussureano, pois, quase sempre tais respostas mergulham a Língua em questões biológicas, lógicas e psicológicas, afastando-a da questão do caráter próprio da língua (o real da língua<sup>2</sup>) (PECHEUX, 1982, p. 40-41).

Consoante Pêcheux (1982) a reunificação<sup>3</sup> e renovação do fôlego do estruturalismo, a partir das primeiras décadas do século XX, reavivam o corte saussuriano e criam um novo consenso sobre a hegemonia do estruturalismo na ciência-piloto das humanidades. Esse revigoramento e êxito do estruturalismo deveram-se ao fato de ele ter sido o “estandarte dos

---

1 Sobre a des (construção) das teorias linguísticas. IN: cadernos de tradução do Instituto de Letras, Porto Alegre, n. 4, out. 1998. p. 35 – 55.

2 Para Pêcheux (1982, p. 40-41) a questão do real da língua é “indissociável daquela que faz parte das opções de apoio através das quais se constitui e se transforma a rede de suas alianças”, implicando, portanto, em uma *tomada de posição* sobre este real. Para ele, não existe o *real* da língua fora da *rede de articulações* que decide sobre seu objeto. Esta seria a verdadeira dimensão política do estruturalismo evocada por Pêcheux.

3 Pêcheux faz referência sobretudo aos estudos funcionalista de Martinet, ao distribucionismo de Bloomfield e Harris e aos primeiros trabalhos de Chomsky, nos quais “a herança do estruturalismo saussuriano parecia encaminhar-se para suas melhores condições de realização no nível sintático, através da espetacular reprise, dos fundamentos teóricos que Saussure havia formulado no plano da fonologia e morfologia” (PÊCHEUX, 1982, p. 38)

modernos em sua luta contra os antigos” (DOSSE, 1993, p. 13). Ainda segundo esse autor (ibidem, idem) as razões desse êxito espetacular do estruturalismo assentam-se no fato de este ter sido apresentado como um método rigoroso que podia ocasionar esperanças a respeito de certos processos decisivos, no rumo da ciência e, também, como uma possibilidade de libertação do dogmatismo marxista, instalado na Rússia a partir de 1930.

Esse embate entre estruturalismo e marxismo é central para compreendermos o projeto de Pêcheux, pois se antes havia uma tentativa de sobreposição do estruturalismo em relação ao marxismo e vice-versa<sup>4</sup>, Pêcheux tentará justamente uma junção entre os dois. Desse modo, apoiando-se na tríplice aliança entre Saussure, Marx e Freud, Pêcheux objetiva intervir na política em nome da Linguística. Segundo Courtine (2006), Pêcheux constrói a AD a partir dos *corpora* de *escritos doutrinários*, extraídos, especialmente, do discurso político da esquerda francesa. Sua fundação coincide com a tentativa de unificação dos discursos socialista e comunista, representada pelo Programa Comum da União da Esquerda, em relação ao qual a AD fornece uma espécie de “contraponto”, salientando os aspectos contrastantes desta unificação. O projeto de Michel Pêcheux se situa, portanto, na tradição do *pensamento crítico*, caracteristicamente marcado por seu senso de urgência, sua perspectiva globalizante e seu pouco respeito pelas fronteiras disciplinares. Para esse pensamento crítico, o texto é antes de tudo um “objeto político” (PÊCHEUX, 1982, p. 36). Na visão desse autor:

Querer analisar os discursos era, então, querer fazer muito mais que um trabalho de linguista; era também, de certa maneira, desejar ocupar uma posição heróica numa luta teórico-política: reintegrar, num gesto fundador, o que uma decisão arbitrária [o corte saussuriano] havia excluído; era ainda imaginar desempenhar um papel quase terapêutico em relação à linguística e querer produzir nela o retorno do que ela teria “recalcado” (PÊCHEUX, 1982, p.39-40).

Mais adiante ele complementa “esperávamos da linguística que ela viesse dar sua legitimidade científica a uma política de leitura dos textos; e, às vezes, até mesmo que ela constituísse o instrumento de uma pedagogia da verdade” (ibidem, p.53).

---

4 Segundo Gregolin (2004, p. 27) o que se chamou de movimento estruturalista na França e na Europa Ocidental, foi um eco do esforço realizado, em certos países do leste (principalmente na Tchecoslováquia) para se libertarem do dogmatismo marxista [...], pois se na Rússia dos anos 30 o marxismo rechaçou os formalistas, na França dos anos 60 as teorias formalistas foram agenciadas para lutar contra o dogmatismo do marxismo.

Desse modo, a partir da consideração do equívoco como constitutivo da linguagem, Pêcheux defende que a pesquisa linguística deve construir procedimentos capazes de abordar este "fato estrutural implicado pela ordem simbólica". Conforme Pêcheux (1982, p. 44):

Restituir alguma coisa do trabalho específico da letra, do símbolo, do traço, era começar a abrir uma fenda no bloco compacto das pedagogias, das tecnologias (industriais e biomédicas), dos humanismos moralizantes ou religiosos: era colocar em questão esse bloco, essa *articulação dual do biológico com o social*, de onde o simbólico é excluído, e esse famoso "sujeito psicológico", surdo ao significante, que funde a referida articulação (como a glândula pineal cartesiana harmoniza no homem a substância pensante e a estendida). Designar essa fenda como efeito irredutível da ordem simbólica, era aplicar um golpe contra o narcisismo (individual e coletivo) da consciência humana [...] (Grifos do autor).

Aliando-se a essa proposta de Pêcheux, o movimento de maio de 1968, na França, propunha transformações na estrutura conservadora e elitista da universidade francesa, produzindo "uma exasperação da circulação dos discursos [...] uma inundação verbal que preenchia as ruas e as mídias, deixando numerosas marcas textuais que cobriam os muros da cidade" (COURTINE, 2006, p.52). Sobre esse momento histórico da França, assim se expressa Dosse (2007, p.70-71)

O efeito de maio de 1968 sobre o estruturalismo é, portanto, contraditório: antigo e novo se misturam, racionalismo cientista e anti-racionalismo estão ligados, inclusive no próprio pensamento dos autores. Em todo caso, o evento-68 não terá sido sem efeitos no plano teórico; se não foi o deflagrador nem uma extinção do estruturalismo nem do seu triunfo, maio de 1968 terá deslocado, de fato, as linhas, acelerado as evoluções em curso desde 1966-1967. [...] Maio de 1968 faz explodir, sobretudo, a noção de fechamento da estrutura. Salta o ferrolho e o ponto se transforma em nó: "a estrutura dos neo-estruturalistas já não reconhece a existência de limites, é aberta, suscetível de infinitas transformações".

Ainda segundo Dosse (2007), maio de 1968 também lança os germes que, a mais longo prazo, agem como forças desestabilizadoras do próprio paradigma estrutural. "O gerativismo, o acolhimento dado à enunciação, a intertextualidade, o desconstrucionismo asseguram ao mesmo tempo a adaptação necessária do estruturalismo e a sua dissolução, o seu próprio apagamento" (DOSSE, 2007, p.171).

É nessa conjuntura que Foucault, Lacan e Pêcheux pensam o discurso e o sujeito no discurso, flexionando a estrutura. Mas, para termos uma dimensão mais exata do projeto de Pêcheux, é preciso retroceder aos antecedentes que nos conduzirão até a região de conflito na qual a questão do sujeito joga sua partida, ligando esse projeto à conjuntura mais ampla de sua

filiação à Louis-Althusser, figura nuclear de uma nova geração que se reúne na *Rue d'Ulm*, na Escola Normal Superior (ENS). Referimo-nos à contingência que aproxima, na França, estruturalismo e marxismo, e o lugar que Althusser concede à psicanálise para renovar o marxismo. O percurso de Michel Pêcheux nos parece exemplar da tentativa de articulação que essa vertente do estruturalismo pretende realizar e leva às últimas consequências as relações conflitantes entre marxismo e psicanálise.

### **1.3.2. O legado Althusseriano: os primeiros diálogos entre marxismo e psicanálise e a criação da AAD 69**

Segundo Dosse (1993) no ano de 1965, na França, vêm a público as duas obras que vão se tornar imediatamente a mais importante referência do período: *Pour Marx* (uma coletânea de artigos de Althusser) e *Lire le Capital* (um livro coletivo que reagrupa em torno de Althusser contribuições de Jacques Racière, Pierre Macherey, Étienne Balibar e Roger Estabiet). Com essas duas obras os Althusserianos “efetuam um ‘retorno a’ o próprio Marx, separado dos comentários e exegeses elaborados até então sobre sua obra e que encobriam, como uma cortina, um conhecimento de suas teses” (ibidem, p. 335).

Sobre esse assunto, Amaral (2013, p.108) afirma:

Louis Althusser representou no movimento estruturalista francês a voz e o pensamento marxista; fez uma leitura de Marx que lhe permitiu incomodar, por um lado, os intelectuais do partido comunista francês, por discordarem da leitura que fazia de Marx, e, por outro lado, foi-lhe possível agradar àqueles que apoiavam a sua iniciativa em propor uma releitura dos textos fundadores do pensamento de Marx, dando-lhe um enfoque teórico capaz de afastá-los das ideias stalinistas denegridoras do pensamento comunista na França. Tem-se então um projeto de releitura de Marx, empreendido por Althusser, que ganha força entre os intelectuais a partir de uma nova teoria do Ler. Esta prática de leitura, caracterizada como *sintomal*, apoiava-se nas reflexões de Lacan<sup>5</sup>.

Segundo Dosse (1993, p.335) “é no ato de ler Marx que se inscreve o primeiro deslocamento dos althusserianos, os quais participam plenamente, nesse ponto, do paradigma estrutural, na medida em que privilegiam a esfera do discurso e a lógica interna de um sistema fechado em si mesmo”. Neste particular, Amaral (2013) complementa que “a atitude crítica

---

<sup>5</sup> “Aí [na leitura sintomal] se encontrava o caráter mais essencial do que não é visível e que se refere à falta, à ausência” (DOSSE, 1993, p. 335).

ante o texto, requisitada por uma leitura discursiva, retoma uma forma de ler que, segundo Althusser, advém do próprio Marx quando lê os clássicos da economia política”.

Dosse (1993) afirma que Althusser distingue dois modos de leitura dos clássicos da economia política em Marx: o primeiro é uma leitura do discurso do outro, Ricardo Smith, etc., no intuito de captar as insuficiências e estabelecer a diferencialidade, mostrando assim o que não foi percebido pelos seus predecessores. O resultado dessa primeira leitura possibilita “um levantamento de concordâncias e discordâncias” (DOSSE, 1993, p. 336); a segunda leitura, considerada uma leitura mais essencial de Marx, permite-nos ver o texto para além das faltas, lacunas e silêncios que foram assinalados, essa releitura “permite a Marx perceber o que a economia clássica não via embora visse” (ibidem). Na visão de Amaral (2013, p.109):

É essa a qualidade de uma leitura sintomal, identificar no texto o que não pôde ser expresso por não ser visto, embora estivesse lá, “embora visse”. Se a realidade essencial é a mais escondida, a chave da interpretação não está na ausência do discurso nem nos seus explícitos, “mas no entremeio de sua latência, necessitando de uma escuta ou uma leitura particular” (idem) que se sustenta nos estudos psicanalíticos desde Freud a Lacan<sup>6</sup>.

Ainda segundo essa autora (ibidem) é dessa forma que Althusser começa a fazer interlocuções com a psicanálise<sup>7</sup> no intuito de buscar as condições de uma leitura dos textos de Marx. Conforme Amaral (ibidem):

[...] Althusser buscar na psicanálise as condições de uma leitura dos textos de Marx, ao articular conceitos psicanalíticos com os do materialismo histórico, como é o caso do de *condições de produção*, apontando para condições de existência do dizer, das possibilidades do dizer e do não-dizer. Essa prática de leitura foi a via que guiou o empreendimento de filósofos e linguistas na busca de novas formas de interpretação dos textos. Nessa empreitada teórica dialogam a linguística (de Saussure), a psicanálise (de Lacan) e o marxismo (de Althusser). Essa nova prática de leitura coloca em xeque o mito da leitura padronizada pelas ciências e pela religião, quando a leitura seria considerada um fato individual, sob a responsabilidade de um sujeito dotado da faculdade de ver o que está no texto. O desafio posto para

6 Aqui vale destacar o artigo de Althusser “Freud e Lacan” publicado em 1964, mesmo ano em que ocorreu o Seminário “os quatro conceitos fundamentais da psicanálise” de Lacan. Tais acontecimentos se inserem no contexto de renovação do freudismo que havia sido fortemente rechaçado pelos marxistas franceses desde 1948, sob o argumento de que a psicanálise seria uma “ideologia reacionária” (ALTHUSSER, 1985, p. 47)

7 Althusser e Lacan constituem, conforme Dosse (2007, p. 381) “uma parêntese tão curiosa quanto fascinante para uma geração que se tornará, em boa parte, althusseriano-lacaniana”. Cada um a seu modo, travam o mesmo combate contra o humanismo e o psicologismo, em nome da ciência. Ambos propõem uma releitura dos textos fundadores.

o movimento estruturalista era pôr de cabeça para baixo as verdades consolidadas pelo saber científico tradicional, zelador da objetividade absoluta para garantir certezas. Foi, pois, a empreitada de Althusser de uma releitura de Marx que fertilizou o caminho para a análise de discursos[..].

Esse retorno aos textos de Marx “representava para uma geração de filósofos a possibilidade de romper com um ensino no qual havia a tendência para dissolver a especificidade da própria problematização filosófica, em proveito de uma análise de influência puramente doxográfica” (DOSSE, 1993, p.346). Dessa forma, o marxismo estrutural althusseriano pode “apresentar-se como a base de uma nova era da filosofia, de modo que todos os continentes do saber conheceram os abalos telúricos de 1965, e o modelo althusseriano que se apoiava na onda estruturalista foi, por sua vez, a rampa de lançamentos de iniciativas de transformações das ciências sociais” (ibidem).

Michel Pêcheux, como amigo íntimo entre os discípulos de Althusser, atento a toda a discussão em torno das ideias de seu mestre, pensava que a melhor maneira de fazer filosofia na década de 1960 era fazê-la no campo das ciências sociais. Em 1966, fora nomeado no *Centre National de Recherche Scientifique* (CNRS) para um laboratório de psicologia social da Sorbonne. Lá, encontra-se com dois pesquisadores dos quais se tornará amigo de Michel Plon e Paul Henry<sup>8</sup>, aliando a esse último, uma perspectiva crítica, Pêcheux “surpreende-se com a utilização das matemáticas, com a proliferação de equações sem construção conceptual, e seus projetos de pesquisa são cada vez mais orientados para a Linguística, para as estruturas da linguagem, para as noções de implícito e pressuposto, que o colocavam no centro das problematizações estruturalistas<sup>9</sup>” (ibidem).

Pêcheux forma então um pequeno grupo<sup>10</sup> de trabalho com o objetivo de tentar aplicar as teses althusserianas à linguística. As pesquisas desse grupo de trabalho terão vários desdobramentos principalmente na França. Entre os trabalhos publicados nessa época

---

8 Paul Henry tinha formação em matemática, mas interessado pela etnologia, fora visitar Lévi-Strauss em 1962, a fim de manifestar-lhe o desejo de trabalhar com a etnologia. Lévi-Strauss retivera a sua atenção pelo fato de utilizar modelos matemáticos e pela vontade que manifestava de construir uma teoria global da comunicação. Paul Henry é aconselhado a fazer linguística e a obter um certificado de estudos em etnologia (DOSSE, 1993, p. 346).

9 Conforme Paul Henry (apud Dosse, 1993, p.347) “interessava-nos o estruturalismo porque era um meio de criticar a psicologia social, em especial a ideia de sujeito”.

10 Além de Paul Henry encontravam-se nesse grupo Régine Robin, Claudine Normand, Denise Maldidier e François Gadet.

destacam-se dois artigos<sup>11</sup> de Pêcheux, assinados sob o pseudônimo de Tomas Herbet, publicados na revista *Cahiers pour l'analyse*, datados de 1966 e 1968 respectivamente.

Desse modo, ao distinguir, principalmente no texto de 1966<sup>12</sup>, dois momentos distintos na ciência - de transformação produtora e de reprodução metódica -, Pêcheux garante a possibilidade de ruptura em relação à ideologia, reservando à ciência o *status* não-ideológico.

Sobre esse assunto, Zandwais (2009) afirma que, na tentativa de reverter o caráter de abstração das ciências sociais, Pêcheux isola as práticas ideológicas das demais, especificando, inclusive, as primeiras, como se as ideologias não fossem constitutivas de modo de produção de todas as práticas. Nesse sentido, Pêcheux se mostra preso à concepção de ideologia como ‘falsa consciência’, concepção idealista de influência hegeliana, presente na Ideologia Alemã. Ainda segundo essa autora,

Tal concepção de ideologia teria representado, sem dúvida um obstáculo, do qual Pêcheux teria de livrar-se a fim de aprofundar suas reflexões acerca do próprio estatuto da ciência que estava buscando, já que tomar a ideologia em oposição à ordem do real implicava pensar suas condições de existência, ou apartadas da ordem da história, ou de uma concepção de ciência, trabalhando, assim, teoricamente, sob o ângulo do positivismo que ele buscou incessantemente, combater (ZANDWAIS, 2009, p.17).

Consoante Dosse (1993), esse trabalho teórico de Pêcheux inscreve-se na linha do duplo retorno a Marx, tal como foi empreendido por Althusser, e, ao mesmo tempo, do retorno a Freud realizado por Lacan. Segundo esse autor “é esse trabalho de elaboração teórica que vai servir de quadro de referência para a publicação da obra que se apresenta como manifesto metodológico: *L'analyse Automatique du Discours*, publicado em 1969. Esse trabalho servirá com via de acesso do althusserianismo ao campo das pesquisas linguísticas” (DOSSE, 1993, p. 347), ao mesmo tempo em que intervém diretamente no campo das ciências sociais, que Pêcheux concebe como puramente ideológico. O questionamento do discurso enquanto elo entre linguagem e ideologia serve, portanto, à transformação desse campo.

---

11 Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social (*Les Cahiers pour L'Analyse*, nº 2, 1966, p. 139-167) e *Observações para uma teoria geral das ideologias* (*Les Cahiers pour L'Analyse*, nº 9, 1968, p. 74-92)

12 Segundo Zandwais (2009, p. 15) é a partir das reflexões desse texto que “Pêcheux começa a estabelecer alguns alicerces indispensáveis para desalojar as Ciências Sociais de paradigmas positivistas e inscrevê-las, à luz de uma reflexão marxista, nos domínios do humanismo, onde questões sobre subjetividade, ideologia, confrontos e lutas de classes ocupam lugares essenciais”.

Nesse primeiro momento, Pêcheux utiliza-se para tal objetivo do método de leitura que engloba os efeitos do significante no discursivo, seguindo de perto o método de leitura sintomal desenvolvido por Althusser em sua releitura de Marx.

A AAD69, primeira fase da AD<sup>13</sup>, é concebida por Pêcheux como uma “máquina de guerra”, em que o autor alia elementos de análise ideológica a procedimentos informatizados. As referências a Marx, Freud e Lacan, no entanto, não estão claramente postas, apesar da familiarização de Pêcheux com o pensamento desses autores, conforme relatamos acima.

Esse silenciamento em relação aos autores supracitados faria parte, conforme Henry (1997, p.15), de uma “estratégia deliberada de intervenção no campo das ciências sociais, no qual Pêcheux pretendia abrir uma fissura, fornecendo a elas um instrumento científico que seria a contrapartida de uma abertura teórica de seu campo”. Tal estratégia estaria assentada nos fundamentos de Bachelard e Canguilhem<sup>14</sup> que consideravam que é o instrumento que leva ao desenvolvimento de teoria científica e não o contrário, pressupondo uma anterioridade da ciência em relação ao instrumento concebido como aplicação da teoria.

Ainda conforme Henry (ibidem, p.24) “do ponto de vista de Pêcheux, as ciências sociais são essencialmente técnicas e têm uma ligação crucial com a prática política e com as ideologias desenvolvidas em contato com a prática política, cujo instrumento é o discurso”.

Nesta base podemos compreender por que Pêcheux, tendo em vista provocar uma ruptura no campo ideológico das “ciências sociais”, escolheu o discurso e a análise do discurso como o lugar preciso onde é possível intervir teoricamente (a teoria do discurso), e praticamente construir um dispositivo experimental (a análise automática do discurso) (HENRY, ibidem, p.25).

A entrada de Pêcheux no campo da linguística só ocorrerá dois anos mais tarde, em 1971, com a publicação do artigo *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage*,

---

13 Segundo Malidier (2003, p. 21) a AAD69 deve ser lida “como um conjunto de proposições alternativas: o dispositivo da análise do discurso se quer um instrumento científico ele é o primeiro modelo de máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade. Mas este dispositivo está ligado a uma teoria que, na época, permanece inscrita no vazio. A teoria do discurso ainda que a expressão não configure com todas as letras, está ainda por nascer”.

14 Esses dois autores são “os líderes de uma abordagem não-positivista e anti-empirista e epistemologia, história e filosofia da ciência na França [...] que insistiram sobre a necessidade de não se dissociar epistemologia e história da ciência e recusaram a concepção continuísta do progresso das ciências, chamando a atenção para as discontinuidades e as rupturas” (HENRY, 1997, p. 37).

*discours*<sup>15</sup>, escrito em parceria com C. Haroche e P. Henry. Esse artigo foi publicado no número 24 da revista *Langages*, organizado por Julia Kristeva naquele mesmo ano. O artigo interroga o corte saussuriano e seus recobrimentos, assim como o papel ambíguo de ciência piloto desempenhado pela linguística (MALDIDIER, 2003, p.29).

Partindo da discussão sobre o “corte saussuriano”, o texto objetiva fazer uma intervenção epistemológica no campo da linguística, utilizando-se da tese de que “a ruptura saussuriana foi suficiente para permitir a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, ela não pôde fazer obstáculo a um retorno ao empirismo em semântica” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, p.94), deixando aberta a porta pela qual vão se infiltrar o formalismo e o empirismo. Dessa forma, a partir da discussão do corte saussuriano, os autores procuram mostrar o lugar que a semântica ocupa nesse contexto, propondo uma mudança de perspectiva ou de “terreno”, lançando novas bases para o que denominam uma “semântica discursiva” e introduzindo conceitos que compõem o quadro teórico da Análise de Discurso.

Desse modo, segundo os autores, uma primeira formulação da “teoria do discurso” pode ser então alcançada levando-se em conta as posições do materialismo histórico, introduzindo-se novos objetos, o que permite uma “mudança de terreno”. Definem-se, então, as noções de formação ideológica e de formação discursiva. Uma formação ideológica caracteriza “um complexo de atitudes de representação que não são nem “individuais” e nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito uma com as outras” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, *ibidem*). Assim se explicam esses autores:

As formações ideológicas [...] comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais *formações discursivas* interligadas que determinam *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada: o ponto essencial aqui é *que não se trata somente da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) das construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida onde elas determinam a significação que tomam essas palavras: [...] as palavras mudam de sentido conforme as posições ocupadas por aqueles que as empregam; se pode precisar agora: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma *formação discursiva* a uma outra” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, p. 102-103).

---

15 Tradução em português: *A semântica e o corte saussuriano*: língua, linguagem, discurso.

Nesse sentido, o artigo da revista *Languages*, nº 24, além de situar epistemologicamente o campo da linguística, abre caminho para o discurso. Conforme Malidier (2003, p. 33) este artigo tem “o mérito de afirmar a existência de um nível discursivo, face aos que só queriam conhecer a língua e aos que confundiam de bom grado ideologia e discurso”. É aqui que Pêcheux encontra um ponto de contato com Althusser: se o artigo da revista *Languages* aponta para a diferenciação entre ideologia e discurso, é em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, escrito em 1970, que Pêcheux encontra o elo que faltava relacionar ideologia e discurso, uma vez que o texto de Althusser trazia a questão do sujeito, conforme Malidier (Ibidem, p.34) um tema obsessivo para Pêcheux, tratando-o como ‘um efeito ideológico elementar’, a partir de sua interpelação pela ideologia, fazendo assim a equivalência entre evidência do sentido e a evidência do sujeito.

Contudo, é somente em 1975, num artigo de Pêcheux escrito em parceria com Catherine Fuchs, ainda na revista *Languages*, nº 37, coordenado pelo próprio Pêcheux, intitulado “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas” que os autores vão situar o quadro epistemológico geral do empreendimento da teoria do discurso, articulando-o em três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (FUCHS; PÊCHEUX, 1975, p. 163).

Convém explicitar ainda que estas três regiões do conhecimento são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica), (FUCHS; PÊCHEUX, 1975, p.163). Contrariando a ilusão constitutiva do sujeito enunciador do idealismo, ‘senhor da sua morada’, Fuchs e Pêcheux (1975, p.171) afirmam que “os processos discursivos não poderiam ter origem no sujeito”, conforme revela a tese althusseriana da interpelação ideológica, mas “se realiza nesse mesmo sujeito”. Ou seja, contra a ideia de que o sujeito é um efeito ideológico se impõe ao lado a constatação de que esse efeito está dissimulado para o sujeito em questão, através daquilo que Pêcheux chamou de duplo esquecimento<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> O esquecimento nº 1 é inacessível ao sujeito e por esta razão aparece como constitutivo da subjetividade da língua, é de natureza inconsciente. Enquanto que o esquecimento nº 2 é da ordem da enunciação em que o sujeito se apresenta como aquele que “sabe o que diz”, caracteriza-se por um funcionamento próximo do sistema pré-consciente/consciente freudiano (FUCHS, PECHEUX, 1975, p. 177-178).

buscando, assim, “uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciados” (ibidem, p.174). Consta-se, a partir da oposição desses dois tipos de esquecimento, a referência à psicanálise lacaniana, conforme esses autores:

Esta oposição entre os dois tipos de esquecimento tem relação com a oposição já mencionada entre a situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (*outro* com *o* minúsculo) e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo *Outro* com *O* maiúsculo [...] em outros termos, colocamos que a relação entre “esquecimento nº 1 e nº 2” remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização (FUCHS, PECHÉUX, 1975, p.177).

Dessa forma, já se coloca no artigo nº 37 de *Languages* o horizonte da articulação entre inconsciente e ideologia, que será retomado em “*Les Vérités de la Palice*”, onde as relações entre sujeito e discurso adquirem todo seu relevo. É sobre os desdobramentos dessas relações que Pêcheux versará em **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, de 1975, que passaremos a discorrer mais abaixo:

#### **1.4. “Nos frios espaços da semântica exala um sujeito ardente”: revisitando as relações entre Semântica e Discurso**

A porta de entrada de Pêcheux para a constituição de uma teoria materialista do discurso encontra-se justamente no ponto nodal da linguística: a questão do sentido. Convocando “a suspeita do que falar quer dizer”, Pêcheux traz à tona o tema da cegueira<sup>17</sup> como o destino de todo pensamento que toma como ponto de partida as evidências sobre as quais ele mesmo se autoriza realizar.

Pêcheux (1988) mostra-nos que apesar do movimento operário ter acreditado que tinha posto um ponto final à história do stalinismo, a partir das críticas realizadas no XX Congresso do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) ao “culto da personalidade” e aos crimes do sujeito Stalin, a ‘cegueira’ continuava se disseminando, uma vez que o movimento operário ignorava as reais causas do stalinismo, atendo-se apenas aos efeitos gerados por esse regime.

---

<sup>17</sup> Trazendo como exemplo a cegueira da qual Stalin se dizia rodeado, Pêcheux mostra que tal evidência reflete a própria cegueira de Stalin, de não perceber as contradições que estavam em gestação no movimento operário mundial, desde o início dos anos de 1930, e que levaram ao desvio stalinista.

Essa constatação de que o pensamento de movimento operário não coincidia com as reais causas do regime stalinista, faz Pêcheux pensar na evidência do pensamento como um sintoma de que alguma coisa permanece velada para esse mesmo pensamento. Dessa forma, Pêcheux (1988) alerta-nos para o risco de ficarmos apenas nas evidências dos pensamentos, sem nos preocuparmos com as suas causas. Para não incorremos nesse erro de ficarmos reproduzindo indefinidamente uma evidência após outra, segundo o pai da AD, é preciso convocarmos “a suspeita do que falar quer dizer”, citando a fórmula althusseriana presente em *Lire le Capital*.

Com esse objetivo, Pêcheux (Idem), partindo das evidências apontadas por Adam Schaff, entre as quais a de que “a semântica é um ramo da Linguística” (PÊCHEUX, 1988, p.18), examinará a reabilitação da semântica feita por Schaff dentro do movimento marxista que se seguiu após a realização do XX Congresso do PCUS. Desse modo, elencando a lista de evidências que Schaff encontra em seu caminho, Pêcheux mostra-nos que elas têm como base a “função comunicativa da linguagem” (Ibidem, p.19) e se estendem à ideia geral de que as palavras designam coisas e ao caráter subjetivo do pensamento e do conhecimento que colocam o sujeito como centro do sentido. Frente a essas evidências fundadoras da Semântica é preciso, então, fazer a crítica de sua reabilitação, reivindicando a liberdade de questionar a sua assimilação marxista, a fim de elaborar “as bases de uma teoria materialista”. Essa se apresenta a partir de um duplo ponto de partida:

1. Para além da evidência que considera a *Semântica* como um ramo da Linguística - como é o caso da Morfologia, da Fonologia e da Sintaxe —, é preciso designá-la como o ponto nodal das contradições desta disciplina. São essas contradições que a atravessam e a organizam sob a forma de tendências que, ao mesmo tempo, manifestam e encobrem essas contradições.
2. É preciso reconhecer que, se a Semântica constitui para a Linguística esse ponto nodal, é porque ela tem a ver com a Filosofia e com a Ciência das Formações Sociais ou Materialismo Histórico. (PÊCHEUX, 1988, p. 20, grifo do autor)

Dessa forma, Pêcheux afirma que se torna necessário trabalhar as relações entre linguística e filosofia, o que pressupõe fazer um desvio para que linguísticas e filósofos se habituem uns aos outros. Para esclarecer as condições, o terreno e os objetivos desse desvio, esse autor caracteriza o quadro epistêmico da Linguística em 1975 a partir de três tendências principais que se opõem, se combinam e se subordinam umas às outras.

1. A tendência formalista-*logicista*, identificada à escola chomskiana enquanto desenvolvimento crítico do estruturalismo linguístico através das teorias “gerativas”. Essa tendência pode encontrar um aval filosófico nos trabalhos da escola de Port-Royal.
2. A tendência histórica, formada desde o séc. XIX, enquanto linguística histórica (F. Brunot, A. Meillet), desembocando hoje em teorias da variação e da mudança linguística (geo-, etno-, sócio-linguística).
3. Enfim uma última tendência, que se pode chamar “linguística da fala” (ou da “enunciação”, da “*performance*”, da “mensagem”, do “texto”, do “discurso”), em que se reativam certas preocupações da Retórica e da Poética, através da crítica do primado linguístico da comunicação. Essa tendência desemboca em uma linguística do estilo como desvio, transgressão, ruptura, etc., e sobre uma linguística do diálogo como jogo de confrontação. (PÊCHEUX, 1988, p.21, grifo do autor).

Pêcheux considera que, nas relações de forças que se estabelecem entre essas diferentes tendências, a primeira tendência domina as outras duas. É sobre a tendência formalista que as outras duas se ligam por laços contraditórios, uma vez que nela se amparam (por empréstimos, reversões, reapropriações, etc.) para depois dela se separarem. (PÊCHEUX, 1988, p.22).

Partindo da definição da língua como um sistema ou uma estrutura que, como tal, se opõe à história, do mesmo modo que o explicável se opõe ao seu resíduo inexplicável, Pêcheux mostra-nos que essa definição de língua revela não só o objeto, mas também os limites da Linguística. Assevera esse autor que “como o explicável sistêmico ou estrutural é primeiro, não há o que se questionar acerca das condições que o instituem como explicável” (PÊCHEUX, *ibidem*), de forma que o estruturalismo linguístico acaba desembocando em um estruturalismo filosófico que tenta abarcar no explicável o resíduo inexplicável.

Pêcheux (*ibidem*) esclarece ainda que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva da “análise materialista do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar as práticas linguísticas inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada” (PÊCHEUX, *ibidem*, p.24). Segundo o autor:

Essa condição de explicar o que se passa hoje no “estudo da linguagem” e contribuir para transformá-lo, não repetindo as contradições, mas tomando-as como os efeitos derivados da luta de classes hoje em um “país ocidental”, sob a dominação da ideologia burguesa (PÊCHEUX, *ibidem*).

Desse modo, a alusão que Pêcheux faz à história busca compreender como a unidade tendencial daquilo que a Linguística atual define como língua, constitui a base de processos antagonistas no nível do vocabulário-sintaxe e no dos raciocínios, o que o autoriza a pensar a questão das divisões discursivas por detrás da unidade da língua. Esse autor conclui que, “trata-se de pôr em movimento a contradição que atravessa a tendência formalista-logicista sob a evidência que constituem a sua fachada” (PÊCHEUX, *ibidem*, p.26).

Por esse motivo, Pêcheux vai afirmar que é preciso “fazer trabalhar a contradição” o que nos conduz diretamente à questão política. Segundo esse autor (*Ibidem*, p.30), os “frios espaços da semântica exalam um sujeito ardente”. A dívida teórica de Pêcheux com Althusser, tornar-se-á explícita a partir de uma citação retirada do texto *Aparelhos ideológicos de Estado*:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da transparência da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos — e que esse fato não constitui problema — é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. (ALTHUSSER, 1980, p. 95, *apud* Pêcheux, 1988, p.31).

Pêcheux, em *Semântica e discurso*, afirma que o sujeito designa esse efeito ideológico elementar que produz a ilusão subjetiva à qual o autor compara o movimento circular descrito nas palavras do Barão de *Münchhausen*<sup>18</sup>. É este efeito, em linhas gerais, que Pêcheux aborda e discute nos primeiros capítulos de *Semântica e Discurso*. Contudo para chegar à discussão desse ponto, o pai da vertente materialista da análise do discurso abre um caminho difícil e sinuoso, repleto de referências ao campo da filosofia que vai desde o ponto lógico-linguístico, passando pela questão das relativas e desembocando na filosofia espontânea da linguística. Trata-se de um caminho rigoroso que busca inserir a problemática do discurso no campo da consideração científica.

Não é nosso objetivo percorrer todo esse caminho traçado no livro *Semântica e Discurso*, mas apenas evidenciarmos as categorias de análise necessárias à pesquisa a partir

---

<sup>18</sup> Conta a lenda que esse senhor teria salvo a si mesmo e a seu cavalo, afundados em um charco, graças à sua presença de espírito e à força de seus braços, puxando-se pelos próprios cabelos.

do que Pêcheux expõe em sua obra. O próximo item deste trabalho está organizado em torno do estudo dessas categorias.

#### **1.4.1. Instrumentais teórico-metodológicos necessários a nossa pesquisa: articulando Linguística, Materialismo Histórico, Teoria do Discurso e o atravessamento da psicanálise**

Para analisarmos o discurso das competências no ideário educacional brasileiro, faz-se necessário, primeiro, explicitarmos o que entendemos sobre discurso. O discurso em nossa pesquisa é entendido como práxis social e como tal só pode ser compreendido através do “desvelamento das relações sociais que o determinam e que estão representadas, podendo ser elucidado através de marcas linguística, transformadas em intradiscurso, isto é, na materialidade discursiva” (MAGALHÃES, 2005, p. 25).

Desse modo, para desvelarmos as relações sociais que determinam e representam o discurso das competências no ideário educacional brasileiro, torna-se imprescindível à nossa análise, acessarmos alguns conceitos e pressupostos teórico- metodológicos da Análise do Discurso, quais sejam, Condições de Produção do Discurso, Ideologia, Intradiscurso, Interdiscurso, Memória Discursiva, Pré-Construído, Formação Discursiva e Formação Ideológica.

A materialidade discursiva selecionada para análise do discurso das competências, as sequências extraídas da legislação educacional brasileira, conforme retratada no item 1 deste capítulo, não devem ser entendida como algo solto, desvinculado do processo de produção/reprodução e transformação de uma sociabilidade, no nosso caso, da sociedade capitalista. Cientes disso, uma primeira noção se mostra importante para compreendermos não só o movimento do processo histórico/ideológico dessa sociabilidade, mas também da época em que foi instaurado o discurso das competências no ideário educacional brasileiro, ou seja, a década de 1990.

Diante disso, a noção de condições de produção do discurso será nosso ponto de partida para a análise, uma vez que o discurso das competências surge como resposta às demandas históricas de seu tempo. Conforme Pêcheux (1988) “todo discurso é índice potencial de agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”. Desse modo, as relações

econômicas, sociais, políticas e ideológicas são o lugar em que os discursos surgem e agem, num processo dialético.

Costuma-se abordar as condições de produção do discurso em dois níveis: as condições de produção estritas, ou seja, as circunstâncias imediatas que constituem o contexto no qual o discurso foi produzido e as condições de produção amplas que representam o imaginário histórico social, isto é, a exterioridade constitutiva do discurso (Cf. AMARAL, 2005, p. 35).

Nesse sentido, o discurso das competências encontra sua base nas relações sociais históricas e ideológicas da década de 1990. No entanto, não podemos compreender as relações sociais dessa década se não a remetermos à exterioridade histórica mais ampla do discurso. Para acessarmos essa exterioridade, precisaremos da articulação de outras quatro categorias da Análise do Discurso, que são: intradiscurso, interdiscurso, memória discursiva e pré-construído que só podem ser entendidas pela denominação de outras categorias da AD a noção de sujeito, ideologia, formação discursiva e formação ideológica.

Como sabemos nenhum discurso surge do nada; ele se relaciona com outros discursos, ditos em outros lugares, em outros momentos, fazendo com que os sentidos se produzam nas redes de formulações, nas filiações de sentido que se historicizam, e não por propriedade da língua em si mesma. Desse modo, a materialidade da língua, sua formulação horizontal, sequencialmente elaborada em enunciados, isto é, o intradiscurso, no caso de nossa pesquisa as seqüências discursivas extraídas da legislação educacional brasileira, articula-se com outro eixo, o da verticalidade, ou seja, o interdiscurso, entendido por Pêcheux (1988) como “algo que fala antes, em outro lugar e independente”, ou seja, o já dito que constitui todo dizer.

Os sentidos se produzem justamente no movimento de relação entre esses dois eixos, o intradiscurso e interdiscurso, entre o nível da formulação e os já ditos, ou seja no encontro entre a materialidade da língua e a materialidade da história (Cf. AMARAL, 2005). A noção de interdiscurso nos remete às noções de memória discursiva e pré-construído.

A categoria da memória discursiva se estabelece no eixo da verticalidade, ou seja, ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer, isto é, no saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido, de modo que qualquer nova formulação a ser feita estará sempre determinada pelo conjunto de outras formulações já feitas. A constituição da

memória discursiva se dá na relação com os dois esquecimentos que constituem o sujeito do discurso. A relação entre esses dois esquecimentos se estabelece a partir das categorias do pré-construído e da articulação de enunciados do interdiscurso que atravessam o discurso sob a forma de discurso transversal.

O encadeamento do pré-construído e da articulação manifesta-se no intradiscurso, surgindo daí o efeito de evidência, tanto do sujeito como do sentido. Para entendermos melhor essa relação entre esquecimentos, pré-construído, articulação de enunciados que gesta a evidência do sujeito e do sentido, torna-se necessário explicitarmos o pensamento de Pêcheux em torno da interpelação ideológica, o que nos obriga a tratar da relação entre ideologia e inconsciente, presente em *Semântica e Discurso*.

Pêcheux, ao tratar da questão da interpelação ideológica, retoma dois pontos importantes em relação às teses de Althusser<sup>19</sup>. O primeiro diz respeito à constatação de que “a evidência da existência espontânea do sujeito” o constitui, ao mesmo tempo, como “origem ou causa de si”, reafirmando as teses empiristas; e o segundo, à afirmação de Althusser, de que a evidência do sujeito é coextensiva à evidência do sentido, “presente em toda filosofia idealista da linguagem”, de acordo com a qual o sujeito é induzido à crença de que “uma palavra designe uma coisa ou possua um significado”, através da qual podemos associar os efeitos ideológicos de todo discurso. (PÊCHEUX, 1988, p.153). Segundo esse autor:

Eis o ponto preciso onde surge [...] a necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido. Lembremos os termos dessa aproximação [...] como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra 'designe uma coisa' ou 'possua um significado' (portanto inclusive as evidências da 'transparência' da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar (PÊCHEUX, *ibidem*, grifos do autor).

Para Pêcheux (1988), todo o seu trabalho encontra aqui sua determinação, pela qual a questão da constituição do sentido junta-se à da constituição do sujeito, não de um modo marginal, mas no interior da própria “tese central”, na figura da interpelação. É em torno

---

<sup>19</sup> A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos; só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos (ALTHUSSER, 1985, p. 91).

dessa “tese central” da interpelação que a articulação entre ideologia e inconsciente se impõe no texto desse autor, conforme podemos evidenciar na passagem abaixo:

Essas duas categorias não se encontram aqui por acaso. Sabe-se também que sobre esse ponto e a despeito de importantes pesquisas recentes, o “essencial do trabalho teórico” ainda permanece por fazer” [...] De fato não podemos mascarar por meio de fórmulas a ausência, cujo peso é grande, de uma articulação conceptual elaborada entre *ideologia e inconsciente*: estamos ainda no estágio dos “vislumbres” teóricos penetrando a obscuridade (PÊCHEUX, 1988, p.152, grifos do autor).

Ainda segundo Pêcheux, “o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente, é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este último adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas que constitui o sujeito” (PÊCHEUX, *ibidem*, p.152-153). Ou seja, produzem no interior dos seus próprios funcionamentos o efeito ideológico da evidência do sujeito e da evidência do sentido.

Nesse particular, a tese althusseriana de que a “Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa exatamente que o “não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. A tese da interpelação diz que é o indivíduo, e não o sujeito, que é interpelado pela ideologia. O que nos mostra apontar para a discrepância indivíduo/sujeito, é de não pressupor a existência do sujeito senão a partir da própria interpelação que o constitui. É por esse paradoxo, portanto, o sujeito é chamado à existência.

Pêcheux nos leva a compreender por meio desse paradoxo que a interpelação tem um efeito retroativo, que faz com que todo indivíduo seja “sempre já-sujeito”, isto é, ele parte da evidência do sujeito, que o supõe como “único, insubstituível e idêntico a si mesmo”. Do contrário, a tese da interpelação reeditaria, de outra forma, a ilusão subjetiva de uma origem ou fonte do sujeito. Ou seja, esse paradoxo revela que a ‘evidência’ da identidade dissimula que esta identidade é o resultado de “uma identificação interpelação do sujeito, cuja origem estranha é, contudo, estranhamente familiar” (PÊCHEUX, 1988, p.155).

Esse retorno do estranho no familiar aponta para o efeito de pré-construído, isto é, o efeito de discrepância pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado “antes, em outro lugar, independentemente”. O efeito de pré-construído pode, assim, ser considerado a “modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito [...] ao mesmo tempo em que é sempre-já-sujeito” (PÊCHEUX, *ibidem*, p.156).

Essa discrepância, presente na interpelação do indivíduo em sujeito, funciona “por contradição”. Essa contradição pode ser percebida sob a forma de uma série de sintomas articulados ao “funcionamento do significante” no processo de interpelação identificação.

Segundo Pêcheux, esse “funcionamento do significante” aproxima o inconsciente freudiano do processo ideológico do assujeitamento. Recorrendo à definição de Lacan de que “o significante representa o sujeito para um outro significante” - diferentemente do signo, que representa alguma coisa para alguém -, é possível, segundo Pêcheux, aproximá-la da formulação do “sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é preso nessa rede. Essa formulação considera que “o sujeito resulta dessa rede como causa de si, sendo essa contradição (produzir como resultado uma causa de si) o que caracteriza a interpelação como um processo no qual “os ‘objetos’ que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si” (PÊCHEUX, Ibidem, p.157).

Esse último ponto é crucial para entendermos o tensionamento entre Pêcheux e Lacan. A expressão “ser preso na rede” designa, para Pêcheux, o processo constitutivo do sujeito, isto é, o efeito-sujeito propriamente dito. Duas observações se impõem. A primeira nos leva a associar a expressão “não-sujeito” à própria rede significante que antecede e antecipa o sujeito, no sentido, por exemplo, do comentário de Althusser: “antes de nascer a criança é sempre-já-sujeito, designado a sê-lo na e pela configuração ideológica familiar específica em que é ‘esperada’ depois de ter sido concebida” (ALTHUSSER, 1985, p. 103). Nesse caso, é a ideologia familiar, na forma assumida pela rede dos significantes, que configura um não-sujeito e que, paradoxalmente, toma a criança esperada como um sempre-já-sujeito.

A segunda observação deriva da ambiguidade que o verbo *prendre* pode assumir na frase em francês - *le sujet est ‘pris’ dans ce réseau* -, na medida em que remete tanto à ideia de um aprisionamento do sujeito - seu assujeitamento, para sermos mais precisos - como a sua apreensão nessa rede, no sentido em que apreendemos um objeto nas mãos. Trata-se de uma anterioridade lógica ou ideológica? De qualquer maneira, para Lacan, a apreensão do sujeito na rede significante não poderia se dar sem a necessária divisão subjetiva nesse processo, o que é consoante com a produção de sintomas e das formações do inconsciente de um modo geral, mesmo que o sujeito não se reconheça nelas em função da identificação que a

interpelação produz. O inconsciente se distingue, assim, para Lacan, do plano imaginário onde se sustentam as identificações do sujeito.

Para retomar a argumentação de Pêcheux (1988), é o apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo que leva às “fantasias metafísicas” concernentes à dimensão do sujeito como ‘causa de si’. Pois, enquanto sujeitos falantes, os indivíduos são todos recrutados pela ideologia, recebendo como evidente o sentido daquilo que ouvem e dizem, leem ou escrevem. Pêcheux se refere a essas fantasias como *efeito Münchhausen*, em memória do imortal barão que se eleva nos ares puxando-se pelos próprios cabelos, o que equivaleria a postular o paradoxo que toma “o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso” (PÊCHEUX, *ibidem*, p. 157).

Segundo Pêcheux (*ibidem*), a evidência do sujeito, inclusive a evidência de que “eu sou realmente eu”, mascara, portanto, que o sujeito se produz no processo de interpelação-identificação a partir dos lugares que lhe são designados nesse processo. Para ele, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo” (PÊCHEUX, 1988, p. 159-160, grifos do autor). Desse modo, o aparato linguístico funciona assim como um dispositivo de retomada do jogo, a partir da ficção da transparência da linguagem, velando o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados, no interior de uma formação ideológica, definindo-a como:

Um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p.166, destaque dos autores).

Dada essa definição de formação ideológica, Pêcheux explicita-nos em que consiste esse caráter material do sentido, por meio de duas teses e de suas definições correlatas. Na primeira, Pêcheux esclarece que o sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma proposição está na dependência da formação ideológica na qual se inscreve, levando-o à definição de uma formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta

de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, *ibidem*). Desse modo, os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos do seu discurso pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. As palavras retiram seu sentido das formações discursivas no interior da qual se relacionam, estabelecendo-se desta forma o campo semântico onde se afere esse sentido. Designa-se então, por processo discursivo, “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos - “significantes” - em uma formação discursiva dada” (*ibidem*). Pode-se dizer, portanto, que o sujeito é produzido a partir dos pontos de estabilização de um determinado domínio de pensamento, criando-se dessa forma as condições de consenso que regulam as relações intersubjetivas.

Na segunda, o autor afirma que toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definindo como interdiscurso o “todo complexo com dominante” das formações discursivas cuja objetividade material é dada pelo fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, *ibidem*, p. 162). Para esse autor, os dois tipos de discrepâncias, ou seja, o efeito de encadeamento do pré-construído e o efeito de articulação de enunciados estão, assim, determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso.

Nesse sentido, o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos e, especificamente, como sujeitos de seu discurso, fornece, por meio dessa interpelação e mediante o complexo das formações ideológicas, a relação imaginária que cada sujeito estabelece com a realidade. Contudo, segundo Pêcheux (*ibidem*), esse ‘ego’, assim formado, não pode reconhecer seu próprio assujeitamento ao Outro ou ao Sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma da autonomia pela qual o sujeito se reproduz como interior sem exterior pela determinação do real e do interdiscurso como real exterior. A esse funcionamento espontâneo da forma sujeito, por fim, corresponde o idealismo filosófico, por intermédio do qual se dá como essência do real aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito. Essa tese pechetiana que sintetiza a relação do sujeito com o discurso é resumida por esse autor da seguinte forma:

Somos, assim, levados a examinar as propriedades discursivas da forma sujeito, do “ego imaginário”, como “sujeito do discurso”. Já observamos que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos (*Sic*) no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1988, p.163).

A partir dessa afirmação Pêcheux retoma a distinção entre o efeito de pré-construído e a articulação de enunciados, esclarecendo-a a partir da forma como se especificam no interdiscurso. Para esse autor (ibidem, p.164-171), o pré-construído corresponde ao sempre-já-aí da interpelação ideológica, ele remete àquilo que todo mundo sabe, isto é, aos conteúdos de pensamento do sujeito universal suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma situação dada, pode ser e entender sob a forma das evidências do contexto situacional. Ao passo que a articulação de enunciados “constitui o sujeito em sua relação com o sentido, ligando entre si os elementos discursivos constituídos pelo pré-construído, evocando, no pensamento do sujeito, o Sujeito universal da ideologia, através de formas linguísticas que o interpelam, tais como: todo mundo sabe que, é claro que, etc. Nesse sentido, a articulação de enunciados é constituída pelos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.

Essa distinção resulta na definição de forma-sujeito do discurso. Para Pêcheux, ela é a resultante do processo de incorporação e, ao mesmo tempo, de dissimulação, pela qual o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui, absorvendo o interdiscurso no intradiscurso, de onde resulta a identidade imaginária do sujeito e, simultaneamente, os efeitos de intersubjetividade nos quais o sujeito se reconhece especularmente em um outro sujeito, segundo a modalidade do *como se* (“como se eu que falo estivesse no lugar onde alguém me escuta”) (PÊCHEUX, ibidem, p.168). O discurso do sujeito, segundo essa perspectiva, seria equivalente aos fenômenos de paráfrase e de reformulação de uma formação discursiva dada, na qual os diversos sujeitos se reconhecem entre si, especularmente.

Desta forma, prossegue Pêcheux, apoiando-se em Althusser, multiplicam-se as formas ficcionais pelas quais “o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo” (PÊCHEUX, ibidem, p.170), se obtém sobre o fundamento do desconhecimento da existência independente

do real como exterior ao sujeito ao qual se refere o materialismo, pois a marca do idealismo se imprime mediante a subordinação da realidade ao pensamento, apagando-se a distinção entre pensar e imaginar, de forma que a realidade seja transposta pela ficção na forma-sujeito do discurso.

Pêcheux chega, então, à conclusão de que a marca do inconsciente como ‘discurso do Outro’ designa no sujeito a presença eficaz do Sujeito, de forma que ele tome aí “posição” como sujeito do discurso, ou seja, como sujeito da enunciação de seu ato de linguagem, dissimulando ao mesmo tempo a sua determinação pela ideologia. Isto é, a ficção de um sujeito originário desse ato apenas dissimula o retorno do Sujeito no sujeito. É o Sujeito, por fim, quem fala nos sujeitos interpelados pela ideologia, reduzidos a parafraseá-lo em sua ilusão de autonomia, evocando-se dessa forma o problema constituído pela intencionalidade de um ato de fala, bem como da consciência como poder sintético unificador que organiza as representações de um sujeito, presente no “mito idealista da interioridade. A ‘verdade’ desse mito idealista consiste, acrescenta Pêcheux, precisamente no funcionamento (concebido como autônomo) de uma formação discursiva no sentido em que a definimos, isto é, como espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer, e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro.

Dessa forma, com o intuito de analisar o discurso das competências no ideário educacional brasileiro por meio de seqüências extraídas da legislação educacional brasileira, faz-se necessário demonstrar as permanências e rupturas desse dizer, evidenciando assim os objetivos e limites desse discurso. Para isso, a utilização das categorias supracitadas serão de suma importância para a observação e compreensão dos processos parafrásticos e polissêmicos contidos no discurso em análise.

Entendemos que na memória do discurso das competências há uma rede de formulações e reformulações que se processam no eixo da verticalidade produzindo um incessante processo de reconfiguração das relações do discurso das competências com outros discursos, por meio dos processos de paráfrase (reiteração de um sentido já existente) e de polissemia (possibilidade de o sentido ser outro), numa encenação do já-dito.

Sobre esse assunto, Fuchs (1982) afirma que os processos discursivos de paráfrase e polissemia situam-se entre a língua e o discurso, ou seja, excede o campo da linguística “não

somente pelo nível do sentido onde se pode estabelecer a relação semântica em jogo, mas também pela tensão” (FUCHS, 1982, p.29) imposta pela constituição do enunciado, enquanto atividade complexa. Quando o sujeito usa a paráfrase, o sentido de um “discurso fonte”, cuja identidade é colocada em cena, é reconstruído, isto é, jamais produzido idêntico.

Nestes termos, o discurso das competências revela-se como um lugar de múltiplos sentidos, significados e efeitos, devendo ser compreendido no entrecruzamento dos dois eixos, ou seja, na passagem do interdiscurso para o intradiscurso. Desse modo, quando o discurso das competências sai do domínio do interdiscurso e é reinscrito no eixo horizontal (intradiscurso) inaugura-se um tensão, de tal forma que os seus significados primeiros, os da memória do discurso, são reajustados, reorganizados através da ideologia, agitando sentidos que só podem ser desvelados se buscarmos compreender as relações entre o social, o linguístico e histórico enquanto processo dialético. A compreensão dessas relações nos leva, por outro lado, ao entendimento do funcionamento de um dos complexos mais importantes na constituição do ser social: a linguagem. É sobre esse complexo que nos debruçaremos no item abaixo.

#### **1.4.1.1. O ser social e a importância da linguagem**

Ao tratar do processo de surgimento do homem, Marx (1974) constatou que este se inicia, no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado a transformá-la para continuar a existir e produzir sua própria vida. Dessa forma, diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm que adaptá-la em benefício de si próprio, agindo sobre ela e transformando-a de acordo com suas necessidades. Nas palavras de Marx,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p.27, grifos do autor)

É justamente esse ato de agir e transformar a natureza de acordo com as necessidades do homem que Marx denominou de trabalho. Esta categoria é então, para Marx, a categoria fundante do ser social, pois possibilita ao homem transformar a natureza para criar os bens materiais necessários a sua própria existência, constituindo-se no fundamento ontológico do

ser social. Assim, para Marx o trabalho é a “atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio entre o homem e a natureza, a condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1998, p.208).

Nesse gesto de definição da categoria do trabalho, Marx coloca a essência do homem como um feito humano, ou seja, ela é produzida pelos próprios homens. Portanto, conhece-se o homem na sua existência efetiva, nas contradições de seu movimento real, pois que os indivíduos dependem das condições materiais de sua produção. Para Marx, os indivíduos são aquilo que produzem: “o que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que produzem como o modo como produzem*” (MARX & ENGELS, 1974, p. 27-28, grifos do autor).

Para construir seus meios de existência, o homem teve que se apropriar da natureza transformando-a segundo seus desejos e suas necessidades. Para isto o homem coloca-se diante da natureza como um ser diferente dela, como um ser capaz de estabelecer um objetivo e buscar os meios que tornem possível sua objetivação. É aqui que se expressa a dimensão ontológica do trabalho, como resultado de um dinâmico processo entre teleologia e causalidade.

Marx nos ensina, portanto, que a história da humanidade se origina e se desenvolve justamente na base da relação entre teleologia e causalidade, uma vez que o trabalho só se realiza mediante uma atividade conscientemente orientada, característica específica do mundo dos homens.

Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1996, p.202).

Marx chama-nos a atenção para o papel da consciência no desenvolvimento humano. Para ele o que nos distingue dos outros animais é justamente o fato de que cada ação nossa é dirigida sempre a uma finalidade previamente idealizada. Dessa forma, antes de executar sua

finalidade, o homem pensa nas possibilidades concretas de efetua-la, procurando identificar em seu meio ambiente os materiais disponíveis para execução de sua finalidade, afirma Marx:

Antes de surgir um alfaiate, o ser humano costurou, durante milênios, pressionado pela necessidade de vestir-se. Mas o casaco, o linho, ou qualquer componente da riqueza material que não seja dado pela natureza, tinha de originar-se de uma especial atividade produtiva, adequada a determinado fim, e que adapta certos elementos da natureza às necessidades particulares do homem. (MARX, 1996, p.50).

Lukács (1977), ao resgatar o caráter dinâmico da processualidade social em sua contraditoriedade, centrada no pensamento crítico dialético, faz uma retomada crítica da herança hegeliana na busca da recuperação da dimensão ontológica do pensamento de Marx. Reconhecendo o mérito de Engels e Marx de terem percebido a importância do trabalho no processo de gênese e desenvolvimento do ser social, Lukács afirma que o homem é fruto de um salto ontológico que lhe tornou possível desligar-se das leis meramente biológicas.

Assim, ainda segundo Lukács (ibidem) não podemos reconhecer nenhuma forma de ser intermediária entre o animal e o homem. Esse autor observa que entre a ação instintiva dos animais, regida e determinada por leis meramente biológicas, que jamais reconhecem o sentido de suas atividades, e a dos homens, cujas ações se orientam de forma consciente, “não se pode lançar nenhuma ponte”, sendo impossível reconstruir o processo na sua totalidade.

Dessa forma, segundo o autor húngaro, pelo próprio caráter de salto ontológico, não podemos saber quando exatamente ocorreu esse salto, o que podemos ter são apenas indícios dessa passagem. Seria impossível reconhecer em que instância teria ocorrido esta ruptura que teria possibilitado a emergência deste novo ser e quais os elementos que permitiram a sua gênese.

Contudo, Lukács, assim como Marx, acentua que é o trabalho o fundamento dessa passagem. Ele afirma isso demonstrando que todas as categorias desta nova forma de ser, destacando entre elas a linguagem, “já são, conforme sua essência, caracteres puramente sociais”. O trabalho seria, assim, o único elemento que contém em si um caráter de passagem e que garantiria esta mudança de uma forma de ser a outra “numa relação recíproca entre sociedade e natureza”, assinalando “a passagem do ser meramente biológico para o ser social”, já que “no trabalho estão gravadas *in nuce* todas as determinações que [...] constituem a essência de tudo o que é novo no ser social” (LUKÁCS, ibidem, p.3). Deste modo, somente

a análise das concreções objetivadas pelos homens em suas realizações é que poderia nos dar a pista para compreender esta transição.

Destacando assim como Marx o papel da consciência, Lukács resgata dois elementos que constituem a essência da categoria trabalho em Marx. O primeiro deles é identificado como o pôr teleológico que, segundo o autor “por sua própria natureza, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica uma finalidade e, portanto, uma consciência que estabelece um fim” (LUKÁCS, *ibidem*, p.9). A teleologia consiste num ato de idealizar com antecedência a finalidade de uma ação. O segundo elemento, a causalidade, cuja função é instituir os nexos causais com o mundo objetivo, consiste num “princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo e mantém este caráter mesmo quando uma série causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência” (*ibidem*, p. 9).

Dessa forma, o processo de transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo, e isso ele consegue através da dinâmica do trabalho, que o leva a planejar previamente seus próprios movimentos e a controlar, de forma consciente, a realização para conseguir resultados favoráveis. A constituição da consciência humana decorre da necessidade de assumir posições teleológicas, tanto as usadas para transformar a natureza (teleologia primárias), como as empregada para orientar a ação sobre a consciência de outros homens, com o fim de induzi-los a posições teleológicas desejadas (teleologia secundárias) (LUKÁCS, *ibidem*, p. 46).

Voltemos novamente a questão da linguagem. Segundo Lukács (*ibidem*), outra consequência direta do trabalho é “o surgimento da relação entre sujeito-objeto e a distância entre sujeito e objeto que necessariamente advém daí” (*ibidem*, p. 61). Para ele, “essa distância cria imediatamente uma das bases indispensáveis, dotada de vida própria, do ser social dos homens: a linguagem” (*ibidem*).

Retomando Engels, Lukács (*Ibidem*) observa que a linguagem surgiu porque os homens “tinham alguma coisa para dizer-se”. A necessidade fez o homem desenvolver o órgão necessário para se comunicar. Dessa forma, a produção e reprodução da existência dos seres sociais impelem, por meio da linguagem, a que os homens se comuniquem. Porém, para Lukács essa capacidade de comunicação não é observada somente nos homens, já a “encontramos em animais superiores” (*ibidem*, p. 61).

No entanto, o salto entre a comunicação desses animais e aquelas dos homens, às quais Engels se refere, está exatamente na distância entre sujeito-objeto. Na visão de Lukács:

O homem sempre fala “a respeito” de algo determinado, que ele retira da sua existência imediata em um duplo sentido: primeiro, na medida em que isto é posto como objeto que existe de maneira independente; segundo, -- e aqui a distância aparece, se possível, ainda mais nitidamente em primeiro plano, -- na medida em que o homem se esforça por precisar cada vez o objeto como algo concreto, mas os seus meios de expressão, as suas designações são tais que permitem muito bem a cada sinal figurar em contextos completamente diferentes [...] As formas de comunicação dos animais não conhecem essa distância, pelo contrário, são parte orgânica do processo biológico, e mesmo quando têm um conteúdo preciso, esse conteúdo está ligado a situações específicas dos animais que tomam parte nele; deste modo, só podemos falar de sujeitos e objetos de modo metafórico, que pode facilmente induzir a equívocos, embora se trate sempre de um ser vivo concreto que procura comunicar algo a respeito de um fenômeno concreto e ainda que tais comunicações, pelo seu vínculo indissolúvel com a situação, sejam, de modo geral, muito precisas (LUKÁCS, *ibidem*, p. 61).

A linguagem humana tem, portanto, como característica primordial refletir sobre a realidade em que os homens estão ativamente inseridos e conceituar algo pertencente a essa realidade. Nesse processo ocorre um distanciamento entre o sujeito e o objeto, conforme explica-nos Lukács (*ibidem*):

A reprodução realizada através do signo verbal se separa dos objetos designados por ela e, por conseguinte, também do sujeito que a realiza, tornando-se expressão conceptual de um grupo inteiro de fenômenos determinados, que podem ser utilizados de modo análogo por sujeitos inteiramente diferentes em contextos inteiramente diferentes.

Portanto, o distanciamento que se opera entre a realidade e o seu reflexo por meio da consciência humana se expressa e materializa-se na linguagem. Dessa forma o conteúdo daquilo que se orienta numa dada ação humana se desloca da função biológica para a complexidade das ações sociais.

Lukács (*ibidem*, p.110) explica ainda que “só o distanciamento conceptual dos objetos por meio da linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que se realizou no trabalho seja comunicável e seja fixado como patrimônio comum de uma sociedade”.

Dessa forma, a linguagem possibilita a materialização do pensamento humano-societal, estrutura a capacidade do refletir sobre si mesmo, sobre a sociedade e sobre a natureza, tornando comunicável essa realidade. Além disso, é através da linguagem que os

homens atuam uns sobre os outros, com propósito de consolidar posições desejadas no meio em que vivem: de subordinação, de mando, cooperação, adesão, contestação, entre outros, conforme a realidade histórico-social em que se inserem. Passemos, no próximo, ao estudo de outro conceito importante para nosso trabalho e que está intrinsecamente relacionado à linguagem: a ideologia.

#### **1.4.1.2. Sobre o conceito de Ideologia**

Segundo Chauí (2008), o termo ideologia foi criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810 na obra *Elements de idéologie* e nasceu como sinônimo de atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (Ibidem, p. 25). Entendida como ciência positivista do espírito, ela se opunha à Metafísica, à Teologia, à Psicologia, pela exatidão e rigor científicos que se propunham como método. Vaisman (1989) acrescenta que:

O termo ideologia aparece na época da Revolução Francesa e foi cunhado ‘por Antoine Destutt de Tracy para indicar uma disciplina filosófica que devia construir o fundamento de todas as ciências’. Ideologia significa para Tracy a ciência das ideias e ele “circunscreve o papel da ideologia a descoberta das fontes de nossa consciência, de seus limites e de seu grau de certeza [...] ele indaga a origem das ideias e das leis segundo as quais elas se formam” para concluir que “evitando-se as falsas ideias, o progresso da ciência está garantido”. Ou seja, mesmo no caso daquele que acabou por ser conhecido como criador do termo ideologia, mesmo entendido no seu sentido etimológico – ciências das ideias – seu estudo é remetido ao campo gnoseológico, pois é considerada como uma disciplina que proporcionaria a base necessária para a edificação das ciências, na medida e que através dela seria possível evitar as *falsas ideias*. (VAISMAN, 1989, p. 401, destaques da autora).

No entanto, desde seu nascimento, um extenso e complexo debate em torno do termo ideologia tem produzido um emaranhado e não menos complexo de constructos teóricos sobre o conceito de ideologia. Considerado como um termo não muito fácil de definir, Vaisman (1989) explica-nos que a temática da ideologia é abordada historicamente por dois troncos básicos que dividem as ciências sociais: o gnosiológico e ontológico. No entanto, essa autora destaca que embora em algumas abordagens o termo ideologia tenha sido tratado a partir de uma fundamentação ontológica, a grande maioria dos trabalhos sobre o assunto – dos mais consistentes e densos teoricamente até os mais débeis exemplares de flexão política – tem um denominador comum o fato de tomar a questão da ideologia a partir do gnoseológico. Na

visão dessa pesquisadora, um teórico que assume de forma radical esse critério na determinação do que é ideologia é Althusser.

Partindo da afirmação acima, pretendemos revisitar o conceito de ideologia trazido para a disciplina Análise do Discurso (doravante AD) a partir das discussões teóricas de Marx, Althusser, Pêcheux e Lukács no intuito de evidenciarmos como a problemática da ideologia vem sendo trabalhada dentro do arcabouço teórica da AD, trazendo os pontos de embates entre os autores e destacando nossa filiação à concepção de ideologia lukacsiana. Pode-se afirmar que a ponta do ‘ice-berg’ sobre a questão da ideologia da AD é a obra *Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser, contudo antes de começarmos a esboçar o que Althusser entende por ideologia, revisitaremos os escritos de Marx sobre esse tema, tendo em vista que os estudos de Althusser têm sob base a obra desse estudioso, conforme explicitado no item 1.3.2 desse capítulo.

A fim de entendermos a problemática da ideologia dentro da AD, torna-se necessário, nesse momento, retornar a alguns aspectos da obra *A Ideologia Alemã* (1845-46) escrita por Marx e Engels. Esta obra é considerada o primeiro esboço para a criação do materialismo histórico, ponto máximo do pensamento marxista. Nela, os autores criam as ‘condições materiais e históricas que permitem o surgimento de uma nova forma de se pensar os homens: estes passam a serem pensados como seres que produzem sua própria vida por meio do trabalho. Entendemos que três grandes aspectos podem ser destacados nessa obra.

O primeiro aspecto diz respeito à concepção de história dos autores. Marx e Engels elaboram uma nova forma de se conceber a história cuja base é a ‘produção da vida humana’. Segundo esses estudiosos, é produzindo sua existência que os homens contraem determinadas relações sociais, relações estas que já lhes são pré-determinadas pelas condições materiais de produção existentes. É a partir dessa base material que as demais formas de estruturação social como o Estado, a consciência, entre outras são constituídas.

Nas palavras de Marx e Engels:

Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas

da consciência - religião, filosofia, moral, etc. - assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos) (MARX e ENGELS, 1977, p. 55).

O fundamento da concepção de história de Marx e Engels é, portanto, a relação que os homens contraem entre si e com a natureza para a produção de sua existência. Contrários à concepção idealista da História, que pairava na Alemanha do século XIX atestada por Hegel e reeditada pelos Jovens hegelianos, propõem uma concepção materialista da História construída a partir das relações de trabalho estabelecidas pelos homens, as quais determinam, por sua vez, as relações sociais e políticas. É a partir dessa base material que é criado o primeiro esboço do materialismo histórico, ponto máximo de estruturação do pensamento marxista.

Para os autores alemães, a estrutura social e o estado decorrem do processo de vida dos indivíduos, tomados ‘não como poderão parecer na sua própria representação, ou na de outros, mas como eles realmente são (MARX & ENGELS, 1977, p. 27). Assim a história é reeditada a partir de fatos reais e ativos com base no “seu processo real de vida” (Ibidem, idem), deixando de lado “ações imaginárias de sujeitos imaginados” (Ibidem, p. 38) para refletir sobre o processo real de produção, partindo da “produção material de vida imediata” e conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada” (Ibidem, p. 55). A sociedade civil, em suas diferentes fases, passa a ser a base da História e sua ação, como Estado, passa a ser representada.

O segundo aspecto trata da questão da relação dos limites filosóficos impostos tanto ao sistema de Hegel em que “as ideias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas reflexões reais” (MARX & ENGELS, 1977, p.19), quanto à fragmentação desse pensamento pelos neo-hegelianos que tomando como ‘empréstimo’ parte do pensamento de Hegel, transformaram-no em uma ‘fraseologia’. Segundo Marx e Engels (1977, p. 22):

Trata-se, certamente, de acontecimento pleno de interesse: o processo de decomposição do espírito absoluto. Desde que se extinguiu a última chama de vida, os vários elementos desse *caput mortuum* entraram em decomposição, formando novas combinações e constituindo-se em novas substâncias (Grifos do autor).

Nessa passagem, Marx e Engels (1977, p.21) destacam que os neo-hegelianos ao promoverem “o processo de decomposição do sistema hegeliano”, evidenciam não apenas os limites desse sistema, mas também da própria filosofia, tanto no que concerne à explicação do mundo quanto à formulação de proposta para a sua transformação. Tal crítica ao próprio sistema filosófico como todo fica evidenciado na tese XI sobre Feuerbach “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Dessa forma, a crítica de Marx e Engels ultrapassa a realidade da filosofia alemã e alcança uma época histórica (o século XIX) que tinha na filosofia sua forma de expressão e explicação para o mundo. Sobre essa questão diz Marx:

Nenhuma diferença específica distingue o idealismo alemão de ideologia dos outros povos. Esta última também, considera que o mundo está dominado pelas ideias; que as ideias e os conceitos são princípios determinantes; que determinados pensamentos constituem o mistério do mundo material, acessível apenas aos filósofos. (MARX & ENGELS, 1977, p. 18)

Dessa forma, Marx & Engels (ibidem) mostram que a época em que estavam vivendo, o século XIX, marcada pelo grande desenvolvimento das condições de produção resultante da Revolução Industrial, mostrava as debilidades da filosofia em querer transformar o mundo através das ideias, classificadas pelos autores de “fantasias inocentes pueris”, exige uma nova forma de pensar que, conforme a tese VIII sobre Feuerbach, essa nova forma tem que ser prática: Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis (MARX & ENGELS, 1977, p. 14).

Desse modo, nesse novo quadro que se configura no século XIX a filosofia não era mais a forma adequada para explicar o mundo, tal como fizeram os neo-hegelianos que ainda presos ao terreno da filosofia, acreditavam que para responder às questões práticas da vida e para que os homens mudassem seu modo de vida, bastava opor uma forma de pensar a outra. Marx e Engels mostram que os neo-hegelianos não saem do campo do pensamento, da especulação filosófica que, dadas as condições históricas de desenvolvimento não era mais suficiente para explicar essa nova realidade. Propõem assim, uma nova ciência para essa nova época. Conforme esses estudiosos: “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens” (MARX & ENGELS, 1977, p.38).

Essa nova ciência à qual os autores alemães se referem é o materialismo histórico cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Nesse sentido, Marx e Engels propõem ao mesmo tempo o fim da filosofia hegeliana e o início de uma nova maneira de pensar, que não se limita a interpretar o mundo, mas que objetiva transformá-lo. Nesse sentido, os autores pensam o homem não apenas como um ser determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação.

Desse modo, o materialismo histórico permitiu a Marx e Engels superar tanto o idealismo como o materialismo do seu tempo, revelando o caráter limitado e a natureza mistificadora da filosofia e da economia política burguesa. Consoante esses autores:

O principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de *objeto ou de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, como *práxis*, não subjetivamente. [...] Feuerbach quer objetos sensíveis - realmente distintos dos objetos do pensamento: mas não apreende a própria atividade humana como atividade *objetiva* (MARX & ENGELS, 1997, p. 11, grifos dos autores).

Nessa primeira tese sobre Feuerbach, Marx e Engels observam que o materialismo – referindo-se especificamente Feuerbach (1804-1872) que, dizendo-se materialista, toma a essência genérica do homem como ponto de partida da história, admitindo a existência do indivíduo isolado, abstraído do seu contexto histórico - apreendeu o objeto sob a forma de objeto e não como atividade humana sensível. Ou seja, apreendeu os produtos do trabalho não como tais, como resultado da atividade humana, mas como objetos simplesmente.

Assim, Marx e Engels colocam o materialismo histórico como a única forma de conhecer e transformar verdadeiramente a realidade, colocando o trabalho (no sentido ontológico) como a atividade que cria além do próprio homem a realidade que o circunda, uma vez que sem essa atividade os objetos aparecem estranhos e incompreensíveis para o homem.

O terceiro e último aspecto diz respeito exatamente à questão da ideologia. Apesar de Marx e Engels não esboçarem uma teoria sobre a ideologia, uma das passagens d'A Ideologia Alemã, um trecho suprimido do corpo da obra pelos próprios autores e trazido em nota de rodapé, costuma ser citado para conceituar a noção de ideologia de Marx, eis o trecho:

Conhecemos apenas uma ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis, enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, **pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história** (MARX & ENGELS, p.24, grifos nossos).

Essa passagem suprimida pelos próprios autores de Ideologia Alemã, notadamente a expressão em negrito, dá origem a muitas interpretações no que se refere ao conceito de ideologia de Marx. Vários teóricos, sobretudo, aqueles ligados ao materialismo mecanicista, passaram a enxergar o conceito de ideologia de Marx como falsa consciência, entendendo que toda ideologia pressupõe uma distorção ou abstração da realidade. A partir dessa interpretação, várias críticas foram feitas ao conceito de ideologia de Marx. Contudo, tais críticas ficam completamente esvaziadas se levarmos em consideração pelos menos dois fatos básicos.

O primeiro, que já adiantamos mais acima, diz respeito ao fato de que Marx, na verdade, não construiu uma teoria sobre a ideologia (VAISMAN, 1989) e o segundo refere-se ao fato do próprio contexto de produção da obra de Marx e Engels. Esses autores quando produziram A Ideologia estavam preocupados com a filosofia alemã de até então, e particularmente, com os neo-hegelianos, conforme relatamos mais acima. Portanto, a frase destacada que gera polêmica sobre o conceito de ideologia poderia ser contextualizada, dados esses motivos em “toda crítica filosófica alemã se dedica à crítica das representações religiosas” (LIMA E GUEDES, 2006, p.75).

Dessa forma, a crítica à noção de ideologia como “falsa consciência” se esvazia quando trazemos o contexto do debate travado por Marx e Engels com os neo-hegelianos (Bauer, Feuerbach e Stiner) fazendo críticas ao fato de que estes só se preocuparam em interpretar o mundo, mas não transformá-lo. Os neo-hegelianos faziam uma atomização das ideias da sua realidade concreta, conferindo uma supremacia às mesmas. Nesse sentido, a inversão/distorção de que fala Marx quando afirma que “quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela” não remete à falsidade da ideia de toda ideologia, mas a falsidade da inversão feita pelos neo-hegelianos entre o ser e o pensar dentro do contexto da ideologia alemã e não de toda ideologia.

No entanto, o que fica registrado no entendimento do conceito de ideologia como falsa consciência e que uma vez entendida dessa forma, não nos permite a visualização da subjetividade humana na teoria de Marx. É justamente esse o maior problema dos estudos de Althusser, conforme Vaisman (1989, p.402) “há em Althusser uma radicalização do critério gnoseológico na determinação do que é ideologia”.

Caudatário de Marx, Althusser, em sua obra *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE) de 1983, formulará uma teoria das ideologias com base na história das formações sociais e nos seus modos de produção, levando em conta a luta de classes. Segundo Vaisman (1989, p. 403) nessa obra, o fenômeno ideológico é referido imediatamente ao processo de reprodução das condições de produção. Citando Althusser essa autora afirma a “reprodução da força de trabalho evidencia, como sua condição *sine qua non*, não somente a reprodução de sua ‘qualificação’, mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, da ‘prática’ dessa ideologia”, pois é nas formas e sob as formas de sujeição ideológica que se assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho. Althusser (1985) afirma que isso equivale a reconhecer “a presença de uma nova realidade: a ideologia”.

Para explicar seu conceito de ideologia, Althusser(Ibidem) apresenta-nos, sobretudo na parte final de sua obra, uma contribuição produtiva para o binômio linguagem/ideologia, quando discute suas três teses sobre a ideologia, quais sejam: 1) A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; 2) A ideologia tem existência material; 3) A ideologia interpela o indivíduo em sujeito.

A primeira tese destaca o caráter imaginário da ideologia. Contudo, o termo imaginário não se refere a irreal, mas a um conjunto de imagens, ou seja, o modo através do qual os homens criam formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. A segunda tese, explica justamente a primeira, isto é, salienta que as representações imaginárias não tem uma existência espiritual, mas material, concretizada nos *Aparelhos Ideológicos do Estado* (religioso, jurídico, escolar, familiar, etc) e em suas práticas. Ou seja, a ideologia existente em um aparelho ideológico prescreve práticas reguladoras de rituais materiais que, na perspectiva althusseriana, passam a existir nos atos materiais de um sujeito. A partir desse entendimento, Althusser formula sua terceira tese, considerada por ele a central: através do mecanismo da “interpelação”, a ideologia recruta ou transforma indivíduos

em sujeitos, o que vale dizer que a função da ideologia é não só constituir indivíduos em sujeitos, mas também conduzir sua auto-sujeição.

Para Vaisman (1989), essa última tese de Althusser:

Apenas aparentemente entra em conflito com a linha fundamental de desenvolvimento de sua obra [...] somente na parte final da obra a questão do sujeito aparece enquanto categoria através da qual a ideologia é estruturada e tem garantido seu funcionamento. A função da ideologia, segundo Althusser, é constituir os indivíduos em sujeitos, sem deixar de ser uma “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. A interpelação, mecanismo básico da ideologia, transforma não só imaginariamente o indivíduo em sujeito, mas também tem a função de “conduzir sua auto-sujeição ao sistema dominante e, por essa via, assegurar a reprodução em seu conjunto”. Portanto, ser um sujeito é efeito de sujeição à ideologia (VAISMAN, 1989, p. 403, destaques da autora).

Dessa forma, a autora conclui que esse aparecimento súbito e repentino do sujeito, resultado da sujeição ideológica, de claras ressonâncias lacanianas, remete-nos à destituição do estatuto da subjetividade, tal qual a interpretação do materialismo vulgar da obra e, especificamente, do conceito de ideologia de Marx.

Entretanto, o que não se pode negar é que as três teses elaboradas por Althusser provocam uma aproximação da linguagem com a ideologia através das seguintes relações: 1) A representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência pela ideologia é mediada pela linguagem; 2) A ideologia, com uma existência material, passa a ser entendida como vivida na experiência cotidiana. Essa experiência é traduzida em práticas discursivas e não-discursivas, fazendo com que a linguagem dê forma à existência material da ideologia, de onde se deduz que a ideologia tem uma existência material por meio da linguagem e esta tem uma existência ideológica; 3) A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Ou seja, a ideologia existe para sujeitos concretos. A categoria do sujeito preexiste a cada indivíduo concreto e é uma condição de sua existência social. Somos sempre já sujeitos, e a consciência de sê-lo é o reconhecimento da posição do indivíduo, como sujeito, nas relações sociais, com todos os desconhecimentos que reconhecimento implica (ALTHUSER, 1985).

Althusser, todavia, não se preocupou com a Linguística (especificamente, com a linguagem) ao estudar os Aparelhos de Estado e a Ideologia. Pêcheux, por outro lado, mostra que é necessária uma articulação da Linguística com a teoria histórica dos processos

ideológicos e científicos, já que o sistema da língua é o mesmo para qualquer um, seja ele materialista ou idealista, revolucionário ou reacionário, dotado ou não de um conhecimento dado. Pêcheux (1997, p.91) ressalta que “[...] a língua se apresenta como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”.

Desse modo, retomando criticamente a concepção de ideologia althusseriana para fundamentar a teoria do discurso, Pêcheux desconstrói alguns pressupostos teóricos de Althusser, frisando que: 1) Os aparelhos ideológicos de estado não são a realização da ideologia em geral; a ideologia não se reproduz sob a forma de mentalidade da época, nem sob os costumes do pensamento ou do espírito do tempo; 2) É impossível atribuir a cada classe, em seu próprio campo, com suas condições específicas, cada uma com sua concepção de mundo como se a luta de classe fosse o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes em que a classe mais forte imporia sua ideologia à outra; e 3) Os aparelhos ideológicos do Estado são o lugar e meio de realização dessas ideologias.

Pêcheux reconhece, entretanto, que Althusser consegue absorver o essencial da tese materialista que consiste em colocar a independência do mundo exterior (e do conhecimento objetivo de suas leis) em relação ao sujeito e a dependência do sujeito com relação ao mundo exterior. Desse modo, Pêcheux em sua primeira fase conhecida como AAD/69, toma como referência a tese althusseriana de que a “ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, e afirma que “o que ela designa é exatamente que o ‘não-sujeito’ é interpelado e constituído em sujeito pela ideologia”. Empenha-se, então, em seus textos de 69, em estabelecer a relação entre linguagem e ideologia. Com esse objetivo destaca, nessa fase, a ligação entre o discurso e a prática política, evidenciando sua articulação com a ideologia.

Segundo Silva (2007) para realizar seu objetivo de unir o discurso e a prática política e seu atrelamento à ideologia, Pêcheux busca na ‘formulação de Althusser sobre o paralelo entre ‘a evidência da transparência da linguagem e o efeito ideológico elementar’ ‘a evidência segundo a qual somos sujeitos’. Citando Henry (1990), essa autora afirma que ao traçar tal paralelo, Althusser não definiu a relação entre linguagem e ideologia. Deve-se isso a Pêcheux “quando introduz o discurso e tenta desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso”. E acrescenta: “com efeito, a problemática da ligação

entre sujeito e linguagem e o sujeito da ideologia, mesmo sofrendo reformulações, vai perpassar toda a obra de Pêcheux” (SILVA, 2007, p. 289).

Nesse sentido, Silva Sobrinho (2007, p.61) comenta que é em Althusser que Pêcheux vai buscar a constituição do sujeito pela ideologia; porém ele não a concebe como algo abstrato, ou geral. Embora se remeta a Althusser, frequentemente, se afasta de uma concepção reprodutora de ideologia que apenas interpela os indivíduos colocando-os em lugares sociais, sem que nisso ocorram resistências ou falhas.

Dessa forma, ao retomar a máxima de Althusser “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, Pêcheux avança ao considerar que:

Esta lei constitutiva da Ideologia nunca se realiza “em geral”, mas sempre através de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e na transformação das relações de produção e na transformação das relações de produção, e isto, em razão de suas características “regionais” (o Direito, a Moral, o Conhecimento, Deus, etc...) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 167).

No entanto, Pêcheux rechaça “qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso”. (PÊCHEUX, 1997, p. 311), pensando o sujeito na sua relação com o ideológico inserido nas reflexões de classes, trazendo a reflexão sobre o político para o campo da linguística. (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 59). Ainda segundo esse autor (ibidem, idem), a partir daí há um deslocamento teórico que pensa o discurso não como um contínuo das unidades de análise (fonema-frase-orção-período), mas na relação entre língua e história, ou seja, na articulação do dizer com as condições de produção desse dizer.

Considerando as relações entre o político e a história, não poderia mais se conceber um sujeito abstraído do mundo, Pêcheux lança, então, na linguística, a ideia de um sujeito não-idealista, que se insere nas relações de classe e se constitui em sua relação com a ideologia, apontando outras questões relevantes, como os conceitos de condições de produção dos discursos, de lugares sociais, de formações imaginárias, entre outras (CARVALHO, 2012, p. 28).

Consoante Silva Sobrinho (2007, p.60), encontramos ainda na teoria de Pêcheux a luta de classe como motivadora da história. Daí sua inquietação em relação à política e também [...] com relação às ideologias dominantes e dos dominados, pois tinha clareza de que não se tratava de ideologias separadas como se as classes existissem antes das lutas de classes, uma vez que esse filósofo entendia que era no confronto que elas se constituíam e também configuravam suas práticas específicas.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2012, p.28) tem-se que pensar, a partir da proposta de Pêcheux que:

A ideologia age sobre os indivíduos através de mecanismos que, funcionando nos “rituais materiais” do cotidiano, operam transformações, produzindo evidências de autonomia, de unidade e de transparência de sentido, efeitos ideológicos da interpelação do indivíduo em sujeito, o que se dá através da linguagem, ou seja, dos discursos (Destaques da autora).

A partir de 1975, Pêcheux convoca a Psicanálise para compor o quadro epistemológico da AD. Propondo uma ‘teoria da subjetividade de natureza psicanalítica’, tenta articular ideologia e inconsciente, ou seja, as teorias de Althusser, da interpelação do sujeito, de Lacan, do sujeito como efeito do inconsciente. Considera, então, a posição do sujeito que enuncia e acrescenta, a seu caráter social, a dimensão do inconsciente. Contudo, observa que a ideologia e inconsciente têm como característica comum a simulação de suas existências no âmago de seus próprios funcionamentos, ‘produzindo um tecido de evidências subjetivas, isto é, nas quais se constitui o sujeito (PÊCHEUX, 1988, p.152-153). Ambas as evidências do sujeito e sentido, constituem efeitos ideológicos, assevera Pêcheux, que “não concebe a constituição do sujeito e do sentido de forma separada, mas como um processo em que se imbricam e sofrem determinações idênticas” (CARVALHO, 2012, p.28).

Em outro texto de 1975, Pêcheux, agora em parceria com Fuchs, explicando as noções de interpelação ou assujeitamento, traz o conceito de ideologia pelo viés do sujeito e das noções de formação ideológica e formação discursiva. Segundo ele, as FDs são componentes das formações ideológicas (FI), pois a ideologia tem sua manifestação concreta no discurso. Ou seja, pode-se afirmar que as FDs materializam o ideológico presente nas formações sociais, nas relações do homem com o mundo. Para Pêcheux e Fuchs, a região da ideologia deve caracterizar-se por uma materialidade própria, que se articula sobre a materialidade econômica, uma vez que aparece como condição essencial para reprodução e a transformação das relações de produção (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 165-166).

Ao analisar o impacto da junção da ideologia e inconsciente na teoria da AD, Silva Sobrinho (2007, p. 63) ressalta que tal união trouxe um dos problemas mais complexos para a AD, pois a maioria dos analistas do discurso, na tentativa de articular ideologia e inconsciente, acabou pendendo para um lado (inconsciente) ou para outro (ideologia) sem obter êxito no trabalho com os dois processos concomitantemente. Esse autor salienta ainda que a noção de inconsciente gera o ‘equivoco’ por parte de maioria dos teóricos da AD em reviver a abordagem estruturalista de Althusser sobre a noção de “assujeitamento” como impossibilidade de atuação do sujeito de modo consciente na história. Assim, entender um sujeito constituído pela ideologia e pelo inconsciente traduz a ideia de impossibilidade de um sujeito consciente, capaz de monitorar seus discursos de fazer escolhas, o que, em parte, reduz a possibilidade de o analista interpretar determinadas questões. Carvalho (2012, p.29-30) explica-nos que:

Ao tentar promover a união entre ideologia e psicanálise, considerando a ideia de um sujeito de caráter estruturalista, muitas questões se acendem na AD, colocando-se novas dificuldades para o analista. Se por um lado, torna-se difícil o entendimento de um sujeito que reúne características de certa complexidade (descentrado, cindido, sem liberdade, desejante, afetado pelos conflitos decorrentes do processo histórico da atividade do inconsciente), por outro, a inserção do inconsciente remete o estudioso a ponderar sobre o atravessamento do outro/Outro, a incompletude da língua, a impossibilidade de estagnar os sentidos, acolhendo os equívocos, as contradições, os lapsos e as falhas, como imprescindíveis aos discursos.

Apesar de Pêcheux ter apontado pistas para solucionar o problema da união entre ideologia e inconsciente apresentando a língua como ponto de interseção entre estes dois elementos e de não trabalhar com a ontologia, buscamos articular a teoria de Pêcheux aos estudos de Lukács que apresenta convergência com fundador da AD no tratamento do homem com o ser social, histórico e, por conseguinte, ideológico e, sobretudo, no resgate da constituição da consciência do sujeito.

A concepção de ideologia elaborada por Lukács em sua obra *Para a Ontologia do Ser Social* ressignifica o conceito habitualmente presentes em obras de tradição marxista, a exemplo de Althusser e Pêcheux, em dois aspectos centrais. O primeiro deles identifica no trabalho, a base ontológica da ideologia, demonstrando-lhe um sentido mais amplo que o conceito que esses autores lhe atribuem. O segundo diz respeito à distinção que Lukács faz entre ideologia e falsa consciência, definindo-a como função na reprodução social, enquanto

ato humano efetivamente existente e operante sobre os conflitos do cotidiano, que pode se expressar na forma de ideia ou mesmo de atividade prática.

Dessa forma, Lukács entende o fenômeno da ideologia sob o fundamento ontológico-prático. Segundo Vaisman (1989, p.421) falar em ideologia em termos ontológicos-práticos significa, portanto, analisar este fenômeno essencialmente pela função social que desempenha, ou seja, enquanto veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens.

Lessa (2001, p.98) resume o conceito de ideologia para Lukács afirmando que esse autor a entende como:

O conjunto das ideias que os homens lançam mão para interferirem nos conflitos sociais da vida cotidiana. Se as idéias são ou não reflexos corretos da realidade, se e em que medida correspondem ao real, é uma questão que em nada interfere no fato de exercerem uma função ontológica na reprodução social.

Desse modo, um pensamento qualquer, certo ou errado, não importa, só se torna ideologia quando vem a desempenhar uma precisa função social. Ou seja, exatamente ser ideologia não é uma qualidade social fixa deste ou daquele produto espiritual, mas, ao invés, por sua natureza ontológica é uma função social, não uma espécie de ser (VAISMAN, 1989, p.420).

Segundo Lessa (2001) conceber a ideologia como função social e não como “falsificação do real” possibilita a Lukács superar o mito da “ciência neutra”; se a ideologia fosse sempre e necessariamente a falsa consciência, a “verdadeira” consciência apenas poderia ser a ciência. Deste modo, por uma vertente absolutamente inesperada, terminaríamos na tese, claramente burguesa, da ciência como conhecimento neutro, acima das classes e dos valores, com todos os problemas que advêm de tal posição.

Em sua obra, Lukács (1975) afirma que “o homem é um ser que responde”, um ser ativo, capaz de agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, também, de agir sobre os outros homens no sentido de conduzi-los a atingir determinada finalidade. Ele é capaz de pré-estabelecer um fim para seus atos e antever o resultado de sua ação. Assim, a produção e reprodução dos homens em sociedade é um processo que se dá a partir de posições teleológicas, que são uma especificidade do ser social.

Essas posições teleológicas são classificadas, de acordo com seu nível de complexificação, em “primárias” - aquelas em que o homem transforma a natureza para responder às necessidades de sua sobrevivência (comer, proteger-se dos efeitos naturais) e em “secundárias” - as que orientam as ações dos homens entre si, induzindo-os a assumirem posições (de mando, de subordinação, de cooperação, de contestação, de adesão, de resistência, etc.), frente a situações postas por uma formação social.

Segundo Lukács (1997) a ideologia faz parte das teleologias secundárias e tem como objetivo conduzir as práticas humanas. Ela passa a ser entendida como instrumentos que serve para homem tornar sua práxis social consciente e operativa. Segundo Vaisman (1989, p.416):

A concepção lukacsiana de ideologia tem como ponto de apoio fundamental a noção do homem como *ser prático*, característica primordial do ser social posta já no ato do trabalho, na posição teleológica e no desencadeamento de causalidades que o envolve. Ontologicamente, essa noção implica o fato de que este *ser prático* age a partir de decisões *entre alternativas*; ser que, não sendo abstratamente independente das necessidades que a história lhe coloca, reage a essas necessidades empregando produtos espirituais que são constituídos, de forma não linear, em função dessa mesma necessidade (VAISMAN, 1989, p.416, grifos da autora).

Nesse sentido, segundo Magalhães (2009, p.46-48) o caráter histórico/social da ideologia deve ser enfatizado, pois na medida em que se transformam as sociedades também se transformam as formas de atuação das subjetividades em si. Dessa forma, Lukács resgata a originalidade do pensamento de Marx no que se refere à conversão da subjetividade em objetividade, evidenciando a importância dada à subjetividade pelo materialismo histórico-dialético, trazendo para o centro das discussões um sujeito determinado por uma objetividade, que introduz as marcas das relações sociais através da ideologia que, por sua vez, desencadeia a inculcação inconsciente em cada indivíduo.

Ainda segundo a autora (*ibidem*), citando Lukács (1997):

A cada tempo e espaço social cabe uma individualidade que reage às determinações a partir das possibilidades da própria objetividade, e acrescentaríamos, a partir de Freud e Lacan, da forma como foi elaborado individualmente pelo seu consciente/inconsciente, reagindo diferentemente, dependendo das formações inconscientes de cada indivíduo. Esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é, uma subjetividade objetivada passível de ser compreendida cientificamente.

Portanto, propomo-nos, nesse trabalho, através da revisão do conceito althusseriano de ideologia que retira do sujeito a possibilidade de uma reflexão consciente sobre sua própria história, fazer a opção pela noção de Marx e Lukács, que afirmam que a ideologia nasce diretamente do cotidiano dos seres sociais em sua atuação na sociedade, o que revela seu caráter histórico-social e figura de um sujeito consciente que age dentro de sua sociabilidade dando respostas e criando o novo.

Definidos os instrumentais teóricos metodológicos da pesquisa, passemos ao levantamento das mediações e das contradições em que se insere o discurso das competências. O próximo item trará, portanto, as condições mediatas e imediatas de produção sócio-histórica, econômica e ideológica que possibilitaram o surgimento do discurso das competências, o que nos ajudará a entender como esse discurso se estrutura e se movimenta nas relações entre a língua, a história e ideologia.

## 2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA, ECONÔMICA E IDEOLÓGICA DO DISCURSO DAS COMPETÊNCIAS

### 2.1. As condições de produção do discurso das competências no ideário educacional brasileiro

Todo discurso é produzido em determinado momento sócio-histórico e se estrutura e se movimenta nas relações entre a língua, o sujeito e a história. Pêcheux, em sua obra *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento* escrito em 1983, afirma que:

O discurso não é um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe [...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1990, p.56)

Partindo dessa premissa, entende-se que as relações econômicas, sociais, políticas e ideológicas de uma determinada época são o lugar em que os discursos surgem e agem de forma dialética. Nesse sentido, segundo Accioli (2010, p.59):

Os discursos não se estruturam e se movimentam de maneira isolada da realidade social; pelo contrário, sua base encontra-se no real, nas relações sociais, históricas e ideológicas de uma época. A instância última de qualquer discurso são as relações de produção da vida material dos homens. Compreender a base constitutiva de um discurso possibilita perceber sua gênese histórica, e com isso, sua função sócio-ideológica nas práticas cotidianas dos indivíduos na sociedade.

Identificar as condições sócio-históricas que possibilitam o surgimento do discurso é, pois, entender como ele se estrutura e se movimenta nas relações entre a língua, a história e a ideologia, já que todo discurso nasce como resposta às necessidades demandadas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência na sociedade. Além disso,

Todo discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece co-relações, deslocamentos, vizinhanças, criando, assim, uma interdiscursividade, uma rede de memórias que produzem os sentidos em determinado momento sócio-histórico (GREGOLIN, 2006, p. 32).

Sobre esse assunto, Silva Sobrinho (2012, p.23) assevera que:

O discurso é uma prática efetivamente determinada pelas relações históricas e não uma reprodução aleatória de dizeres já-ditos (esquecidos-lembrados-esquecidos), mas uma produção especificamente humana, de sujeitos produtores e produzidos nas e pelas próprias práticas sócio-históricas em condições determinadas de reprodução/transformação das relações sociais de produção.

Dessa forma, entendemos que o discurso das competências resulta das práticas dos sujeitos em resposta às demandas sócio-históricas de seu tempo. Portanto, para entendermos os sentidos que subjazem à noção de competência na educação brasileira, objetivo desse trabalho, faz-se necessário o entendimento das transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas pelas quais o Brasil (Condições Estritas<sup>20</sup>) e o sistema do capital (Condições Amplas) vem passando nas últimas décadas, no intuito de captarmos as particularidades do aludido discurso, suas relações, “deslocamentos e vizinhança com as redes de memórias discursivas” (GREGOLIN, 2006, p.32) que nos permitirá compreender os sentidos atribuídos ao termo competência no ideário educacional brasileiro.

## **2.2. Educação e Competência: a memória discursiva em movimento**

### **2.2.1. A Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394/96 e os primórdios do discurso das competências**

Selecionamos a Constituição Federal (doravante CF) de 1988 e Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) para iniciarmos o debate sobre as condições de produção imediatas do discurso das competências no ideário educacional brasileiro, em virtude do fato de que é nesses documentos que a Educação, entendida enquanto direito social, ganha destaque. Além disso, os demais documentos da legislação educacional brasileira (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), PCN, ENEM, entre outros) que compõem nosso *corpus*, são oriundos do debate inicial proposto por essas duas leis.

É a constituição de 1988 que, pela primeira vez explicita os direitos sociais, destacando-se com primazia entre eles, no artigo 6º, o direito à educação: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”. No artigo 205, afirma-se a educação como

---

<sup>20</sup> São as circunstâncias imediatas de enunciação que fazem surgir o acontecimento discursivo. Devem ser entendidas e relacionadas às condições mais amplas, ou seja, ao contexto sócio-histórico-ideológico.

“direito de todos e dever do Estado e da família.” No artigo seguinte especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.

O artigo que detalha o direito à educação é o art. 208, formulando que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Ao contemplar a educação como um direito social, público, subjetivo e seu gozo de uma forma como nunca houvera sido contemplada na história do constitucionalismo brasileiro, a “carta magna” como ficou conhecida a CF de 1988, pelo alcance e abrangência de seus dispositivos constitucionais, necessitaria de uma legislação complementar e ordinária. Dessa forma, ainda em dezembro de 1988, isto é, logo após a promulgação da constituição de 1988 deu-se início, na comissão de educação no Congresso Nacional, a longos e acalorados debates acerca da necessidade da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, de uma nova LDB que viesse a contemplar a nova realidade educacional, conforme os princípios orientadores da carta constitucional de 1988.

Essa discussão sobre a necessidade de se efetuar uma reformulação da legislação educacional, bem como dos princípios orientadores do campo educacional demorou oito anos para que fosse aprovada. Esse percurso trouxe contribuições significativas para a confecção

deste trabalho, pois é revelador de uma interdiscursividade importante para a compreensão de nossa pesquisa.

Os sujeitos que respondem pelo discurso da lei são o Presidente da República e o Ministro da Educação que a assinam. Contudo, achamos oportuno lembrar que, no momento anterior à promulgação desta lei várias interlocuções com diversos segmentos sociais foram estabelecidas; logo seus enunciadores não são apenas quem a assina, mas a malha de atores sociais. Apesar de esses sujeitos serem apagados na constituição discursiva da lei, percebe-se uma organização interdiscursiva intensa (poder público, sistemas de ensino, Igreja, ciência da educação, união, estado, municípios, entre outras) que dialoga com várias formações discursivas; todavia nos interessa aqui a interdiscursividade que esta lei estabelece com a formação discursiva do mercado e as transformações sociais pelas quais a sociedade brasileira passava na década de 90 do século passado.

Conforme relatamos no início deste item, a CF de 1988, diferentemente das constituições anteriores, atribui à educação o papel de instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para a cidadania. Em conformidade com tal princípio, a LDB corrobora com tal orientação reafirmando que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” art.2.

Percebemos que a referência à noção de competência ocorre ainda de forma implícita. Tanto o teor do dispositivo da CF de 1988 quanto da LDB nº 9.394/96, ao associar como um dos seus principais princípios norteadores a “qualificação” para o trabalho, introduz embrionariamente a noção de competência, pois se torna evidente a necessidade de adequação da educação aos novos requisitos do mundo do trabalho.

Convém, nesse momento, avançarmos um pouco no contexto histórico, econômico, social e ideológico do Brasil dos anos de 1980 e 1990. Ainda no começo da década de 1980, o modelo taylorista-fordista<sup>21</sup> de racionalização do trabalho começa a declinar e entra em crise. Segundo Ramos (2006, p.61):

---

<sup>21</sup> Esses modelos serão melhor desenvolvidos no item seguinte que aborda as condições amplas do discurso das competências.

Sob a predominância do taylorismo-fordismo o conceito de qualificação esteve restrito às relações diretas, por um lado, com a formação e com os diplomas e, por outro, com os códigos das profissões. Isto é, destacaram-se as dimensões conceitual e social, intimamente relacionadas entre si, justificadas por um determinismo tecnológico inicial, seguido por um de cunho societal. Essas dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações.

Nesse sentido novas formas de reativação do sistema do capital tornam-se necessárias. Como ponto de partida para a solução dessa crise apontou-se o emprego contínuo e cada vez maior de tecnologias microeletrônicas, principalmente a informática. Inaugurava-se assim um novo modo de produção do sistema capitalista: a acumulação flexível cuja maior consequência para a realidade brasileira será a implementação do Estado Neoliberal.

Para Antunes (2004, p.131), o projeto do neoliberalismo começou com a eleição de Collor, em 1989, foi, entretanto, no Governo FHC, entre 1994 e 2002, que ele de fato deslanchou. Segundo esse autor, assim como ocorria em toda América Latina, proliferam-se no Brasil o desemprego, a precarização do trabalho e a exclusão social.

Nos primeiros meses do Governo Collor, dá-se também início ao processo de abertura da economia ao mercado internacional via redução das barreiras alfandegárias. Além disso, Collor lança o programa de reestruturação produtiva das empresas nacionais. Esse mesmo modelo de gestão é seguido pelos dois Governos de FHC cujas metas eram: acabar com a inflação, privatizar, reformar a constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e sociedade, assim como entre capital e trabalho. Somando-se a esse quadro a adoção pelas empresas brasileiras dos novos padrões tecnológicos no início da década de 90.

A reestruturação produtiva origina-se com a chamada "Terceira Revolução Industrial" que tem como paradigma o modelo Toyotista, desenvolvido no Japão na empresa Toyota de 1950 a 1970. Afirma-se como oposição ao modelo de produção Fordista-Taylorista. É um fenômeno que está relacionado à globalização, onde as empresas para obterem maior competitividade em nível global precisam se reestruturar. A esse respeito diz (ANTUNES, 2009, p.56):

A reestruturação produtiva se caracteriza por dois elementos: Inovação tecnológica: hoje de base microeletrônica (chips) e a Inovação organizacional: terceirização, *just-in-time*, *kanban*, ilhas de produção, trabalho em equipe, condomínio ou polo industrial, CCQ (círculo de controle de qualidade), qualidade total, entre outros.

Acompanhando tal tendência, Invernizzi (2000, p.82) explica-nos que no Brasil:

A reestruturação produtiva [...] vai tomando as seguintes características principais: as indústrias dos setores indicados adotam desigualmente o uso das novas tecnologias, amplia-se o uso de métodos de planejamento e produção como o Kaban e programas de qualidade total, expande-se o recurso da subcontratação como instrumento de redução de custos; deslocamento da empresa para regiões com amplas reservas de mão-de-obra sem história da força sindical.

Dessa forma, uma das consequências principais da Reestruturação Produtiva no Brasil foi o ataque e o desmonte dos direitos trabalhista inscritos na CF de 1988. Emerge nessa época o desemprego estrutural, em decorrência da automatização de grande parte das atividades laborais. Acentuaram-se, também, nesse período, as formas de precarização do trabalho, entre elas podem-se destacar: a terceirização, contratações temporárias, jornadas de trabalho maiores para as mulheres, trabalho informal, entre outros.

A revolução tecnológica opera uma substituição do trabalho vivo para o trabalho morto e a retirada de capitais do processo produtivo para a esfera da especulação financeira. Há uma desproletarização da classe-que-vive-do-trabalho, para usar os termos de Antunes (2009), com a diminuição do proletariado devido a essa nova redefinição do fazer produtivo. Este fato tem levado essa classe a “uma crise mais intensa”, visto que o quadro de desemprego aparece para os que vivem do trabalho como “agente disciplinador da força de trabalho, levando o trabalhador a sujeitar-se às formas mais precárias de emprego, aceitar o intenso ritmo de trabalho, e comprometer-se com os fins das empresas” (OLIVEIRA, 2003, p.82-83).

Essas transformações organizativas na produção e no trabalho requerem um novo perfil de trabalhador que agora deve reunir diversas características pessoais, tais como iniciativa, criatividade, trabalhar em equipe, entre outras e possuir um elevado nível de escolaridade.

Na visão de Antunes (2009), o processo de reestruturação produtiva incorpora como necessário o uso de raciocínio por parte do trabalhador, para benefício próprio do

desenvolvimento tecnológico, e, conseqüentemente, para o próprio sistema do capital. Além disso, a exigência de alta escolarização do trabalhador para funções simples é uma questão também ideológica, ou seja, contratam-se “superqualificados” como forma de firmar o preceito de que a qualificação “habilita” para o trabalho, ou melhor, para a empregabilidade.

Dessa forma o discurso de “qualificar o estudante para o trabalho”, presente tanto na CF quanto na LDB, desembocará mais tarde no conceito das competências necessárias ao perfil de um novo trabalhador que atenda às demandas tecnológicas do mercado de trabalho neoliberal.

Nesse sentido o art. 2, parágrafo 1 da LDB é esclarecedor “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Para Nathanael (1988, p. 6) esse parágrafo tem o sabor de modernidade, pois, ao declarar que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visa à formação concomitante do cidadão e do trabalhador, certamente, nas regras da democracia e da economia produtiva. É o reflexo entre nós das teses da UNESCO e de autores avançados.

Corroborando com que afirma Natanael, Frigotto ensina-nos que:

Parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista (FRIGOTTO, 2010, p.144).

Nesse momento, achamos oportuno enfatizar que essa referência à “qualificação para o trabalho” já havia aparecido na LDB 4024/61, não exatamente relacionada ao mundo do trabalho. Segundo De Lima (2006), articulando tal fato com as transformações sociais, a industrialização, a urbanização, o redemocratização do Brasil nos anos 50 em que a classe proletária começa a reivindicar o acesso à escola, antes frequentada somente pela elite do país, altera-se também o conceito de trabalho e de educação. O Brasil, antes escravista, torna-se um país industrializado. O trabalho escravo não podia tornar-se meta de uma política educacional.

Este discurso tende a organizar a sociedade conforme o interesse do capital, ocultando a exploração da classe trabalhadora e passando à escola o papel de formadora de mão-de-obra

qualificada, como se todos tivessem acesso à educação de qualidade e pudessem escolher como deveriam aprender.

Segundo Frigotto (2010, p.144-145), o “ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social”. Cria-se a impressão de que o capitalismo começa a se render às questões de caráter social e que está se preocupando com a vida da classe trabalhadora, mas o que ocorre na verdade é que se cria um simulacro da realidade conforme as transformações dentro da produção industrial.

Este discurso remete à Teoria do Capital Humano desenvolvida por Schultz e Becker no princípio dos anos 60, muito utilizada no Brasil no chamado período desenvolvimentista do regime militar, que serviu de fundamento para a criação da Legislação Educacional anterior. Esta teoria tinha como pressuposto básico que o desenvolvimento econômico e social de um país não é determinado apenas pela quantidade de terras e recursos naturais disponíveis, mas sim pela qualidade dos recursos humanos, e nela o capital humano ocupa um lugar ao lado do capital físico. Daí vem a ideia de que quanto mais um país investe em educação, mais oportunidades terá de estimular e instaurar o desenvolvimento econômico. Os recursos humanos são tratados como uma forma de capital, e a escolarização, como resultado de uma decisão de investimento.

De acordo com essa teoria, as intervenções em educação causam impactos diretos no desenvolvimento econômico. A Teoria do Capital Humano forneceu aos economistas razões para defenderem que os governantes tinham que se preocupar com os investimentos educativos. Os programas de educação e formação passaram a ser entendidos como meios eficazes para melhorar a situação dos países menos desenvolvidos. Para os adeptos desta teoria, um maior nível de escolaridade implica em maiores ganhos. Foi a partir desta teoria que os governos começaram a pensar na educação como uma das fontes de desenvolvimento e passaram a valorizá-la no âmbito de políticas públicas.

Entretanto, conforme De Lima (2006) o discurso hegemônico na educação molda-se de acordo com a necessidade da sociedade capitalista. O Estado, que no início do século XX tinha uma preocupação com uma formação para o trabalho apenas de caráter compensatório, para atender à classe de órfãos e desvalidos, passa a ver no ser humano uma forma de

valorizar o Capital, não somente através da extração da mais-valia, mas também através de uma formação barata da mão-de-obra.

Viana (1999, *apud* De Lima, 2006, p.42-43) faz uma referência a esta relação entre o Capital Humano e a competência:

À medida que se observam mudanças tecnológicas e desenvolvimento econômico, a complexidade do processo requer aumento da amplitude do processo de desenvolvimento, como consequência requerendo aumento progressivo da competência. Assim a educação costuma ser considerada o fermento da alma popular. Os países dotados de profunda base educacional são capazes de se ajustarem rapidamente à adequada demanda de novos talentos e técnicas.

Ainda consoante De Lima (*ibidem*) esta referência de Viana permite a seguinte observação: tal qual o discurso das competências, a Teoria do Capital Humano mostra-se fecunda como uma ideologia, tanto no sentido do falseamento da realidade quanto na organização de uma consciência alienada.

Schultz e Becker, criadores da Teoria do Capital Humano, também defendem que o aumento da escolaridade do indivíduo leva ao aumento da produtividade e do desenvolvimento econômico do país, já que o trabalhador tenderá a aumentar seus salários de acordo com sua capacidade de instrução. Ao aumentar seus rendimentos, ele tenderá a consumir mais, o que levará a uma maior produção de bens, e, conseqüentemente, o que leva a um aumento do número de empregos. Não é por acaso que a classe burguesa em nosso país defendeu com vigor esta Teoria, pois via na qualificação do trabalhador não um fim, mas sim um meio para auferir mais lucros.

Ribeiro (2004, p.18) observa que “[...] um dos pontos falhos desta teoria é que ela não se dedica a colocar uma explicação sobre a qualidade da formação.” Podemos dizer que este é um dos pontos convergentes entre a Teoria do Capital Humano e o discurso hegemônico da competência que temos nos dias atuais. Citando ainda Ribeiro:

O ritmo das mudanças tecnológicas, as reformas econômicas e o rápido aumento do conhecimento acarretam, para os indivíduos, mudanças frequentes na área de emprego. Isto deu à educação, além das necessidades ‘antigas’ como a capacidade de ler, escrever, somar e subtrair, duas prioridades fundamentais: atender à procura crescente das economias por trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir prontamente novas habilidades e sustentar a expansão contínua do conhecimento, ou seja, aprimorar-se sempre (RIBEIRO, 2004, p.18).

Observa-se um discurso próximo do que se vê, atualmente, quando se refere ao conceito de competência na escola como âncora para a melhoria da oferta educacional, da sua qualidade e sua adequação às novas demandas econômicas do mercado de trabalho, cuja tônica maior é a flexibilidade, a adaptabilidade e produtividade dos indivíduos, conforme podemos perceber no art. 36, parágrafo 1º, inciso da LDB 9.394/96 ao definir que a educação tem por finalidade que o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Como não lembrar, a partir dessa passagem, do artigo 205 da CF de 1988, que reza:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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. (BRASIL, 1988, p.128)

Nota-se que, diferentemente das constituições brasileiras anteriores, esse artigo atribui à educação o papel de instrumento de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, assegurados mediante “à capacidade de cada um” (Cf. Art. 208 da CF supracitado), ou seja, o discurso das competências anunciava-se na Carta Magna de 1988.

Vê-se, então, que o discurso das competências, introduzido na educação brasileira a partir da década de 1990, faz interlocução com a materialidade da CF e LDB, entendendo o indivíduo ‘competente’ como aquele capaz de adaptar-se às novas demandas do mercado de trabalho e aos princípios e fundamentos que regem a sociabilidade capitalista, sobretudo, no que concerne à “fabricação de mão-de-obra” necessária ao seu funcionamento, conforme veremos nos capítulos 3 e 4 de nosso trabalho.

### **2.2.1.1. Na história, a interdiscursividade: a trajetória das leis de diretrizes e bases brasileiras**

Antes de iniciarmos esse item do capítulo, é preciso esclarecer que estamos tomando a noção de história vinculada ao materialismo histórico dialético com base em Marx (1977), de modo que nosso gesto em trazer tal percurso não se reduz a um estudo evolutivo (diacrônico) simplesmente sobre a constituição das leis de diretrizes e bases brasileiras, mas ressaltar a interdiscursividade presente na trajetória de tais leis que estão relacionadas às relações sociais de nossa formação social capitalista, o que nos permitirá, através do levantamento das condições de produção histórico-concretas de produção do discurso (imediatas e mediatas) do

discurso das competências, chegar aos elementos de saber da formação discursiva do mercado.

Oriunda da Constituição de 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024) foi promulgada em 1961. Sua tramitação no Congresso Nacional, no entanto, se deu de forma muito lenta chegando à soma de 13 anos de tramitação. O projeto de lei que a fundamentava teve origem em 1948, sendo apresentado pelo então ministro Clemente Mariani (AROUCA, 2003). A discussão apresentada por esse projeto girava em torno de dois conflitos básicos: centralização ou descentralização educacional e o da escola pública versus escola particular (NATHANAEL, 1993). A focalização nesses dois conflitos acaba colocando em “segundo plano a preocupação básica que era a de aprovar uma lei que servisse de instrumento adequado à democratização da educação em seus diferentes graus” (RIBEIRO, 1984, p.135).

Fundamentada na conjuntura política, econômica e ideológica do Estado Novo, a ideia de centralização era associada à uniformização ou estatização características desse período histórico brasileiro, sendo, por esse motivo, recusada por dois grandes grupos. O primeiro era composto por um conjunto de educadores de ideias novas, que pregavam a educação como um processo que deveria contemplar as diferenças regionais e individuais, portanto, descentralizada. Tais educadores ficaram conhecidos como os “pioneiros da escola nova” e tinham forte apoio de intelectuais, estudantes e líderes sindicais. A favor da escola pública, iniciaram uma campanha em defesa desta retomando a luta pelos valores já defendidos em 1934. O movimento em defesa da escola pública culmina com o Manifesto dos Educadores (1959), assinado por Fernando de Azevedo e outras 189 pessoas (ARANHA, 1997, p.204).

Um segundo segmento, os grupos católicos, entram nesse debate alinhando-se contra a centralização, entendida por estes como uma ideia contrária à liberdade individual ou da família e, ao mesmo tempo, como propagação da ideologia do Estado. Vale ressaltar que as instituições católicas mantinham a maioria das escolas particulares de grau secundário do país, o que justifica sua oposição a um pretensão monopólio do Estado. Argumentando que o Estado nunca teve condições de assumir a educação de fato e que a escola leiga não educa, apenas instrui, trazem à tona o debate sobre a questão da escola pública versus escola particular (RIBEIRO, 1984).

Sob as figuras de Carlos Lacerda, Tristão de Athayde e Gustavo Corção, as instituições católicas passam a defender a ‘liberdade’ das famílias de escolher a melhor educação para seus Filhos, reavivando a tensão entre ensino religioso versus secularização, isto é, entre Estado versus Igreja (ARANHA, 1997, p.204).

Contudo, o que realmente estava em jogo nessa discussão era uma questão de ordem política, qual seja: o tema republicano da laicidade do ensino, visto que, como os católicos eram responsáveis pelas escolas particulares e a educação oferecida por estas tinha um ensino que visava formar as elites, qualquer ampliação da escola para as camadas populares poderia implicar uma alteração na estrutura do poder.

Consoante Arouca (2003), discussões e intenções à parte, o que é importante ressaltar é que o resultado desses conflitos antagônicos entre os segmentos apontados acabam em acordo que tentava conciliar os inconciliáveis no texto do projeto de lei que fundamentava a LDB 4.024/61: Sobre esse assunto, Nathanael (1993, p.30) nos esclarece que a aprovação desta lei:

Acabou ocorrendo, com base num acordo amplo e generoso, estabelecido entre as facções em luta, e que resultou em concessões feitas de parte a parte. Tais concessões deram à lei aprovada um certo ar de colcha de retalhos, em que o antigo se misturou com o moderno, e o lógico conviveu com o ilógico (principalmente no que diz respeito à composição dos sistemas de ensino). De qualquer modo, obteve-se a lei e isso é o que, na verdade, tinha que acontecer.

Contudo, vale salientar que até chegar a tal consenso, passaram-se 13 anos. A lei, então, no ano de sua promulgação já se revelava ultrapassada, pois conflitos e interesses e político-econômicos já eram outros.

A segunda e a terceira Leis de Diretrizes e bases são, respectivamente, a Lei nº 5.540/68 e a Lei 5692/71, ambas tratam de reforma do ensino sob “o ponto de vista técnico educacional”. A primeira refere-se à reforma do ensino superior (reforma universitária) e a segunda à reforma do 1º e 2º graus - hoje denominados ensino fundamental e médio. Resolvemos abordar as duas conjuntamente pelo fato de haver algumas semelhanças entre elas: as duas introduzem diversas modificações na LDB de 1961, são apoiadas em uma visão sistêmica e tecnicista de educação e pertencem ao mesmo projeto político educacional do Regime Militar, instaurado no Brasil a partir de 1964 (Cf. AROUCA, 2003).

O projeto educacional do Estado Militar no período em questão passa a entender a política educacional como uma estratégia necessária para o “desenvolvimento econômico” do país. Havia um discurso de exaltação e valorização da educação, denominando-a como a porta de entrada para se atingir o desenvolvimento da nação. No entanto, na prática, esse discurso revela as “contradições” do regime, pois o Estado destinava poucas verbas para área da educação pública, estimulando indiretamente setores privados vinculados à acumulação de capital.

Vale ressaltar, ainda, que o governo ditatorial tinha como principal meta manter o controle político e ideológico da sociedade, sendo as universidades um *locus* privilegiado para tal controle, já que de lá saíam as principais reflexões que afetavam sua hegemonia. Ressalte-se que apesar desse controle e das duras repressões aplicadas às universidades brasileiras, elas permaneceram como os principais centros de desenvolvimento do saber e da reflexão crítica.

Outro elemento importante a ser destacado nessa política educacional do governo militar foi justamente essa tentativa de vincular a educação à economia liberal, desenvolvendo-se a “teoria do capital humano”, fato que subordinava a educação às demandas da linha de produção, em outras palavras, às necessidades da indústria incipiente.

Nesse sentido, no dizer de Germano (1993):

Os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 1993, p.105-106).

Dessa forma, as reformas presentes nas Leis nº 5.540/68 e nº 5692/71, objetivavam colocar o Brasil em sintonia com a realidade e com as transformações sócio-econômicas que se operavam, no país e no mundo. Com tal objetivo acordos foram realizados entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o *Usaid* (Agência de desenvolvimento Internacional do

EUA) pelos quais o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação dessa reforma, atrelando o sistema educacional brasileiro a um modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana à América Latina.

Além disso, para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, o Estado Militar contou com a adesão dos empresários e intelectuais ligados ao ramo empresarial no Governo, dando um caráter burguês ao seu regime, sem, contudo, deixar de manter uma certa autonomia em relação a essa elite e às demais “forças” sociais. Dessa forma, O Estado Militar brasileiro, ao assumir o comando político do país, substituiu as classes sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação, cerceou autoritariamente a possibilidade de participação das camadas populares na formação histórica brasileira. Sendo assim, houve uma assimilação pelo bloco de poder das oposições internas das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das camadas subalternas, afastando os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

Nessa ótica, conforme Arouca (2003) percebe-se que a intenção do Regime Militar era coibir o desenvolvimento de uma escola crítica e democrática e submeter a educação aos moldes do capital, ao mercado de trabalho e à produção, justificando as ações e a prática do método educacional com a ideologia do desenvolvimento e da Segurança Nacional – anticomunista – apontando a primordialidade das significativas reformas para se manter a ordem e o progresso em busca de uma nação moderna. Havia assim, uma perspectiva de acumulação de capital baseada na desigualdade social, firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política.

Desse modo, tanto a Reforma Universitária de 1968 quanto a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus tiveram como principal objetivo reprimir o pensamento político na academia e nas escolas, de maneira que ela somente se prestasse a formar mão-de-obra qualificada para a indústria e o mercado consumidor.

Voltemos um pouco à configuração política e social de tais reformas, evidenciando os elementos justificadores da implantação de cada uma delas. Afirmamos mais acima que, a primeira lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 4.024/61, quando entrou em vigor, já mostrava um descompasso entre as diretrizes do ensino superior e a realidade vigente, uma vez que o ensino superior, implantado no Brasil conforme o modelo de Coimbra, servia, exclusivamente

à elite brasileira. Tal fato começa a ser questionado a partir dos anos sessenta, através de vários protestos de alunos aprovados em vestibulares, mas que não conseguiam adentrar a universidade, por falta de vagas e cursos que atendessem a essa nova demanda. Desta maneira, urgia a necessidade de se criarem mais cursos, de se renovarem os padrões de ensino, de se propiciar às universidades acesso mais amplo às novas tecnologias, de se qualificarem professores, de se flexibilizarem os currículos, enfim de se adequar a educação superior brasileira aos reclamos da nova sociedade que surgia.

Dessa forma, acompanhando um movimento que se estendia a toda América Latina, o Brasil conheceu, a partir da década de 60, uma grande expansão da privatização do ensino superior. Nesta década, o país vivia um momento de grande crescimento populacional, de expansão econômica, de ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, de evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas. Todo esse quadro de crescente complexidade provocou uma forte pressão por novas e mais amplas oportunidades educacionais.

No entanto, essa pressão social pela “democratização” das oportunidades de estudo e formação escolar coincidia, ainda que por razões diferentes, com os projetos políticos e com os setores produtivos. A expansão do setor público e do mercado de trabalho criou novas oportunidades de emprego e exigiu a formação de profissionais com habilidades específicas.

A educação então entendida como capital humano era, de um lado, esperança de ascensão social e, de outro, instrumento principal para alavancar o desenvolvimento do país. Entretanto, grande parte dos cursos, elaborados em moldes do sistema empresarial, não oferecia igual qualidade pedagógica. Na criação indiscriminada de cursos superiores, preponderava a falta de recursos humanos e materiais, gerando, novamente uma separação entre ricos e pobres. Aranha (1996, p.216), contribui, informando que: “A relação entre a escola e a comunidade reduz-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas”.

Com relação à Lei nº 5692/71, promulgada no governo Médici, sendo conhecida como Reforma Passarinho, pois os membros do grupo de estudo foram escolhidos pelo então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, também foi imposta à população sem ter sofrido ampla discussão por parte dos educadores, tendo, por isso mesmo, sofrido várias

restrições. Seu texto pode ser resumido da seguinte forma: reestruturação do ensino, ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos (em decorrência disso, fundiu-se o antigo primário com o ginásio e suprimiram os exames de admissão, responsáveis pela seletividade); criação da escola profissionalizante, na tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica e instauração do ensino supletivo e instituição dos conceitos de terminalidade e de continuidade. Vale salientar que esses últimos conceitos reforçam ainda mais a relação da educação com o mercado de trabalho, dado que se esperava ao término de cada nível, um aluno capacitado para ingressar na força de trabalho e continuar aprendendo para atender às novas demandas de futuros mercados, tal qual apresenta-nos a atual LDB.

Contudo, antes da promulgação da lei, foram expostos dois relatórios. O relatório do I Grupo de Trabalho da Reforma (1969), ainda preocupado em manter alguns princípios acadêmicos, fundados em uma ideologia liberal-conservadora, e o relatório do II Grupo de Trabalho (1970) totalmente baseado em uma ideologia desenvolvimentista tecnicamente elaborada.

Arantes Fazenda (1985) esclarece um pouco o ‘clima’ dessa época ao afirmar que:

Entre o I e o II Relatórios, o mais importante dos documentos por nós analisados, destaca-se a exposição de motivos do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho - magnífica e impecável construção de palavras que procurou tornar real o apenas nomeado. A palavra foi, portanto, o principal artifício utilizado para ‘calar as consciências’ dos educadores da época, a palavra tecnicamente elaborada e arditamente trabalhada; em contraposição ao jargão obsoleto de alguns educadores não cassados. A força dessa palavra, revestida da autoridade e autonomia de que vinha investida, por ser palavra do Grupo de Trabalho, administração paralela ao Congresso, com amplos poderes de decisão, acabou por tornar vazias de sentido as palavras pronunciadas nas discussões do Congresso, mesmo no caso em que as mesmas proviessem da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido que detinha a maioria na Comissão Mista que examinou o Projeto de Lei. A mesma situação ocorrida no Congresso refletia-se nos editoriais dos jornais da época - os órgãos superiores como o Conselho Federal de Educação, indicando as diretrizes gerais de uma política educacional já estruturada e o eco das vozes dos educadores não-cassados preocupados em compreendê-la e decodificá-la. (ARANTES FAZENDA, 1985, p.22).

Dessa forma, assim como ocorreu com o projeto de 1968, a promulgação da lei 5.692/71, não ficou isenta de oposições, críticas em virtude de seu caráter tecnocrático focalização nos valores da eficiência e da produtividade, deslocando para um segundo plano os valores pedagógicos da educação, portanto da formação do homem, do cidadão e sua consequente possibilidade de participação democrática, privilegiando o fortalecimento das

estruturas do poder ao ver na educação sistemática e formalizada, um recurso de dominação, constituindo, portanto, um dispositivo extremamente disputado por forças antagônicas, presentes até hoje na legislação educacional brasileira.

Críticas e controvérsias à parte, o que nos interessa nesse relato sobre as Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira são os aspectos que nos permitem perceber a interdiscursividade que as perpassa, formando uma tensão, uma memória discursiva, de modo que tais aspectos mostram-se recorrentes no ideário educacional brasileiro. Desta maneira, selecionamos três aspectos que evidenciam desde a promulgação da lei de 1961, as linhas de força que vêm acompanhando o desenvolvimento educacional do Brasil que são consolidadas na Lei 9.394/96, quais sejam: a) o estabelecimento de um modelo tecnicista de ensino, que busca adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, tratando-a como capital humano de modo a propiciar o crescimento econômico e, dessa forma, atrelando a expansão dos cursos superiores à expansão do mercado; b) uma certa tendência para a uniformização de modelos e c) uma concentração de poderes nos órgãos federais, como o MEC e o Conselho Federal de Educação (Cf. AROUCA, 2003).

Esses três itens, de um lado, resgatam as linhas de força que vêm acompanhando o desenvolvimento educacional do Brasil e, de outro, pré-anunciam a consolidação dessas linhas na Lei 9.394/96, mostrando um diálogo em diacronia entre passado, presente e futuro, forjando, assim, uma interdiscursividade marcada que consiste em algumas frentes de discussão que percorrem toda a história da educação brasileira, quais sejam: o debate sobre centralização/descentralização/autonomia da educação, o resgate do par formação humanística versus inovação tecnológica, sendo este último a justificativa para mercado interferir na organização da educação e, finalmente, a necessidade de um novo modelo de formação condizente com a nova era da globalização.

Abaixo, veremos como essas três frentes se consolidam na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual (LDB 9.394/96), de dezembro de 1996. Esta lei foi produto de duas décadas de intensos debates acadêmicos, estimulados pelas transformações ocorridas desde o final da década de 70 e início dos anos 80. Como dissemos no início deste capítulo, o percurso aqui traçado não tem como objetivo trazer um processo histórico das Leis de Diretrizes e Bases, mas as forças políticas e ideológicas presentes na relação entre educação e sociedade no Brasil. Desse modo, estamos entendendo a educação como um “campo

discursivo” fonte de jogos e tensões político-ideológicas, já que ela é um dos complexos sociais mais importantes na constituição de qualquer sociedade.

Ressaltamos dessa forma que os interesses políticos e ideológicos sobre a educação no Brasil acompanham as transformações do mundo e do contexto sócio-histórico de nosso país. Para elucidar o debate sobre a atual LDB nº 9394/96 nos basearemos nos estudos de Saviani (1997), por considerarmos que esse autor expõe a trajetória detalhada da lei, relatando os passos dados pela sociedade civil, pela comunidade educacional, bem como pelo Legislativo, apresentando os projetos e substitutivos, com as respectivas mudanças. Do trajeto apresentado pelo autor, selecionamos alguns aspectos reveladores da memória discursiva que nos permitirá compreender o *corpus* da pesquisa.

Segundo Saviani (1997), o projeto da LDB na Câmara, iniciado em 1988, com o projeto de lei número 1.158- A/88, do deputado Octávio Elísio, atravessou vários momentos de correlação de forças políticas. Para esse autor, o trajeto desse projeto perpassa quatro importantes momentos históricos do nosso país: 1) fase final do governo Sarney, de dezembro de 1988 a março de 1990; 2) posse do presidente Collor, de março de 1990 a sua queda em setembro de 1992; 3) governo Itamar Franco, de outubro de 1992 a dezembro de 1994 e 4) governo Fernando Henrique Cardoso, de janeiro de 1995 até a sanção da lei, em 20 de dezembro de 1996 ( Cf. AROUCA, 2003).

O primeiro momento do trajeto (governo José Sarney) se dá com o ministro da educação desse governo, Carlos Sant’Anna, criando um grupo de trabalho para elaborar um anteprojeto de LDB como subsídio ao GT da LDB instituído na Comissão de Educação da Câmara. Houve reações. Os membros do Conselho Federal de Educação redigiram outro anteprojeto, preservando os burocratas e os interesses dos grupos privatistas. Em função dessa divisão no interior do ministério, o ministro resolveu não apresentar nenhum anteprojeto, não atropelando, dessa forma, a construção da lei que estava em curso na Câmara.

O segundo momento (governo Fernando Collor) tem o prof. José Goldenberg que, tendo tomado posse no Ministério da Educação, posicionou-se contrário a vários aspectos do projeto da Câmara, com o respaldo dos partidos que compunham o “Bloco Parlamentar, sob a liderança do deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), o que teria levado a uma aliança entre o Bloco, o MEC e o PDT, resultando no projeto Darcy Ribeiro. O impeachment de Collor põe fim ao gabinete e às lutas partidárias internas. O terceiro momento (governo Itamar Franco)

ocorre quando o Ministro da Educação, Murílio Hingel, apoia o projeto da Câmara, vencendo a obstrução do Bloco Parlamentar, acelerando-se a tramitação e culminando com a aprovação do texto da LDB no plenário da Câmara dos Deputados.

Finalmente, o quarto e último momento (governo Fernando Henrique Cardoso), inicia-se em janeiro de 1995 com a gestão de Paulo Renato Costa Souza no ministério da Educação. Nessa época, retornaram ao primeiro escalão do MEC algumas das pessoas que haviam ocupado essa mesma posição na gestão de José Goldenberg, tendo participado da assessoria ao projeto Darcy Ribeiro. Posicionaram-se contrariamente ao projeto aprovado na Câmara e ao substitutivo Cid Sabóia. O senador Beni Veras (PSDB-CE) solicitou o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania.

A relatoria do projeto nessa Comissão foi assumida pelo senador Darcy Ribeiro, cujo parecer veio a público em 21 de março de 1995, manifestando-se pela inconstitucionalidade de vários aspectos do projeto, como por exemplo, o fato de o dispositivo do projeto de LDB que institui o Conselho Nacional de Educação ser uma atribuição do Presidente da República. O senador Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio, que obteve aprovação da Comissão de Constituição e Justiça do Senado. O jogo político continuou e o próprio senador foi apresentando sucessivas versões de seu substitutivo, incorporando emendas que, de certa forma, atenuassem as posições contrárias.

Uma vez aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma de Substitutivo Darcy Ribeiro. O relator foi o deputado José Jorge (PFL-PE), cujo relatório, contendo o texto final da LDB, foi aprovado, na Câmara dos Deputados, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996. Indo à sanção presidencial, o texto foi aprovado sem vetos, sendo promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O texto da nova LDB propunha várias mudanças, muitas delas elogiadas e outras tantas severamente criticadas. Os grandes eixos da Lei 9.394/96 estão identificados pelas seguintes definições relevantes, consoante Carneiro (1997, p. 12):

[...] I) conceito abrangente de educação; II) vinculação da educação com o mundo do trabalho e com as diferentes práticas sociais; III) padrões mínimos de qualidade de ensino; IV) pluralidade de formas de acesso aos diversos níveis de ensino, como forma de ensejar o cumprimento da obrigatoriedade de ensino; V) avaliação da qualidade do ensino pelo Poder Público; VI) definição das responsabilidades da União, dos Estados, dos Municípios, das Escolas e dos docentes; VII) configuração dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino; VIII) mapa conceitual preciso da educação escolar e da educação básica; IX) requisito da relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais da escola; X) construção da identidade do ensino médio; XI) resgate a natureza e da finalidade da educação profissional; XII) precisão conceitual para os elementos de despesas no âmbito da manutenção e do desenvolvimento do ensino; XIII) fortalecimento das fontes e dos canais de financiamento da educação, incluída a fixação e prazos de repasses de recursos para Estados e Municípios; XIV) reconfiguração de toda a base curricular tanto da educação básica como um todo, como do ensino médio em particular. Neste caso, ganha relevância a educação tecnológica básica.

Neste momento, achamos importante trazer as condições de produção sócio-históricas fundamentadoras dos quatro momentos apontados por Saviani (1997). A década de 1980, também conhecida como a década perdida, foi extremamente significativa para a história e a educação do Brasil. Nesta época, a economia brasileira passava do período do “milagre econômico” para uma década de grande recessão econômica e inflação galopante.

A sociedade brasileira saía do regime de ditadura militar para um processo de redemocratização da política, aliado à luta de vários setores da sociedade civil e de instituições classistas como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), CNBB (Conselho Nacional de Bispos do Brasil) e outros. No que se refere à economia, o país desmontava o modelo de produção mecânico-industrial (herança do século XIX), para assumir a produção em série. Ocorrem ainda a ampliação do trabalho assalariado e a crescente participação feminina no mercado, o crescimento do setor de serviços e da comunicação/informação, que deram origem a novos padrões sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nessa conjuntura, a educação nacional sofre fortes mudanças. A principal delas, porém, é novamente a discussão em torno da centralização/descentralização do governo. Contrariando todos os anseios dos diversos setores sociais, políticos, intelectuais entre outros, a “nova república” manteve e, até mesmo, aprofundou as contradições e o controle do Estado Federal sobre as políticas educacionais. O governo federal continuou no controle das verbas e dos critérios de distribuição dos recursos destinados à educação, atuando junto aos municípios numa postura extremamente clientelista. Isto gerava uma dualidade entre a realidade

educacional dos estados e os municípios, caracterizando um quadro educacional dramático na década de 1980. Com novas roupagens as inúmeras contradições geradas entre o poder centralizador do governo federal – ainda que enfraquecidos estivessem os militares – e a busca pela descentralização – ampliada pelo caráter clientelista deste.

Dessa forma, tal posição política gerou entre os três níveis de governo (Federal, Estadual e Municipal), no que diz respeito à educação, duplicação, sobreposição e má gerência dos recursos, impedindo que se formulasse um projeto integrado de educação. A década de 90, marca a entrada do Brasil na nova divisão internacional da economia mundial via abertura econômica, privatizações etc, desencadeada a partir do governo Collor e aprofundada nos dois governos de FHC. Assim, várias reformas foram implementadas, para atender a essa conjuntura política, econômica e social, dentre as quais destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, no primeiro mandato de FHC.

Como o governo adotou os receituários dos organismos internacionais que se pautavam em imperativos financeiros e competitivos, incorporando-os à nova lei da educação, o que levou a significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, temos uma série de medidas que evidenciam tal opção: a própria LDB é permeada de contradições, ambiguidades e reflete a diretriz neoliberal adotada no governo FHC. A partir da década em questão, a educação passa a ser vista como pertencendo à esfera do mercado e, portanto, objeto das políticas neoliberais preconizadas pelos diversos organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e outros.

Dessa forma, para consolidar tal reforma, cujos preceitos constam no texto base será a LDB 9.394/96, ganham destaque os organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), além do FMI, UNESCO e OCDE já citados no parágrafo anterior. 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 é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do ‘político’, é o econômico. 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 brasileira, proposta pela política neoliberal, introduzida em nosso país no início dos anos 90 pelo governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992) e continuada no governo de Itamar Franco (1992–1994) acentuando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995- 2002), subordinou o ensino público ao 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 nascem os elos de subordinação da produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e os primeiros debates sobre o termo competência. Para aprofundarmos as raízes dessa articulação educação/processo produtivo, analisaremos nos próximos itens as relações entre o complexo educacional e a reprodução social, evidenciando a imbricação entre competências e esse complexo social no contexto da Reestruturação Produtiva do Capital, iniciada nos anos de 1970.

### **2.3. O Complexo da Educação e a Reprodução Social**

Neste item, pretendemos fazer uma breve introdução sobre o lugar da educação no processo de reprodução social, apanhando as relações entre esse complexo social e o trabalho, numa perspectiva ontológica, de modo a esclarecer ao leitor a perspectiva de educação

adotada em nosso trabalho, diferenciando-a daquela que é convocada no sistema metabólico do capital.

Segundo Saviani (2007) a origem da educação coincide com a própria origem do homem, sendo este último o único ser capaz de possuir propriedades que lhe permitem trabalhar e educar ao mesmo tempo. Desse modo, o homem e a educação possuem uma relação de identidade, cuja base de sustentação é a categoria do trabalho, fundante do ser social. Procurando distinguir o homem dos outros animais Marx e Engels (1977, p.19), já referenciados anteriormente, afirmam que:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Conforme podemos verificar nas palavras de Marx e Engels, ao contrário dos outros animais que se adaptam à natureza, os homens agem sobre ela, transformando-a para produzir suas condições de subsistência. Esse ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das suas necessidades é o que se conhece ontologicamente por trabalho. Desse modo, a “essência do homem é o trabalho. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Segundo Marx e Engels (1977) “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto como o que produzem como o modo como produzem”, donde se conclui que a existência humana não lhe é dada pela natureza, mas produzida pelos próprios homens, sendo, portanto, produto do trabalho. Dessa forma, consoante Saviani (2007, p.154):

O homem não nasce homem, ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p.154):

No entanto, essa relação de identidade entre o homem e educação, quando relacionada ao modo de produção capitalista, não se mantém intacta ao longo da história da humanidade já que a concepção de educação muda de acordo com o modo de produção em voga na

sociedade. Por esse prisma, para compreendermos as relações entre educação e trabalho evidenciadas nas sequências discursivas a serem analisadas, devemos ter em conta o entendimento da educação enquanto mediação para reprodução social.

Com vimos mais acima, segundo Marx (1977) o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, é a base para a reprodução da vida material. É sobre essa base que cada vez mais em graus elevados de autonomia relativa, se fundamentam as outras esferas sociais, a exemplo do direito, da política, das artes, das ciências e da linguagem e a educação, que aqui nos interessam mais de perto. Lukács, a partir de uma releitura de Marx, afirma que é no trabalho – entendido como síntese entre teleologia e causalidade, entre prévia-ideação e objetivação, troca orgânica entre homem e natureza, tendo por base as construções histórico-sociais produzidas e legadas pelo ser social em seu conjunto – que encontramos o fundamento de todas as esferas que compõem o ser social. Ao contrário do trabalho, as outras esferas sociais operam com o ser já constituído, embora seu desenvolvimento represente uma crescente complexificação deste mesmo ser social. O direito, a educação, a política, a arte, enfim, todos esses complexos têm sua gênese com o ser social já constituído.

Dessa forma, conforme nos ensina Marx (1977) o trabalho é o fundante do ser social, porque ele possibilitou um salto do homem para além da esfera orgânica, exigiu do homem a consciência, a escolha entre as alternativas, a capacidade de produzir uma prévia-ideação, a transformação da natureza para sua própria subsistência, requisitos estes que os outros animais não tiveram a capacidade de desenvolver, já que apenas se adaptaram à natureza. No entanto, o trabalho enquanto complexo fundante do homem também não deu conta da reprodução do homem como ser social, uma vez que as necessidades criadas no processo do trabalho foram se complexificando, sendo necessário chamar à cena outros complexos (o direito, a política, as artes, as ciências e da linguagem e a educação, entre outros) que mantêm, concomitantemente, uma relação de dependência ao trabalho, ou seja, são vinculados ontologicamente ao trabalho, e de autonomia relativa em relação a ele, de modo que cada complexo possa cumprir a sua função que lhe é própria.

Desse modo, embora “a educação seja uma das esferas sociais que surgem no momento da constituição do ser social, isto é, nasceu a partir do trabalho, sendo dialeticamente condição para a realização dele” (MACENO, 2011, p.2), assumindo a responsabilidade pela transmissão do patrimônio cultural humano, ela não pode ser

confundida com o trabalho em seu sentido ontológico<sup>22</sup>, uma vez que se a educação fosse trabalho não poderia cumprir sua função universal, qual seja: transmitir os conhecimentos, habilidades que são acumulados pelo homem através das perguntas e respostas que ele esboça a partir da realidade, ou seja, a função principal da educação é permitir a apropriação do patrimônio cultural humano, fazendo com que cada indivíduo seja um partícipe de seu gênero.

Nesse sentido, enquanto o trabalho se realiza através da relação homem-natureza, a educação, e os demais complexos sociais, é realizada, mesmo no seu sentido universal, através da relação homem-homem. Sobre essa questão Lukács nos ensina que, enquanto a relação homem-natureza, que classificou como teleologia primária, caracteriza-se pela transformação da natureza; a relação homem-homem, denominada de teleologia secundária, caracteriza-se por atuarem sobre a consciência no sentido de influir os homens a assumirem posições desejadas pela reprodução social.

Dessa forma, a educação situada enquanto teleologia secundária assume um papel fundamental na reprodução da totalidade social. Além de ser um instrumento de apropriação do patrimônio cultural humano, sua função universal, cabe-lhe também a função de incutir nos homens determinadas formas de agir, em relação ao mundo natural e aos outros homens, ou seja, conforme Lukács (1981, p. XXIV), “a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado”.

A educação, nesse sentido, além de possibilitar a construção do gênero humano nos indivíduos singulares, ela se processa de modo subordinado à reprodução da totalidade social. Ou seja, ao mesmo tempo em que promove o homem como partícipe do gênero humano, capaz de fazer escolhas entre as alternativas que lhe são dadas, de produzir incessantemente o

---

<sup>22</sup> Mesmo nas comunidades primitivas onde a vida estava quase reduzida à manutenção material da subsistência, a educação já se coloca enquanto relativamente autônoma em relação à matriz do trabalho, isto é, ela não é o complexo fundante, não é trabalho, não nasceu para transformar a natureza e produzir a riqueza humana, pois se assim fosse não poderia cumprir sua função própria: permitir a apropriação pelo indivíduo do patrimônio cultural produzido pelo homem.

novo, cabe a ela também a função de adaptar esse homem às prerrogativas do sistema em que ele se encontra imediatamente inserido<sup>23</sup>.

Dessa forma, a educação, diferentemente dos outros complexos que nascem a partir do ser constituído<sup>24</sup>, participa dos dois processos, ou seja, ela tem seu caráter universal (sentido lato) porque numa determinada sociedade cumpre a função de transmissão da herança cultural, e ela também é chamada a reproduzir as necessidades da sociedade de classes (sentido estreito) fundada na exploração do homem pelo homem.

Tal fato pode se observar na maneira como a sociedade foi se desdobrando, desde as comunidades primitivas<sup>25</sup>. Passando pelo escravismo, feudalismo até chegar à sociedade capitalista<sup>26</sup>, o ser social foi se complexificando e junto com ele os sentidos ontológicos de trabalho e de educação, que são mistificados em razão das necessidades da sociedade de classe. Pode-se dizer que a principal característica desse desdobramento da sociedade, respeitando as especificidades de cada época, é o controle pelos proprietários dos meios de produção. Esse controle toma uma expressão gigantesca na atual sociedade capitalista, onde se dá um maior desenvolvimento das forças produtivas, das técnicas de trabalho, das ciências e da tecnologia. Nesse sentido, o modo de produção capitalista é um modo de controle sócio-metabólico que tem sua origem na compra e venda da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2002), caracterizado por aquilo que Marx chamou de alienação na produção, ou seja, na exploração do homem pelo homem. Conforme (MARX, 2001, p.118-119):

---

<sup>23</sup> Não estamos com isso, querendo afirmar que a educação tenha, na sociedade capitalista, somente a função de adaptação/reprodução. Sabemos que ela também pode contribuir para a transformação dessa sociedade. Contudo, temos consciência que a educação, por si só, é incapaz de desenvolver plenamente o indivíduo, pois, isso só é possível numa sociedade emancipada, em que o capitalismo esteja totalmente dissolvido.

<sup>24</sup> O Direito, o Estado, por exemplo, nascem das necessidades da sociedade produzida pela exploração do trabalho em seu sentido abstrato. Além do complexo da educação, o complexo da linguagem possui essa característica.

<sup>25</sup> Maceno (2011, p. 6) salienta que mesmo nas comunidades primitivas onde a educação assume uma função ontológica que se dirige à reprodução social como um todo e não estritamente a um tipo de trabalho, os elos entre educação e trabalho não se dão de forma direta e imediata, mas sempre com mediações.

<sup>26</sup> Foge aos objetivos desse trabalho traçar esse percurso histórico, contudo podemos relacionar três autores que elucidam essa questão SAVIANI (2007) e PONCE (1963), TONET E LESSA (2008) constantes na bibliografia de nosso trabalho.

A alienação do homem e, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem com os outros homens. Portanto a relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador se depara [...] Se o produto do trabalho me é estranho e enfrenta-me como uma força estranha, a quem pertence ele? Se minha própria atividade não me pertence, mas é uma atividade alienada, forçada, a quem ela pertence? A um ser, *outro* que não eu. E que é esse ser? [...] O ser *estranho* a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio *homem*. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a *um outro homem que não o trabalhador*. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro. Não os deuses nem a natureza, mas só o próprio homem pode ser essa força estranha acima dos homens [...] A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado inevitável, do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo (Grifos do autor).

Esse novo modo de produção, baseado no trabalho alienado, ou seja, na exploração do homem pelo homem e na propriedade privada convoca alguns complexos, entre eles a educação, para garantir sua reprodução. Jimenez e Lima (2011, p.87) sintetizam o que estamos falando até agora da seguinte forma:

Com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais não mais espontâneas. As transformações na divisão do trabalho, indo da corporação à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação. Na corporação, "cada trabalhador, ao menos no período do florescimento, devia ser educado a dominar de todos os pontos de vista e perfeitamente o tipo de produção que cabia à sua corporação" [...]. Como a cada corporação estão coligados diferentes conhecimentos, relativos ao tipo de produção efetivada, não podemos esperar que a educação em sentido amplo possa alcançar tais resultados. A corporação exige uma educação em sentido estrito, orientada para aquela formação específica. Com a manufatura e a industrialização, as exigências postas para a formação dos indivíduos alargam-se ainda mais e produzem consequências significativas no complexo da educação. A principal delas se traduz no terceiro movimento, que consiste na transformação da educação de um complexo universal, espontaneamente reproduzido, em sentido amplo, para a educação em sentido estrito, a qual surge por força da divisão de classes e é influenciada pelos interesses de classe.

É essa educação influenciada pelos interesses da classe dominante que sempre povoou o ideário educacional brasileiro. Contudo, tal influência será aguçada no contexto das reformas e/ou ajustes da sociedade brasileira ocorridos a partir do final década de 1980. Tal fato será melhor elucidado no próximo item, em que evidenciaremos a vinculação do complexo da educação aos preceitos da Reestruturação Produtiva do capital.

## 2.4. As relações entre competência e educação e o contexto da crise estrutural do capital

Conforme Mészáros (2010), o sistema capitalista vem sofrendo, desde a década de 70 aos dias atuais, uma grande crise e, conseqüentemente, grandes transformações em seu eixo. Ainda segundo esse autor, essa crise a qual qualifica de crise estrutural do capital afeta três dimensões fundamentais do capital: a produção, a circulação e o consumo. Consoante Nemeriano (2007, p.13), “esse contexto de crise vem acompanhado pela introdução do padrão capitalista de acumulação flexível, vindo à tona mudanças técnico-organizativas no mundo da produção e do trabalho”. Harvey (2001, p.140-141) define esse padrão de acumulação flexível da seguinte maneira:

[...] É marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia 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” [...] No mundo capitalista – os horizontes da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. [...] para níveis sem precedentes no pós guerra [...] 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 [...].

Paralelamente a esse processo de reestruturação produtiva do capital e de mudanças no mundo do trabalho, centradas no modelo de acumulação flexível, vem-se dando uma ampla discussão dos rumos tomados pela educação do trabalhador e, nesse sentido, uma questão passa a ser central no atual debate: a noção de competência.

Segundo Hobsbawn (1995) pode-se entender o século passado (leia-se século XX) como a “era dos extremos”, um período marcado pela hegemonia do liberalismo clássico, cujas conseqüências desastrosas - a grande depressão, as guerras e as ameaças políticas (à esquerda e à direita) que se seguiram ao boom econômico - multiplicaram as ocasiões em que se tornava essencial aos governos governar, ou seja, o tipo de Estado que se limitava a prover regras básicas para o comércio e a sociedade civil e oferecer polícia, prisões e forças armadas para manter afastado o perigo interno e externo.

Essa grande depressão de que fala Hobsbawn deveu-se devido ao fracasso do livre mercado irrestrito. Daí em diante “o mercado teria de ser suplementado pelo esquema de

planejamento público e administração econômica, ou trabalhar dentro dele bem como por motivos sociais e políticos, não se devia permitir um retorno ao desemprego em massa” (HOBSBAWN, 1995, p. 267).

Esta conjuntura fora destruindo o liberalismo econômico ao longo do século XX e levando os países capitalistas desenvolvidos a imitarem o planejamento econômico da URSS (que havia ficado imune à Grande Depressão), a construir o Estado de Bem Estar Social (ou Estado Previdenciário) como forma de garantir a estabilidade política e ativar a demanda efetiva através do assalariamento. Tal solução não durou muito e o Estado teve que regredir para não entrar em colapso adotando práticas neoliberais.

Para entendermos esse contexto do capital no início do século XX, voltemos um pouco às últimas décadas do século XIX. Entre os anos de 1880 e 1890 daquele século a formação de poderosos conglomerados econômicos nos países dito industrializados, que levou a uma crescente concentração de capital, deu lugar à constituição de grandes monopólios. O controle da produção de bens e serviços deixou de ser um processo pulverizado e centralizou-se nas mãos de grandes empresas, estruturadas, geralmente, sob a forma de sociedades anônimas. Estas assumiam a forma de trustes (empresas que detêm ou monopolizam, isoladamente, grande parte da produção e do mercado de determinado produto) e cartéis (grupos de empresas unidas por acordos, que detêm em conjunto grande parte da produção e do mercado de determinado produto) tais alternativas implicava o fim do livre comércio nos modos proposta pelo liberalismo clássico.

Voltando ao início do século XX, a regulação econômica pela mão invisível do mercado levou a alta especulação financeira, a quebra de bancos e ao *crack* da bolsa de Nova York em 1929, ameaçando a capacidade do mundo todo de acumular riquezas. Esse fato contribuiu ainda mais para o enfraquecimento dos princípios ideológicos do livre mercado, pois evidenciava que o livre mercado não era capaz de evitar distorções muito graves no sistema do capital. Por outro lado, havia a ameaça real do socialismo após a Revolução de 1917 e das lutas travadas entre o capital e o trabalho nos países do capitalismo central. Tais fatores, somados aos custos políticos e econômicos que poderiam advir de novas guerras, configuraram uma crise sem precedentes para o modo de produção capitalista.

Tomando como fundamentos os fatos elencados acima e no intuito de livrar o sistema de um colapso total, propôs-se como alternativa a interferência do Estado na economia em

diversas situações. Redefinia-se o papel do estado que a partir de então deveria aplicar um plano de racionalização para o restabelecimento do mercado, intervindo fortemente na economia: assumindo diretamente a produção, implementando políticas sociais públicas e garantindo emprego para um elevado consumo de bens produzidos.

O Estado então passou a afiançar as relações sociais de produção a partir da manutenção e regulamentação dos contratos de trabalho, mediando os conflitos salariais e as condições de trabalho; impondo limites tanto à busca exacerbada pelo lucro quanto aos movimentos que ousassem romper o pacto e ameaçar a continuidade da produção. Com esse objetivo, buscou-se o pleno emprego; regularam-se as variáveis macroeconômicas, lançando mão de políticas públicas que respaldassem a reprodução da classe trabalhadora e a valorização do capital (NEVES, 2009, p.55).

Dessa forma, destacou-se, entre as funções econômicas do Estado, segundo Nomeriano (2007, p.25):

A reprodução ampliada da força de trabalho, através do processo de qualificação da mão de obra cujo objetivo era prepará-la para o mercado de trabalho e do papel desse trabalhador enquanto consumidor, estimulando a ideia de competitividade saudável. Além disso, houve uma série de ações em campos tais como: habitação, saúde, transporte e assistência social. Era o início da política do Estado de bem-estar social que seria consolidada na década de 40.

Segundo Mészáros (2002), essa conjuntura acentuou a divisão da sociedade em classes sociais (capitalistas x trabalhadores) irreconciliavelmente opostas, determinando um complexo sistema de divisão social hierárquico do trabalho, de acordo com a função que cada um ocupa na relação produção/consumo. Dessa forma, o sistema do capital precisa separar as funções de produção (execução) e controle (gestão) no processo de trabalho, justificando ideologicamente a ordem vigente entre quem manda e quem executa. Nesse sentido, a sujeição do trabalhador em relação ao capital passou a ser considerada como “natural”. Na mesma direção, seguiu “a subordinação do ensino e qualificação das classes trabalhadoras às necessidades imediatas da produção, enquanto os filhos das classes dirigentes deveriam ser preparados para governar” (FRIGOTTO, 2010, p.37).

Uma outra contradição surge dessa relação produção/consumo. O consumo não ocupa um lugar determinante no conjunto do ciclo de reprodução do capital; agora é a produção que o determina. Sobre esse fato Mészáros (2002, p.109) afirma que:

É portanto, extremamente problemático afirmar que, ultrapassado certo ponto na história do capitalismo avançado, esse processo – intrínseco ao avanço produtivo em geral – seja, completamente, revertido da mais intrigante forma: em que a sociedade dos descartáveis encontre equilíbrio entre produção e consumo, necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder consumir, artificialmente, e em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) imensas quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente duráveis. Desse modo, a sociedade mantém-se como um sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados bens de consumo duráveis que necessariamente são lançados ao lixo (...) muito antes de esgotada sua vida útil.

Dessa maneira, segundo Mészáros (2002) as necessidades da produção se sobrepõem às necessidades humanas, gerando a mais desumana negação da satisfação das necessidades reais, em nome de um absurdo consumismo (forçado, manipulado), reflexo de “apetites” artificiais, projetando a imagem de “soberania do consumidor”. As duas contradições apontadas acima, Mészáros chama de defeitos estruturais do capital: antagonismos que não podem ser eliminados, justamente porque são estruturais, a não ser pela eliminação da raiz do problema – a propriedade privada dos meios de produção.

O autor chama-nos a atenção também para o fato de a acumulação de capital não estar diretamente dependente do consumo dos trabalhadores supérfluos. Por meio da produção descartável, o capital encaminha a contradição de ter que excluir do mercado de trabalho uma grande massa de trabalhadores, ao mesmo tempo em que necessita do consumidor.

Para Mészáros (2002) o sistema do capital global atinge hoje seu ponto contraditório mais alto de maturação e saturação, e, ao invés de crises cíclicas (como a quebra da Bolsa de Nova York) o que se tem é um aprofundamento da crise estrutural do capital. A lógica capitalista começa a esbarrar nos limites do mercado consumidor, do próprio esgotamento de continentes a explorar, e, principalmente, do desemprego crônico. Na visão do autor húngaro, o que torna essa crise diferente de todas as outras é justamente a substituição do trabalho vivo por máquinas, como nunca visto antes. O desemprego crescente é o limite estrutural absoluto da expansão do capital, manifestado na transposição do tradicional exército de reserva numa maciça força de trabalho supérflua e descartável. Segundo Mészáros, a incontornabilidade, que tanto empurrou o sistema do capital para o desenvolvimento de suas forças produtivas, hoje, determina o esgotamento do mesmo.

Para combater esse panorama, o capital irá implementar uma profunda reestruturação em sua base produtiva, bem como terá de encontrar uma forma de quebrar os entraves políticos, jurídicos e institucionais erigidos em cada nação no período anterior: trata-se do neoliberalismo, que como ideologia surgiu por volta da segunda metade da década de 1940. Mas, a concretização de seu conjunto de ideias somente começa a efetivar-se no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 com os governos de M. Thatcher, na Inglaterra (1979) e de R. Reagan, nos Estados Unidos (1981). Logo, prolifera no cenário mundial a ideologia do mercado auto-regulado, da competição, da eficiência e do êxito econômico.

O Neoliberalismo tem como maior princípio a não intervenção estatal na economia - é o livre mercado que deve resolver, espontânea e eficazmente, os principais problemas econômicos e sociais. Dessa forma, cabe ao Estado apenas garantir o funcionamento do mercado, através, principalmente da elaboração e execução de políticas econômicas que facilitem sua ativação, visando a reprodução do próprio sistema capitalista.

O Estado neoliberal é comandado pela burguesia internacional que acumula capital por meio da super exploração da força de trabalho, da perda de garantias sociais (conseguidas no Estado de bem-estar social) e das restrições das políticas sociais. Trata-se de um conjunto de políticas macroeconômicas impostas pelo reordenamento do sistema do capital: liberação, desregulação e privatização. Medidas que isentam o Estado dos seus antigos papéis em relação a algumas atividades econômicas, sobretudo, as sociais, estas atingidas especialmente no campo de saúde e da educação: é o Estado “mínimo” para o social e “máximo” para o capital.

Essa conjuntura sócio-histórica, política, econômica e ideológica é a base para a implantação do discurso das competências no Brasil e no mundo. Foi através dela que descobrimos e nomeamos os interdiscursos que nos possibilitará o desvelamento do aludido discurso, entre os quais: a questão da centralização/descentralização/autonomia da educação; a teoria do capital humano, a qualificação para o trabalho, a busca de adequação da educação às exigências da sociabilidade capitalista, o debate formação humana X inovação tecnológica e, finalmente, a necessidade de um novo modelo de formação condizente com a nova era da globalização. Esses pré-construídos nos possibilitarão chegar à organização do léxico que é convocado para ‘costurar’ o discurso das competências no ideário educacional brasileiro.

É sobre esse ‘novo léxico’ (cidadania, qualificação para o trabalho, nova sociedade do conhecimento, autonomia/descentralização, globalização, teoria do capital humano/empregabilidade) que iremos discorrer a partir do próximo capítulo, uma vez que entendemos que ele caracteriza os elementos de saber da formação discursiva que domina o ideário educacional brasileiro. Salientamos, entretanto, que nosso objetivo ao analisarmos esse ‘novo léxico’ não é trazer sua significação linguística, mas desvelar, através dessas marcas linguísticas, os interdiscursos que as atravessa.

### **3. QUALIFICAÇÃO E COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO: MOVIMENTO, DESLOCAMENTO, E CIRCULARIDADE DE SENTIDOS**

O levantamento das condições sócio-históricas e ideológicas da década de 1990 do século XX, realizado no segundo capítulo de nosso trabalho, possibilitou-nos observar que na configuração e circulação dos sentidos de competência, na educação brasileira, opera-se uma gama de dizeres (enunciados) que compõem o repertório do ideário educacional brasileiro. Tais dizeres estão, como vimos, diretamente influenciados pelo conteúdo da formação discursiva do mercado e circunscritos na formação discursiva do jurídico.

Desse modo, objetiva-se, nesse capítulo, trazer esses ‘dizeres’ que indicam a configuração do discurso da educação, que alinhada aos elementos de saber da formação discursiva do mercado e protegida pela formação discursiva jurídica, é caracterizada, a partir da década de 1990, por uma mudança de paradigma para os discursos educacionais, sobretudo, no que concerne à passagem do discurso tradicional sobre educação, para o discurso moderno das competências. Esse discurso passou a orientar os processos de ensino e aprendizagem do campo educacional brasileiro, de modo que não se pode falar em educação sem associá-la a competência.

Nesse sentido, buscaremos, através das Condições Sócio-históricas e Ideológicas referidas no capítulo anterior deste trabalho, evidenciar essa gama dispersa de enunciados que, aqui reunidos, formarão uma rede discursiva ampla e heterogênea que se articula de diversos modos e através de diversas mediações, no intuito de “tornar visível o que precisamente é visível – ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos” (FOUCAULT, 2004, p. 44).

Num primeiro gesto de análise, ressalta-se que as sequências discursivas selecionadas para a nossa análise apresentam “um retorno a um mesmo espaço do dizer” (ORLANDI, 2001, p.36). Apesar de serem diferentes formulações, retomam um mesmo discurso, sedimentado no contexto educacional brasileiro da década de 1990 – o da necessidade da implantação de um novo modelo que atendesse aos interesses da conjuntura cultural, política e socioeconômica, instaurada a partir dos anos 90. Essa ‘necessidade’ é estruturada através do movimento de reformas da educação brasileira, iniciado no contexto da década de 1980,

organizadas, conforme Mészáros (2003), por meio de um complexo de mediações que estão vinculadas aos interesses do capital, no contexto de sua crise estrutural.

Nosso objetivo é, portanto, analisar os discursos que são convocados pela sociabilidade metabólica do capital para a construção de um novo paradigma educacional, centrado no modelo das competências. Para tanto, organizamos nosso capítulo de análise em cinco itens (divididos em subitens) que reestruturam o ‘campo discursivo’ da FD do mercado, orientando os rumos da educação escolar brasileira, a partir da década de 1990, alicerçada no discurso das competências, quais sejam: 1) “Não basta ser qualificado, é preciso ser competente”: os velhos e os novos sentidos para competências; 2) “Preparar para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho”: as estreitas relações entre Estado, educação, cidadania e qualificação na sociedade capitalista; 3) A nova sociedade do conhecimento e as competências: um ‘novo’ discurso, ou o (re) estabelecimento da ‘velha’ ordem?; 4) A teoria do capital humano e o discurso da empregabilidade: as relações entre competências, educação e trabalho como forma de (re) construção de identidades profissionais adaptáveis ao capital. 5) A Construção da subjetividade via educação: a hipersubjetividade do indivíduo como forma de submetê-lo aos ordenamentos do capital.

Tal gesto metodológico se explica pelo fato de considerarmos que esse agrupamento nos permite captar melhor a totalidade da sociedade capitalista que convoca a educação a dar resposta ao seu projeto de expansão, através do discurso da competência.

Como afirmamos no capítulo 1 deste trabalho, optamos por delimitar nosso *corpus* através da extração de sequências discursivas daquilo que chamamos de discurso pedagógico<sup>27</sup>, tal qual fora concebido por Orlandi (1996). Desse modo, baseados nos critérios de exaustividade, representação e homogeneidade constitutivos de um corpus discursivo da AD (COURTINE, 2009, p. 56) optamos por recortar sequências discursivas dos documentos que consideramos reguladores do discurso pedagógico brasileiro tais como (CF, LDB, DCN, PCN, PARECERES entre outros) que se configurassem um “universal de discurso” (Cf. COURTINE, idem), isto é, o conjunto representativo dos discursos que poderiam ser associados ao objeto de estudo de nossa pesquisa: a questão das competências.

---

<sup>27</sup> Ver discussão sobre o corpus de nosso trabalho nas páginas 18-19.

### 3.1. “Não basta ser qualificado, é preciso ser competente”: os velhos e os novos sentidos para competências

Neste item, pretendemos apresentar um breve histórico sobre o termo competência, de modo que possibilite ao leitor uma melhor contextualização, sobre os assuntos que serão abordados em nossa análise.

De acordo com Dolz e Bronckart (2004, p.33), foi na língua francesa, ao fim do século XV, que o termo competência apareceu pela primeira vez, referindo-se ao poder outorgado a uma determinada instituição para tratar de certos assuntos e desempenhar tarefas específicas. Tal definição compartilha em grande parte da conotação jurídica que o conceito guarda até hoje, referindo-se à responsabilidade de cada instância em decidir e agir em determinadas situações. A partir do século XVIII, porém, o conceito foi ganhando uma conotação mais complexa, associando-se à ideia de capacidade individual, oriunda do saber e da experiência.

Discorrendo sobre a gênese desse termo, Dadoy (2004, p.108) explica que “a noção de competência vem do latim *competentia*, derivada de *competere*, ‘chegar ao mesmo ponto’, oriunda de *petere* ‘dirigir-se para’. Refere-se a ‘o que convêm; no francês antigo significa ‘apropriado’” (grifos da autora). No senso comum, porém, esse termo corresponde à capacidade reconhecida de alguém para efetuar determinadas ações. Segundo essa pesquisadora, ao longo da evolução desse conceito, nota-se que ele partiu da esfera do direito, passando pela área da linguística, ramificando-se, posteriormente, em contextos diversificados, ganhando acepções e tratamento particulares.

Elencando o movimento do discurso que traz essas mudanças semânticas do termo competência, Bronckart e Dolz (2004) apontam quatro etapas principais pelas quais passou o termo, ao longo da história, até chegar ao significado que temos hoje.

A primeira diz respeito aos estudos sobre competência linguística introduzida por Chomsky (1955) como um dispositivo de linguagem inata e universal. Por esse ângulo, o termo competência implicaria na existência, no seio das estruturas do espírito/cérebro humano, de “órgão mental inato” que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de produzir e compreender qualquer língua natural. Embora essa teoria de Chomsky não tenha sido até hoje validada cientificamente, o termo competência passou a ser muito usado no

campo da psicologia experimental, marcando o retorno do individual, depois de meio século de behaviorismo.

Depresbiteris (2010, p. 74-75) também aponta que, no contexto da educação, um dos pioneiros<sup>28</sup> do uso da palavra “competência” foi Chomsky. Este estudioso considerava que as pessoas nascem com uma competência linguística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana. Para ele, a competência difere do desempenho. A competência representa o que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao seu potencial, enquanto que o segundo está relacionado a um comportamento observável. O desempenho é definido por Chomsky como uma ação datada e observável e a competência a ele subjaz, sendo uma qualidade mais duradoura, que não pode ser observada em si mesma. Assim, para medir uma competência, é necessário observar vários desempenhos.

A segunda etapa, diz respeito ao uso do termo pelo cognitivismo modularista. Segundo essa corrente, ainda apoiada nas ideias de Chomsky, todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, etc.) são sustentadas por um dispositivo biológico inato, chamado de modulações, em que cada indivíduo dispõe de uma competência ideal, da mesma ordem da competência linguística chomiskiana. O termo competência passou, assim, a substituir o de inteligência (na realidade, a inteligência passou a ser definida como a soma das competências).

Paralelamente a esse movimento de enfraquecimento ou de realização parcial das potencialidades intrínsecas, o termo foi retomado por diversos linguistas ligados à corrente pragmática da linguagem e na problemática do ensino de segunda língua, cujo ícone maior é Hymes (1973/1991). Esse estudioso introduziu o termo competência comunicativa (narrativa, conversacional, retórica, produtiva, receptiva, etc.) para o ensino de línguas, afastando-se do conceito de Chomsky e, por conseguinte, da psicologia cognitiva. A competência não é mais fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal. Nessa

---

<sup>28</sup> Jimenez (2007, p. 6), no prefácio da obra *A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista*, da pesquisadora Aline Soares Nomeriano, salienta que é “oportuno lembrar que a noção de competência aliada ao que fazer educativo remonta a velhos tempos, de forma melhor datada, aos meados do século XVII, quando Comenius achou por bem apontar a vinculação da didática com o postulado da neutralidade técnica e com a ideologia da competência, elementos esses particularmente caros à burguesia que, naquela quadra, ascendia ao poder”.

perspectiva, restaria da acepção Chomiskiana original apenas a noção de que a competência é apreendida no nível das propriedades de um indivíduo (BRONCKART & DOLZ, 2004, p.34).

A última etapa se caracteriza justamente pela perda desse último elo com a teoria Chomiskiana. O termo ressurge, na década de 1990, no campo do trabalho e da formação profissional, no âmbito de contestação da lógica das qualificações. Nesse contexto, as competências passam a ser entendidas no nível do desempenho exigido dos agentes, no desenvolvimento de uma determinada tarefa, de capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas, mediante as flexibilidades das situações de trabalho na era de globalização.

Tanguy e Ropé (1997, p.17) afirmam que o conceito de competência não é novo, contudo seu uso, cada vez mais difundido no discurso educacional brasileiro, obriga-nos a questioná-lo. Para as autoras, não se trata de uma moda, o uso corrente da noção de competência. Na visão dessas autoras, “o caráter extensivo e duradouro do uso de uma noção demonstra um certo número de mudanças em uma sociedade, que devem ser identificadas”.

Apesar de ter sofrido alterações de sentido, o referido termo, ao longo do tempo, aparece quase sempre associado às noções de desempenho e de eficiência. No que se refere à esfera educacional, essa noção tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos e a de qualificação na esfera do trabalho. Entretanto, essas noções substituídas pelo termo competência não desapareceram, apenas perderam “sua posição central e, associadas aos sentidos de competências, sugerem outras conotações” (TANGUY E ROPÉ, *ibidem*).

Nesse sentido, somando-se à evolução do termo elencada por Bronckart e Dolz (2004), sobretudo no que diz respeito à última etapa, faz-se necessário introduzirmos o debate da noção de competência relacionando-o às transformações no mundo do trabalho, após o surgimento de novos modelos produtivos do capital, em decorrência do esgotamento do Fordismo. Esses novos modelos vêm gerando uma série de discussões sobre categoriais tradicionais da área da sociologia do trabalho. Uma dessas categorias é justamente o conceito de qualificação e sua ‘pretensa’ substituta: as competências. (COSTA, 2007). Segundo esse autor (*idem*, p.135): “É nesse contexto de mudanças e de elevados índices de desemprego que as discussões sobre a competência ganham visibilidade, asseguradas pelo mercado o qual difunde a ideia de que **não basta ser qualificado, é preciso ser competente**” (grifos nossos).

Nesse sentido, faz-se necessário retomarmos a discussão sobre qualificação e competência elaborada por George Friedmann e Pierre Naville<sup>29</sup>, fundadores da sociologia do trabalho na França. Os estudos desses dois autores abriram a discussão sobre o conceito de qualificação a partir de duas perspectivas antagônicas. A primeira, a perspectiva substantivista, foi desenvolvida por George Friedmann<sup>30</sup> que definiu a qualificação “pelo saber e pelo saber fazer adquiridos tanto no trabalho como na sua aprendizagem sistemática. A qualificação seria, portanto, construída a partir do posto de trabalho e encontrava-se no trabalhador, ou seja, a intenção no posto de trabalho definiria a qualificação” (COSTA, 2007, p.129).

A segunda perspectiva, chamada de relativista, desenvolvida por Pierre Naville, concebe a qualificação como resultado de um processo de formação autônomo, ou seja, independente da formação espontânea no trabalho. Naville se recusa a reduzir a qualificação às virtudes intrínsecas do indivíduo, às suas habilidades e ao seu “*savoir-faire*”. Segundo esse pesquisador, a qualificação dependeria de elementos presentes no ambiente social do trabalhador e seria relativa. “Suas formas dependeriam também do estado das forças produtivas e das estruturas socioeconômicas nas quais os trabalhadores estivessem inseridos, tais como o tempo de escolarização, o salário, as operações de classificação e a hierarquia do trabalho” (COSTA, *ibidem*, p. 130).

Segundo Tartuce (2003) essa centralidade da discussão sobre qualificação tem início na França, na década de 1950, no contexto do chamado “modo de produção fordista” ou “sociedade industrial”, no qual:

Havia um ordenamento social das profissões e do emprego assentado sobre o trabalhador assalariado, branco, sindicalizado, do setor secundário da economia e cuja qualificação e salário eram regidos, *na França*, pelos sistemas de classificação profissional baseados nos postos de trabalho e negociados coletivamente. Uma vez que a este trabalhador eram requeridos conhecimentos para executar um trabalho *prescrito* previamente pela direção e gerência das empresas, o tempo de formação para realizá-lo era o melhor meio para expressar os referidos conhecimentos. Em outras palavras, esse modo de gestão dos empregos era fundado sobre o diploma, padrão de

---

<sup>29</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a teoria dos autores recomenda-se a leitura da obra *Tratado de Sociologia do Trabalho* (1962) referida na bibliografia desse trabalho.

<sup>30</sup> Segundo esse autor (1962), o artesanato é forma perfeita de trabalho qualificado, desse modo a divisão do trabalho constituía-se da degradação de uma unidade anterior – a do artesanato – que está atrelada às contradições fundamentais da sociedade e da organização industrial

medida que podia dar conta desses saberes explícitos e formais. Havia, assim, uma estável correspondência entre “nível de formação” e “nível de qualificação” que garantia à referida categoria de trabalhadores uma carreira profissional sólida e previsível e permitia um planejamento educacional a partir da análise das ocupações (TARTUCE, 2003, p.1-2, destaques da autora)

Sobre esse assunto, Tanguy (1997b) afirma:

O caráter central de que a noção de qualificação se reveste na França lhe é conferido pelo fato de ela fundamentar um conjunto de práticas que visam **relacionar o funcionamento do sistema educativo e do sistema produtivo**. Assim compreendida, esta noção vai conduzir, logo após a segunda guerra mundial, a diversas medidas institucionais, dentre as quais as grades de classificação que repousam num compromisso social ao termo do qual são definidos os princípios de relação de duas distribuições hierarquizadas, a dos indivíduos segundo suas capacidades e a dos empregos aos quais são atribuídas remunerações. Um tal trabalho de formalização e de codificação se realiza geralmente na escala dos ramos profissionais, lugar de organização privilegiado pelos empregadores e pelos assalariados na medida em que eles têm acesso assim à ação política e social. (TANGUY, 1997b, p.400, grifos nossos)

Dessa forma, havia, na França, uma preparação dum terreno para a estruturação coletiva de vários aspectos das relações de trabalho, fundadas em negociações, convenções e acordos que tinham como pano de fundo a questão da qualificação. Entre esses aspectos podemos destacar a relação estreita em qualificação-emprego-renda e a estabilidade e solidez<sup>31</sup> que marcava as correspondências claras entre o sistema educativo, o sistema produtivo e o sistema social (TARTUCE, 2003, p.6).

Com a crise do modelo de produção fordista, a relação supracitada aparece fortemente abalada, uma vez que ocorre, a partir de então, uma grande diminuição dos postos de trabalho e das profissões. Desse modo, diante das transformações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais que atingiram o mundo do trabalho na década de 1970, o modo de produção fordista/taylorista mostrou-se ineficiente para combater a crise e um novo modo de produção é chamado pelo capital para superar a crise iniciada nos anos 70, denominado por Harvey (2000) de regime de acumulação flexível. É nesse momento, conforme já relatado anteriormente, que o conceito de qualificação começa a ser questionado e outro conceito

---

<sup>31</sup> Segundo Tartuce (2003) a discussão sobre a qualificação na França era acompanhada da organização dos trabalhadores em torno de questões como: as grandes disparidades de salários, padronização dos conteúdos (grau de escolaridade) da qualificação exigida para cada profissão, posto de trabalho, entre outros.

aparece amplamente divulgado como mais coerente com o novo modelo de produção: o conceito de competências.

Nesse contexto da reestruturação produtiva, a noção de competência ora aparece associada à ideia de qualificação, tendo esses dois termos sentidos aproximados, ora se distanciam ou são ressignificados<sup>32</sup>. Foge aos objetivos desse trabalho evidenciar a discussão sobre os autores<sup>33</sup> que se filiam a uma ou outra corrente<sup>34</sup>, mas situar tal discussão na conjuntura da crise estrutural da década de 1990 que afetou todas as “dimensões produtivas do capital, de forma intensiva, no interior de cada país, e extensivamente, abalando as relações econômicas, políticas e sociais do conjunto do capital” (MOREIRA, 2005, p.85). Desse modo, as bases tecnológicas introduzidas pela chamada ‘terceira revolução industrial’ provocam uma reestruturação produtiva, apoiada na produção enxuta, integrada e flexível, exigindo do capital:

Uma reestruturação da organização do trabalho, a fim de manter, ou mesmo garantir, níveis suportáveis de lucros na sua produção. É nesse espírito de reorganização do mundo do trabalho, que surgem, em vários setores da política, da economia, do marketing e da educação, novos conceitos e necessidades (MOREIRA, *ibidem*, p.87).

Um desses conceitos necessários ao padrão de acumulação do capital é justamente o conceito de competências. Nesse sentido, conforme Tartuce (2003):

---

<sup>32</sup>Estamos de acordo com Tartuce (2003, p. 7) quando afirma que “a passagem de um ‘paradigma’ para outro deve ser pensada como um processo complexo e contraditório que evidencia uma crise e não uma supressão acabada de um modelo por outro”.

<sup>33</sup> Um dos primeiros estudiosos a tentar formalizar cientificamente um conceito sobre competências foi o pesquisador francês Phillippe Zarifian em sua obra *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Nessa obra, esse autor define competência como: “Uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. A questão é saber de qual maneira se trata. Da mesma forma que o que temos chamado de “qualificação”, em geral, refere-se, na realidade, a um modo histórico particular e sempre dominante: o da qualificação pelo posto de trabalho (pudicamente chamada de “qualificação do emprego” ou, simplesmente, “qualificação”). Portanto, **não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação**” (ZARAFIAN, 2003, p. 37, grifos nossos, aspas do autor).

<sup>34</sup> No Brasil, destacamos o trabalho da professora Marise Ramos (2006) que referindo-se às noções de qualificação e competências, posicionam ao lado daqueles autores que identificam a ocorrência de um deslocamento conceitual do primeiro para segundo conceito, afirmando que “o modelo de competência seria, na verdade, um modelo de gestão capaz de organizar a tensão entre conhecimentos e competência, permitindo, assim, ultrapassar o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo” (RAMOS, 2006, p. 10).

Diante da automação flexível como forma de contornar a crise, a ênfase na inovação veloz passou a fazer parte de suas estratégias. Assim, ao lado de transformações tecnológicas de base física, elas introduziram também mudanças organizacionais: as decisões operacionais deveriam ser descentralizadas em virtude da velocidade das mudanças e os trabalhadores de todos os escalões seriam chamados, a todo momento, a participar desse processo de inovação rápida, tomando decisões e fazendo face aos problemas aleatórios e imprevistos presentes neste “novo” modo de produzir. Assim, tem-se demandado dos trabalhadores não apenas conhecimentos formais e explícitos objetivados pelo diploma, mas também amplas habilidades cognitivas e comportamentais, tais como iniciativa, responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, liderança, etc., para enfrentar os imprevistos da produção. Em uma palavra, as referidas mudanças estariam colocando em xeque o posto de trabalho e o trabalhador *especializado* e exigindo um trabalhador *polivalente*. A ênfase na “polivalência”, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a passagem do conceito de qualificação para o de competência (TARTUCE, 2003, p.7-8, grifos da autora).

Dessa forma, trazendo todo esse complexo e contraditório movimento de ajustes do capital sob a crise estrutural que o assola desde a década de 1970, a noção de competência, na esfera do trabalho se espalha pela França ainda na primeira metade da década de 1980, como um conceito mais coerente com as necessidades estruturais do capital, logo, com a lógica empresarial. Sobre esse assunto, Dadoy (2004, p.106) afirma que:

As empresas vão empregar o termo para designar os saberes e o saber-fazer ligados a tarefas específicas, próprias de cada posto de trabalho e intransferíveis a outras atividades [...] isso era feito pelo viés da formação e da ergonomia cognitiva [...] ao longo da década de [19]80 as empresas apropriaram-se do termo, confrontada às reestruturações recorrentes do sistema de produção, num ritmo cada vez mais rápido, por causa da concorrência nacional e internacional; as empresas encontram-se, na verdade, necessitadas de apreender melhor o trabalho real dos operadores, afim de melhor prepará-los para sua tarefa, para torná-los mais confiantes e *performáticos* (Grifos da autora).

Segundo Jimenez et al (2011, p.28), a “adoção dessa discussão no meio educacional francês ocorreu, por sua vez, em 1985, quando pesquisas constataram que o discurso dos empregadores adotava a expressão competência em detrimento do vocábulo “qualificação”. Daí por diante, o conceito de competência”:

Propaga-se ainda mais facilmente pelo fato de a palavra retirar dele conotações muito fortes, que não são sempre conscientes para o público [...] a noção de competência recebe um acolhimento[...] favorável, pelo fato de que, até então, ela era, sobretudo, utilizada para falar dos quadros de executivo [...]”, para os patrões, a noção de competência foi ainda mais prontamente aceita, pois percebiam que esta exalava um perfume de

competitividade [...] com efeito essa noção revelou-se muito mais utilizada em favor dos interesses do empregador, em detrimento dos interesses [dos] assalariados” (DADOY, 2004, p.122).

No Brasil, assim como em toda América Latina, o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, decorrente do ajuste macroeconômico e estrutural de todo aparelho do Estado cujo objetivo era controlar a inflação e a estagnação econômica e reativar o crescimento econômico, perdido na década de 80. (DELUIZ, 2001). Na visão de Gentili (1996, p.24) esse modelo origina-se da necessidade de “articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho [...] e estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais.”

Dessa forma, segundo Deluiz (2001), o movimento do discurso que traz o termo competência para o mundo da educação, surge, concomitantemente, aos questionamentos feitos ao sistema educacional, diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo que passava por uma crise econômica, forçando os governantes a restringir os gastos sociais, exigir melhor utilização dos recursos limitados e controlar os sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego.

Silva (2007) explica que a implantação do modelo de competência no Brasil é justificada, pois, pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, associadas às inovações tecnológicas e organizacionais. A porta de entrada foi, é claro, a educação técnica e profissional, fundamentada pela Resolução CNE nº 4 de dezembro de 1999 que propõe uma organização curricular do ensino profissionalizante estruturada com base na prescrição de competências, definindo-a da seguinte forma:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de uma atividade requerida pela natureza do trabalho (BRASIL, 1999, p.2).

A partir da década de noventa, com a intensificação do processo de globalização dos meios de produção e com a competitividade crescente, os sistemas de formação profissional não tardaram a se apropriar do conceito, estimulados pelas cobranças empresariais, e a conferir-lhe interpretações econômicas, ligadas ao desempenho. Para Ramos (2006), a revolução da lógica de produção e a divisão do trabalho colocaram em questão a adequação do conceito de qualificações então vigente, focado sobre o potencial de capacitação oferecido

ao trabalhador por sua formação, ou seja, seus certificados, mas deixava as habilidades reais de fato absorvidas em aberto. As competências surgem, pois, como alternativa para suprir essa lacuna e captar mais precisamente as tarefas que o indivíduo está efetivamente apto a cumprir (RAMOS, 2006, p.38).

Simultaneamente, a proposta de educação por competências veio a atender a uma preocupação coletiva com a qualidade da educação, sendo compreendida por muitos como uma maneira de dar sentido aos conteúdos transmitidos pela escola e de garantir que os conhecimentos fossem de fato convertidos em ações concretas, de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Tal percepção ganhou foros internacionais e serviu como base para a eclosão de uma série de projetos financiados por organismos de cooperação multilateral, primeiramente pelo Banco Mundial e pela OCDE, e em seguida pela UNESCO, UNICEF e PNUD.

Assim, ganhou força a ideia de se modificar a antiga estrutura curricular em prol de um modelo “baseado na aprendizagem de um conjunto de competências de base ligadas à vida do cidadão, necessárias para que todos vivam em uma sociedade caracterizada por um desenvolvimento duradouro”. A partir desse marco, a abordagem de educação por competências foi progressivamente ganhando espaço entre as reformas educativas de todo o mundo e, concomitantemente, também entre os acadêmicos e teóricos nacionais e internacionais da área de educação.

Ramos (2006, p.75-76) alerta-nos que, na ótica do capital, o fortalecimento da noção de competência é definido como ponto de convergência dos projetos dos empresários e dos trabalhadores e governo, que é convocado a dar materialidade a essa convergência, impulsionando as políticas que integrem esses projetos.

Portanto, a noção de competência é uma redefinição da qualificação profissional, no complexo de reestruturação produtiva, capaz de promover um rompimento entre as exigências da qualificação que se voltava para os postos de trabalho, onde imperava a rotina e a monotonia e o aprendizado profissional “para toda a vida”. A noção de competência impõe novas exigências de conhecimentos ao trabalhador, que deve preparar-se – segundo seus ideólogos - inclusive para mudar de profissão, várias vezes ao longo da vida. As assim chamadas competências, juntamente com a denominada empregabilidade, formam a ideologia da acumulação flexível, fundada nos princípios e nexos organizacionais do *toyotismo* que é a

forma de ser hegemônica da produção do capital no contexto da mundialização. A noção de competência é a forma funcionalista com que o capital arquiteta a participação manipulatória do trabalho – polivalente e multifuncional – capturando sua subjetividade, levando ao extremo a alienação e o estranhamento do indivíduo e o fetichismo social.

Assim, parece-nos imperativa uma reflexão mais profunda acerca da noção de competência no ideário educacional brasileiro, uma vez que entendemos que esse conceito está fortemente atrelado aos interesses das elites e dos organismos internacionais, no contexto da crise estrutural do capital.

Sobre esse assunto, Nomeriano (2007, p.65) afirma que “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 da autora). Nesse sentido, o modelo de competência presente na legislação educacional brasileira estaria “condizente com os imperativos de flexibilidade da nova ordem produtiva que incorpora aos indivíduos novos conhecimentos, para sua inserção e manutenção no mercado de trabalho” (NOMERIANO, *ibidem*).

Para essa autora (*Idem*, p. 66) quando se toma a noção de competência no âmbito da reforma educacional, percebe-se que a referida reforma entende o indivíduo competente como sendo capaz de adaptar-se às novas situações e a responder criativamente aos novos desafios. Evidencia-se, também, a ocultação do caráter de subordinação do trabalhador aos interesses imediatos do empresariado, enfim, do grande capital, de submissão do indivíduo a um ritmo de trabalho e de exploração, muitas vezes, ainda maiores.

O desvelamento desse estado de coisas torna-se, portanto, necessário, como forma de combate aos interesses ocultados pelo capital para sua reprodução. Esperamos que os itens abaixo clarifiquem esses interesses e contribuam para organizar a rede de discurso em torno da noção de competência introduzida no ideário educacional brasileiro a partir da década de 1990.

Feita essa contextualização inicial, passemos à análise das sequências discursivas. Para efeito de análise, agruparemos as sequências discursivas de acordo com cada documento da legislação educacional, conforme apresentadas abaixo. Assim, retomaremos as sequências

discursivas de acordo com os objetivos de cada item. Alertamos, porém, que algumas sequências serão repetidas em alguns itens, uma vez que uma mesma sequência discursiva nos servirá para objetivos diferentes dentro de nossa análise. Eis as sequências:

a) **SD 1** – Sequências discursivas extraídas da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988):

**SD 1.1** – 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;

**SD 1.2** - Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

**SD 1.3** - Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

b) **SD 2** - Sequências discursivas extraídas da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1999c):

**SD 2.1** - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

**SD 2.2** - Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...” (ibidem, p. 25, grifos do original);

**SD 2.3** – Art. 1, § 2. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (ibidem, p.1);

**SD 2.4** - 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. (ibidem, p.39/46, grifos nossos);

**SD 2.5** - Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de

ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (ibidem, p.3);

**SD 2.6** - Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (ibidem);

**SD 2.7** - Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (ibidem, p.45);

**SD 2.8** - Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (ibidem);

**SD 2.9** - Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (ibidem, p. 47);

**SD 2.10** - Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...] (ibidem, p. 48).

c) **SD 3** - Sequências discursivas extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN), de 2010.

**SD 3.1** - A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito a cidadania. E o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (PARECER CNE/CEB nº: 7/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010 p.12).

d) **SD 4** - Sequências discursivas extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM): Resolução CNE/CEB nº 3, de 26/06/1998 e Parecer nº 15 de 01/06/1998:

**SD 4.1**- A nova sociedade, decorrente da Revolução Tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informática, 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. (Parecer CNE/CEB nº 15 de 01/06/1998; DCNEM, 1999, p.19);

**SD 4.2** - Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (Parecer CNE/CEB nº 15 de 01/06/1998 (DCNEM), p.73);

**SD 4.3** - Um currículo voltado para as competências básicas [...] O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. (Parecer CNE/CEB nº 15 de 01/06/1998 (DCNEM), p.85-86);

**SD 4.4** - O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. (Parecer CNE/CEB nº 15 de 01/06/1998 (DCNEM), p. 85-86);

**SD 4.5** - 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 CNE/CEB nº 3, de 26/06/1998, p.11).

e) **SD 5** - Sequências discursivas extraídas do Plano Nacional de Educação para todos (1993-2003):

**SD 5.1** - A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle. (Plano Nacional de Educação para Todos, 1993, p.21);

**SD 5.2** - 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).

f) **SD 6** - Sequências discursivas extraídas do Exame Nacional do Ensino Médio: Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998 e Documento Básico (2000):

**SD 6.1** - 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);

**SD 6.2** - 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);

**SD 6.3** - 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);

**SD 6.4** – Competências globais do ENEM:

- I. Demonstrar domínio básico da norma culta da língua portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.
- IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (BRASIL. MEC ENEM – Documento Básico 2000, 1999, p.7).

g) **SD 7**- Sequências discursivas extraídas dos Referenciais para a formação de professores: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002:

**SD 7.1** - Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, p. 1);

h) **SD 8** - Sequências discursivas extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico: Parecer CNE/CEB, nº 16/1999;

**SD 8.1** - Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação. (Parecer CNE/CEB, nº 16/1999, p. 37-38).

i) **SD 9** - Sequências discursivas extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997:

**SD 9.1** - Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO *entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...*” (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, p. 25, grifos do original);

**SD 9.2** - A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimuladas pela incorporação das novas tecnologias. (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p. 15);

**SD 9.3** - O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p. 15);

**SD 9.4** - Compreender a cidadania como participação social, política, assim como exercício de direitos e deveres, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, 1997, p 55);

**SD 9.5** - É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do país com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades

existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos [...] (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p 132);

**SD 9.6** - Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos [...] (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p. 15).

### **3.2. “Preparar para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho”: as estreitas relações entre Estado, educação, cidadania e qualificação na sociedade capitalista**

Marx & Engels, no Manifesto do Partido Comunista, afirmam que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a História das lutas de classes” (MARX, 2008, p.8). Discorrendo sobre esse assunto, Andrade (2012, p. 12) esclarece que:

Esta tese é predominantemente a afirmação de que o próprio desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção a elas correspondentes, em certa altura do desenvolvimento social, põe as condições para o surgimento das classes sociais com seus antagonismos inconciliáveis. A luta de classes se instaura na sociedade, no momento em que a riqueza socialmente produzida na forma de excedente econômico, dadas as condições históricas, passou a ser apropriada por um grupo particular da sociedade como propriedade privada. Tal apropriação, necessariamente, provocou uma ruptura entre os interesses dos indivíduos e os interesses comunitários. O caráter antagonico e inconciliável desse conflito resultou no aparecimento das classes sociais.

É a partir dessa natureza inconciliável entre as classes que surge o Estado. Conforme Lenin em *O Estado e a Revolução*<sup>35</sup>, “o Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis” (LENIN, 1987, p.55).

Conforme Andrade (2012, p.13):

---

<sup>35</sup> Referindo às conceituações de Engels sobre o Estado, o autor deixa claro que o Estado é um ‘órgão de conciliação’ das classes, reiterando a tese marxiana de que o Estado é, por sua natureza, um órgão de dominação de classe; um órgão cujo princípio fundamental é a opressão de uma classe por outra; um órgão cuja função se manifesta concretamente como a “ordem” que legaliza e garante tal opressão etc. Nesse sentido, se a conciliação entre as classes fosse possível, o Estado sequer poderia existir. (ANDRADE, 2012, p. 13).

Do ponto de vista do surgimento do Estado, a estrutura econômica da sociedade só pode se tornar o fundamento desta esfera social quando o problema da propriedade privada se transformou num problema social histórico-concreto. Ou seja, a partir do momento em que o excedente econômico produzido pela sociedade passou a ser apropriado por uma classe particular, surgiram, ao mesmo tempo, por necessidade imanente, novas esferas, a exemplo do Estado, do Direito, de determinadas formas de consciência social, etc., que passaram a desempenhar suas funções específicas intimamente articuladas com a reprodução econômica social. Portanto, a propriedade privada é o pressuposto necessário do Estado, do Direito e de determinadas formas ideológicas. (ANDRADE, 2012, p.13):

Nesse sentido, o Estado é o produto de uma determinada fase do desenvolvimento social, marcada pelo surgimento da propriedade privada e pelo aparecimento, na sociedade de classes antagonicamente inconciliáveis, cuja função principal é a organização política de uma classe, a dominante que detém o poder da propriedade privada, para oprimir e explorar a outra, a classe dominada. Por essa razão, Marx afirma Nas Glosas<sup>36</sup> (2012, p.60), que “a existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis”, uma vez que entendido como relação social, gerada pela existência de classes sociais antagônicas e que tem como função permitir “a reprodução da sociedade segundo os interesses das classes dominantes. Ora, manter esses interesses significa, sob as mais variadas formas, garantir a exploração e a dominação do homem pelo homem” (TONET, 2009, p.15). Consoante Andrade (2012, p.15):

Em termos gerais, segundo a abordagem marxiana do Estado, este, quer assumida ao longo do seu desenvolvimento a forma imperial, autocrática, absolutista, democrática, constitucional, etc., conserva sempre o seu caráter de força de dominação de classe, na sua dependência ontológica em relação à estrutura econômica social.

Sobre esse assunto, acrescenta Marx (1977, p.310) “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral”. “Assim sendo, em cada formação social específica a classe socialmente dominante, proprietária privada dos meios de produção e de subsistência, além de dominar o processo produtivo destes, domina, direta ou indiretamente, o Estado e a política a ela correspondente” (ANDRADE, *ibidem*).

---

<sup>36</sup> Nessa obra o autor esclarece também que “o Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade de administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre a vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Por isso, a administração deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, uma vez que exatamente lá onde começa a vida civil e o seu trabalho, cessa o seu poder” (MARX, 2010, p. 60).

Na atual sociedade é a burguesia a classe social que detém a ‘supremacia política e econômica’ (MARX, 2008, p. 31). Para manter tal supremacia, a burguesia, assim como todas as classes dominantes anteriores, “necessitou subordinar toda a sociedade às suas condições de apropriação da riqueza social, quais sejam, garantia da propriedade privada, organização hierárquica da classe trabalhadora, livre compra e venda da força de trabalho, acumulação privada da mais-valia” (ANDRADE, 2012, p.15).

Conforme Tonet (2009) para efetivação desse controle político a burguesia lança mão do discurso de que na sociedade capitalista os indivíduos devem possuir três qualidades básicas: eles têm que ser “livres, iguais e proprietários. Livres, porque o fazem sem serem a isso jurídica nem politicamente obrigados; iguais, porque trocam entre si equivalentes; proprietários, porque cada um deles detém a propriedade de algum bem: força de trabalho, o trabalhador; capital, o capitalista” (TONET, 2009, p.15).

Ainda segundo esse autor, “estas três qualidades básicas serão o fundamento a partir do qual se configurará o conjunto das objetivações democrático-cidadãs” (TONET, idem, ibidem) da sociedade capitalista fundada no antagonismo da luta de classes, erguida por meio de um ‘contrato de trabalho’ que carrega em si uma divisão interna, ou seja, articula em si dois momentos o momento da desigualdade real e o momento da igualdade formal (TONET, ibidem). Segue explicando esse autor que:

Quanto mais plenamente desenvolvido o capital, ou, como diz Marx, quanto mais verdadeiro ele for, esse verdadeiro significando a sua forma industrial, mais ele necessita, para sua reprodução, de um espaço democrático. É preciso observar, porém, que mesmo nessa forma mais desenvolvida, nada o isenta das suas insuperáveis contradições internas, o que faz com que, mesmo aí, a democracia possa ser mais ampla ou mais restrita [...] Para Marx, democracia – aí incluindo a cidadania – é uma forma política. Ela é a expressão formal (igualitária) do conteúdo real (desigualitário) gerado pela relação capital-trabalho. Por isso mesmo, a democracia<sup>37</sup> é, ao mesmo tempo, **expressão da desigualdade social e condição de sua reprodução.** (TONET, 2009, p.16, grifos do autor).

Dessa forma, podemos entender que a democracia é uma forma política necessariamente limitada, pois por mais aperfeiçoada e acabada que seja, ela “jamais poderá arrancar (e nem sequer identificar) a raiz da desigualdade social, que é a propriedade privada,

---

<sup>37</sup> Consoante Tonet (ano) esta afirmação ‘não significa, em nenhum momento, um desprezo ou desqualificação dessa categoria. Significa, simplesmente, a compreensão da sua origem, da sua natureza, de sua função social e dos seus limites intrínsecos’.

uma vez que ela repousa sobre essa própria raiz. Ora, a existência da propriedade privada significa a existência da exploração do homem pelo homem. A consequência necessária disso é a impossibilidade de os homens serem efetivamente livres” (TONET, *ibidem*).

É por esse motivo que nos interessa fazer em nosso trabalho uma distinção entre emancipação política e emancipação humana, tão bem delineada por Marx nas Glosas<sup>38</sup>. A primeira, a emancipação política, é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe que é, por sua natureza, parcial - a burguesia. A segunda, a emancipação humana, é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para a realização plena dos indivíduos que a compõem, a supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade (TONET, 2007, p.43). Ainda segundo esse autor,

A constatação dessa limitação da emancipação política não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana. Significa ter claro que essas lutas podem, no máximo, ser uma mediação para a emancipação humana, mas nunca tomar o seu lugar.

Como afirmamos no preâmbulo acima, a educação em seu sentido lato, deve ser entendida como um processo sócio-histórico de apropriação das “objetivações que constituem os traços de sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens” Jimenez e Lima (2011, p.84). Vimos, também que, apesar de não perder seu sentido lato, na atual sociabilidade capitalista, cuja marca é a divisão de classes, a educação, em sentido estrito, “é orientada predominantemente por um grupo particular” (*ibidem*, p.88), a classe dominante.

Ressaltamos também que a origem da educação coincide com a própria origem do homem e que, por conseguinte, a concepção que se tem de educação está atrelada ao modo de produção em voga na sociedade. Partindo desse pressuposto, passemos à análise das

---

<sup>38</sup> Registra-se também uma distinção clara dessa temática na obra “A Questão Judaica” (1991).

sequências discursivas abaixo, retiradas, respectivamente, da Constituição federal e Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

**SD 1.1** – 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. (Constituição Federal, 1988)

**SD 2.1** - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB nº 9394/96)

Chama-nos a atenção, primeiramente, nas sequências discursivas acima, o uso do artigo definido ‘a’ na expressão ‘a educação’ que gera o efeito de evidência de que todos sabem (e coadunam) com a concepção de educação tratada tanto na Constituição Federal quanto na LDB. Para respondermos a essa evidência, torna-se necessário regressarmos ao contexto da Revolução Francesa no século XVIII. É de lá que surge a ideia de que todos nós, independentemente de sexo, religião, raça, nascimento ou situação social, devemos ter acesso à educação. Contudo, vale lembrar que essa ‘educação’ não era a mesma para todos, pois a burguesia, ao assumir o poder, passou a determinar a educação que lhe interessava para se manter no poder. Desse modo, a educação, com a revolução de 1789, passa a fazer parte dos instrumentos do Estado, em sua forma burguesa, para inculcar seus ideais no intuito de afirmar-se como classe dominante. Nesse sentido, a burguesia vai apregoar aos quatro cantos a ideia de que a educação é a porta de entrada para oferecer oportunidades ‘igualitárias’ para todos, ideia essa bastante difundida até hoje, conforme veremos adiante.

Assim, como forma de garantir-se enquanto classe dominante, a burguesia vai se aliar aos discursos populares de igualdade de condições para todos; contra os privilégios do clero e da nobreza. Vale ressaltar que, àquela época, somente esses dois últimos grupos frequentavam a escola, o povo era excluído dela.

Sob os ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade" a burguesia vai apregoar que a educação seria essa porta de acesso a tais ideias para a população, quando na verdade, ela não passava de mais um apêndice de perpetuação de seus interesses. Como sabemos os ideais pregados pela Revolução Francesa não foram atingidos por toda população. Eles serviram apenas para excitar a população francesa a sacrificar a vida pela revolução, resumindo-se nos reais desejos da burguesia, quais sejam: “liberdade individual para a expansão dos seus

empreendimentos e a obtenção do lucro; igualdade jurídica com a aristocracia visando à abolição das discriminações; e fraternidade dos camponeses e *sans culottes*<sup>39</sup> com o intuito de que apoiassem a revolução e lutassem por ela” (LA BRADBURY, 2006, p.1). Desse modo, apenas a burguesia saiu vitoriosa nessa revolução, pois passou a ter não só o controle financeiro e comercial da sociedade, mas também o poder político, antes dominado pela realeza e nobreza.

No que concerne à educação especificamente, Saviani (2009) retorna ao momento histórico da passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, explicando-nos que essa transição se dá no momento em que a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como classe revolucionária, passando a advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo. Segundo essa filosofia, a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural, ou seja, os privilégios e diferenciações gozados por esses dois grupos não eram naturais nem divinos, mas sociais. E, sendo sociais, configuravam-se em injustiças que, enquanto tais, não poderiam continuar existindo.

Com esse argumento, a burguesia vai minando a constituição da sociedade assentada na nobreza e no clero, propondo que essa fosse substituída por uma sociedade igualitária que tinha por base o contrato livre entre os homens. Saviani (2009, p.37) explica-nos o raciocínio da burguesia naquele momento histórico:

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão alterar-se: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender sua força de trabalho, e ele vende-a mediante contrato[...] esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento formalista [...] de uma igualdade formal. No entanto [...] assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e

---

<sup>39</sup> *Sans-culottes* (tradução: sem-calças): população pobre de Paris, formada pela massa de artesãos, aprendizes, lojistas, biscateiros e desempregados; teve importante participação nos acontecimentos revolucionários de 1789 a 1794.

vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2009, p.37)

Nesse sentido, com o advento da sociedade capitalista, a educação passa a ser pensada não só como o lugar de formação dos indivíduos, mas também como a condição para o próprio desenvolvimento da ordem democrática burguesa. É esse o sentido de educação que a materialidade discursiva dos documentos da CF e LDB está definindo na expressão ‘a educação’ presente na SD 1.1 e SD 2.1. Ou seja, ‘a educação’ que tem a força de redimir a sociedade ao investir nas novas gerações, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir de seus ensinamentos, pois, desse modo, elas estarão sendo adaptadas ao ideal de sociedade burguesa através da educação (LUCKESI, 1994, p.40).

Segundo Carvalho (2012, p.98) “o discurso é um expediente utilizado por um grupo social para estabelecer um controle mais ou menos eficaz sobre os sentidos considerados convenientes à manutenção de uma hierarquia que dá prioridade a seus interesses e produz efeitos de poder”. Dessa maneira, ao utilizar a expressão “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,” o enunciador, através do discurso jurídico liberal, naturaliza a concepção de educação da sociabilidade capitalista, gerando o efeito de evidência de que todos têm acesso ao mesmo tipo de educação, produzindo o efeito de sentido de consenso e oculta seus conteúdos mais perversos: a submissão de todos a sua ordem sociometabólica.

Desse modo, a concepção de educação escolar evocada nas sequências discursiva acima é justamente a educação que serve para atender aos interesses do trabalho explorado, da sociedade de classes. Nesse sentido, resta-nos perguntar se ‘a educação’ é direito de todos, como afirma a letra da lei, todos têm direito ao mesmo tipo de educação na nossa atual sociabilidade? Não é preciso muito esforço para entendermos que não, pois como veremos mais abaixo a educação ofertada pelo Estado no Brasil sempre foi historicamente dualista (Cf. DA SILVA, 2013). Ou seja, uma educação voltada para a formação da elite e outra para aos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, a educação escolar está longe de ser ‘universal’, ‘direito de todos’. Na verdade, ela sempre foi propriedade particular de uma classe social, a classe dominante, que a utiliza como instrumento para atender seus interesses e garantir a sua continuidade e supremacia. Dessa forma, o enunciado “a educação, direito de todos e dever do

Estado e da família” cumpre a função ideológica de mistificar os antagonismos de classes constituidores da sociedade capitalista. Sobre esse assunto Mészáros (1993, p.10) afirma:

[...] o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder matéria e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas, sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da mistificação, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, **“consensualmente”**, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversas aos seus interesses vitais. As ideologias críticas, que procuram negar a ordem estabelecida, não podem sequer mistificar seus adversários, pela simples razão de não terem nada a oferecer- nem mesmo subornos ou recompensas pela aceitação – àqueles já bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos palpáveis. Portanto, o poder de mistificação sobre o adversário é privilégio exclusivo da ideologia dominante. (Grifo nosso)

Passemos agora à análise do aposto que define a educação enquanto ‘direito de todos e dever do Estado’ da SD 1.1 e SD 2.1. Conforme Orlandi (2012, p.156):

Não podemos ter a certeza de como as pessoas estão significando/interpretando as palavras que supomos serem as mesmas para todos. Porque não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos. Não sabemos como os sentidos se constituem em nós mesmos. Nossa memória discursiva é estruturada pelo esquecimento.

Trazendo a discussão de Orlandi para nossa análise, em que momento as palavras ‘direito’, ‘Estado’ passaram a fazer sentido para nós, ou para a sociedade na qual vivemos? Para responder esse questionamento é necessário, consoante (PÊCHEUX, 1990), ‘numa complexa rede de sentidos’ trazer as relações da língua com a história e a ideologia.

Vimos mais acima que a burguesia assumiu-se como classe socialmente dominante, dentro da formação social capitalista, quando passou a ter o domínio não só econômico, mas também político do Estado. Portanto na sociedade atual é a burguesia que possui “a supremacia econômica e política” (MARX, 2003, p.31). Para assegurar tal supremacia, a burguesia, assim como ocorreu com todas as classes dominantes que lhe antecederam, necessitou:

Subordinar toda a sociedade às suas condições de apropriação da riqueza social, quais sejam: garantia da propriedade privada, organização hierárquica da classe trabalhadora, livre compra e venda da força de trabalho, acumulação privada da mais valia. Para realizar tal subordinação e fortalecer o *status quo* a burguesia necessitou controlar e centralizar a política (ANDRADE, 2011, p.15).

Discutindo a questão da emancipação política, Marx (2010) afirma que não há como uma classe social particular buscar empreender a emancipação geral da sociedade a partir da sua situação singular. Essa classe liberta toda a sociedade, mas somente sob a condição de que a sociedade inteira se encontre na mesma situação dessa classe, isto é, por exemplo, que possua ou possa adquirir livremente dinheiro e cultura (MARX, 2010, p. 49, grifos do autor).

A expressão ‘direito de todos’ remete ao pré-construído de ‘igualdade formal’ entre os indivíduos que fundamenta o Estado moderno, conforme evidenciamos acima. Segundo esse princípio, a sociedade é um corpo de indivíduos ‘livres’ e ‘iguais’, cujos princípios e valores são organizados democrática e contratualmente por todos. Para assegurar esse contrato de ‘igualdade’ e ‘liberdade’ entra em cena o Estado, cujo papel é assegurar a todos seus direitos. Por conseguinte, é ‘dever’, primeiramente do Estado, garantir a todos o ‘direito’ à educação.

Desse modo, correlacionando os sentidos da expressão ‘direito de todos’ à memória do discurso liberal clássico, evidenciamos que essa pretensa ‘igualdade formal’ entre os homens serve apenas para expandir o sistema capitalista e aumentar as desigualdades econômicas entre as classes.

Portanto, a educação entendida como ‘direito de todos’ remete a outro já-dito do discurso jurídico, sustentado pela ideologia liberal, de que ‘todos são iguais perante a lei’ que representa a base do conceito de sociedade democrática moderna que ordena as relações de poder na atual formação social capitalista. Esse conceito de sociedade democrática é reforçado, no corpo da sequência discursiva, através da oração “deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. A modalização deôntica ‘deverá’ que produz efeitos de sentido de obrigatoriedade. Ao incidir sobre os termos promovida e incentivada, essa modalização implica na obrigatoriedade de “colaboração” de todos na construção dessa “sociedade”. Ou seja, o Estado promove, incentiva, mas o sucesso do projeto de sociedade depende da “colaboração” do povo e não dele próprio. Isso remete ao pré-construído da participação de todos numa sociedade democrática de direito, discurso esse representativo dos preceitos do Estado democrático de direito, instaurado no Brasil a partir da promulgação da CF de 1988.

Courtine (2009, p.99) afirma que “o domínio de saber de uma FD funciona como o princípio de aceitabilidade para um conjunto de formulações, determinando o que pode e deve ser dito, assim como o que não pode e não deve ser dito”. Dessa maneira, ainda com relação à

expressão ‘direitos de todos’ o que é dito no fio discursivo é que ela é ‘direito de todos’, pressupondo-se que todos têm ou terão acesso à educação. Contudo o que não é dito, silenciado é que grande parcela da sociedade não se encontra na escola e que algumas pessoas sequer têm acesso à escrita e à leitura. Apagam-se, assim, as contradições da sociabilidade do capital, que passam a ser vistas como a única possibilidade de ‘uma vida genérica entre os homens’, da ‘igualdade entre todos’.

Esse fato nos remete à máxima de Pêcheux de que “é preciso fazer trabalhar a contradição”. Tomemos a passagem ‘visando ao pleno desenvolvimento da pessoa’ em que a educação, enquanto direito social, é convocada a promover a plenitude do ser humano. Analisando o enunciado um dos primeiros fatos que nos chama a atenção é utilização do adjetivo ‘pleno’. Sabe-se que a mudança da posição do adjetivo na oração afeta os sentidos a ele atribuído. Dessa maneira, anteposto ao substantivo, como aparece no segmento destacado ‘pleno desenvolvimento da pessoa’, produz o sentido de totalidade, em todos os aspectos: físico, intelectual, social, político, econômico.

Levando em consideração que o discurso vincula-se formação social capitalista, atrelada à formação ideologia neoliberal, cabe-nos perguntar se é possível uma pessoa ser plenamente desenvolvida somente através da educação? Apenas ela seria suficiente para que as pessoas atingissem seu “pleno desenvolvimento? Esse discurso evoca uma memória discursiva, constituída a partir de princípios neoliberais, que entende a educação como redenção. Nessa perspectiva, a função da educação seria corrigir possíveis “desvios” da sociedade.

A expressão destacada no segmento ‘pleno desenvolvimento **da pessoa**’, acima, anuncia 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 anunciavam como mola-mestre da década seguinte (leia-se década de 90) através da globalização e da consequente acumulação do capital. Ainda como parte do “pleno desenvolvimento da pessoa” temos: “**seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (CF, 1998, art. 205, grifos nossos)

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.

Vimos mais acima, que no contexto da Revolução Francesa de 1789, a educação formal oferecida à classe trabalhadora caracterizou-se como uma condição necessária da burguesia ascender não só ao poder econômico, mas também político. Pode-se afirmar, com isso, que ‘a reprodução do capitalismo impõe como condição a necessidade da expansão do saber formal à classe trabalhadora. No contexto das décadas de 1970-80, na crise estrutural do capital, a educação assume mediações importantes entre as quais podemos destacar:

A necessidade de elevar o patamar educacional acima das exigências do processo produtivo (isso seria necessário para aumentar a seletividade, pinçando das escolas o contingente de trabalhadores produtivos e improdutivos para o mercado); a diminuição da demanda por emprego através do retardamento da entrada das pessoas no mercado de trabalho, mediante o alargamento da vida escolar; a disseminação de um saber não-específico e geral para o desenvolvimento dos traços culturais, sociais, políticos e ideológicos necessários ao capital; e, a função de circulação e realização de mais-valia (FRIGOTTO, 1989, *apud* MACENO, 2011, p.98).

Dessa forma, a educação enquanto ‘direito de todos’ é convocada, como já dissemos, a assumir um duplo papel: preparar para o exercício da cidadania e qualificar os indivíduos para o mercado, incultindo-lhes os traços espirituais comuns e necessários à reprodução do capital. Nesse movimento discursivo a educação passa a ser o complexo social responsável pela redenção da sociedade, pois ela passa a ser entendida tanto como o instrumento que nos possibilita a efetiva participação na dita sociedade democrática, considerada como o tipo de organização social em que se superam as injustiças e as desigualdades sociais, como podemos perceber no segmento ‘preparar para o exercício da cidadania’, quanto pela inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, seu segundo papel. Daí ela ser compreendida como ‘direito de todos’, ‘direito universal’. Nesse jogo ideológico, transfere-se a origem das injustiças e desigualdades para o âmbito da política, sendo o “Estado democrático”, erguido sob égide do discurso jurídico, o responsável por uma sociabilidade mais justa, igualitária, enfim plena de direitos e realizações.

Ademais, outro efeito de sentido advém desse primeiro, qual seja: a educação entendida enquanto universal, “direito de todos” e instituição destinada à “qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho”, só não se “qualifica” quem não quiser, já que a educação é destinada a “todos”. Numa “cajadada só” o capital transfere a responsabilidade pelo desemprego para o âmbito da educação e do indivíduo. Não é à toa que para o senso comum a educação é salvação para todos os males da humanidade.

Como vimos mais acima, uma educação universal, única, “direito de todos” como definida nas sequências discursivas é impossível numa sociedade de classes, uma vez que a educação, no contexto da sociedade capitalista sempre foi

Historicamente dualista<sup>40</sup>: uma educação voltada para a formação da elite e uma dita “educação” ofertada aos filhos dos trabalhadores. Em segundo lugar, por que há uma particularização da educação. A burguesia, proprietária dos meios de produção se apropria também do complexo educativo, moldando-o as suas necessidades. Nesse contexto, a educação, longe de ser universal, se torna propriedade particular de uma classe social, que a utiliza como instrumento para atender seus interesses e garantir a sua continuidade e supremacia. (DA SILVA, 2013, p. 21)

Diante da falsa ideia de uma educação redentora, capaz de construir uma nova sociabilidade e por fim às desigualdades sociais existentes, o capital dissemina suas ideologias<sup>41</sup> e reproduz suas relações de exploração, atribuindo as soluções dos problemas gerados pelo seu sistema ao complexo da educação. Nesse sentido, conforme Tonet (2007, p.50):

No caso da sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social).

---

<sup>40</sup> Isso ocorre desde que a sociedade foi dividida em classes. Essa divisão acabou por interferir na educação e a modificar a sua constituição inicial, bem como a sua função. Desde então, o complexo educativo passou a conviver com a característica de ser estruturalmente dualista. Nesse quadro, conforme Saviani (2008, p. 26) “a escola longe de ser um instrumento de equalizador social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino”.

<sup>41</sup> Conforme Marx (1996) isso só é possível porque a burguesia, classe dominante, sendo a proprietária dos meios de produção, também torna-se proprietária do conhecimento produzido, podendo moldá-lo às suas necessidades.

Esses objetivos estão expressamente marcados nas SD 1.1. e SD 2.1 quando atribuem à educação a tarefa de “preparar o aluno para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Como entendemos que o ‘intradiscurso é o lugar onde se realiza a sequencialização e desvelação dos elementos do saber de uma dada formação ideológica’ (COURTINE, 1981), é preciso remetermos esses enunciados ao contexto, nas palavras de Lessa (2009), daquilo que está acontecendo com o trabalho<sup>42</sup> atualmente. Segundo esse autor (ibidem), estamos vivendo um momento de transição no qual o trabalho abstrato, o fundante do modo de produção capitalista, está imerso na mesma crise estrutural que assola o sistema do capital em sua totalidade. Tal crise teria dotado a necessidade de uma reestruturação produtiva do capital que gerou um desemprego jamais conhecido, devido à introdução das tecnologias no modelo produtivo e da diminuição dos mercados consumidores. Nessa conjuntura, segundo Mézàros (2002, p.341), o capital reduz a níveis surpreendentes o tempo de trabalho necessário para a produção social, transformando boa parte da humanidade (em todos os países, quer sejam centrais ou periféricos) em uma ‘potencialmente explosiva’ e “extremamente instável” força de trabalho supérflua. O desemprego<sup>43</sup> deixa de ser um problema a ser resolvido pelo capital e passa a elemento estrutural deste, sendo, agora, necessário à acumulação do capital.

Nesse quadro de aprofundamento da crise, a educação torna-se uma via estratégica para a recuperação do capital. Neste sentido, o discurso de que a educação é um direito universal assume a função em nossa sociedade de escamotear os defeitos estruturais do sistema capitalista, levando-os a acreditar em seus efeitos fenomênicos postos, ou seja, que a educação oferecida pelo Estado é de fato alcançada por todos. Desse modo, a educação entendida enquanto ‘direito de todos’ tem desempenhado, em tempos de desemprego crônico, um importantíssimo papel na relação entre educação e (des) emprego como podemos observar nas sequências discursivas 1.1. e 2.1 que trazem como uma das finalidades da “educação a sua preparação para qualificação do trabalho”. Com isso, atribui-se à educação (através da

---

<sup>42</sup> Trabalho, para Marx e Lukács, é categoria fundante do mundo dos homens. Em todas as sociedades de classe, a reprodução social se caracteriza, em sua essência (deixando de lado mediações importantes, particularidades importantes), pela presença de um setor que produz o "conteúdo material da riqueza". E este conteúdo material é produzido na transformação da natureza em meios de produção de subsistência. Portanto, é produzido pelo trabalho manual, porque só se transforma a natureza pelo trabalho manual. Não há outra possibilidade. E, por outro lado, há um setor da sociedade que parasita esta produção: a classe dominante e seus auxiliares, quase sempre assalariados. Isto vale para o modo de produção escravista, para o modo de produção asiático, para o modo de produção feudal e para o capitalismo.

<sup>43</sup> Esse questão será melhor trabalhada no item que trata sobre a Teoria do Capital Humano.

preparação das qualificações dos indivíduos) a responsabilidade de sanar a falta de emprego do mercado.

No entanto, cabe-nos aqui nos perguntar que tipo de qualificação é ofertado para os trabalhadores e para que tipo de trabalho (Formal, informal, subemprego)?. Para evidenciarmos os limites e a funcionalidade ideológica das formas de qualificação que estão sendo oferecidas aos trabalhadores, devemos regressar ao contexto da Reestruturação Produtiva que representou para os trabalhadores mudanças intensas em suas formas de organização, qualificação, sociabilidade e estabilidade no mundo do trabalho.

Como sabemos, o paradigma taylorista/fordista fundado nos excessos de rigidez, na hierarquização e na insuficiência tecnológica (considerada obsoleta) torna-se ineficiente em relação às novas dinâmicas produtivas e distributivas, necessárias ao capital no momento de sua maior crise. No instante em que o poder de auto-reprodução do capital sofre uma refração estrutural em todas as suas dimensões produtivas, o modelo regido pela produção de massa fordista/taylorista não se mostra eficiente para a tentativa de retomada de crescimento do capital. A flexibilização da esfera produtiva, do consumo e da circulação, passa a ser o “remédio” para a crise de “rigidez” do fordismo. Esse sistema é então substituído por outro o Toyotismo ou Acumulação Flexível, cuja maior característica exigida do trabalhador em seu posto de trabalho passa a ser justamente a flexibilidade, ou seja, ele deve estar sempre disponível e preparado para outras funções dentro da empresa; como também, preparado para a possibilidade de perder o emprego e assumir outros empregos em outras empresas.

Nesse quadro, a estratégia capitalista para o enfrentamento da crise estrutural do capital será, dentre outros aspectos, a criação de um novo tipo de trabalhador que seja “qualificado” de acordo com as novas exigências do capital. Dessa forma, diante do contexto social de desemprego crônico, a educação é chamada a dar respostas a esse novo modelo de trabalhador. Segundo (NEVES, 1993), se antes tínhamos um batalhão de operários fordistas, fixados em seus postos para a execução de tarefas parcelares nas linhas de montagem, as atuais fábricas flexíveis prezam por um quadro de “colaboradores” enxuto, composto por profissionais mais qualificados, polivalentes e aparentemente “participativos”.

Desse modo, é preciso formar trabalhadores mais ‘adaptados’ a tais características, pois com o avanço tecnológico do modelo Toyotista torna-se necessário cada vez mais frequente as transformações na formação e na qualificação do trabalhador, estreitando-se com

as novas demandas ocupacionais. De acordo com Souza (2008), no que concerne à educação, trata-se de mais uma contradição inerente ao processo de valorização do capital. No entanto, a questão da formação é bem estabelecida, ou seja, cônica dos riscos políticos e ideológicos dessa contradição, a classe dominante busca limitar o processo de formação/qualificação profissional e social do trabalhador coletivo. Assim, “Seu objetivo é limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de *qualificação profissional fragmentada, em caráter de treinamento*” (SOUZA, 2008, p.319-320, grifos nossos).

Nesse sentido, os sentidos que permeiam a questão da qualificação dizem respeito ao atendimento de uma formação quase sempre aligeirada e direcionada ao mundo dos subempregos. Como podemos observar o caráter dualista da educação é cada vez mais acentuado. Para a elite, isto é, é ofertado um ensino voltado para formar intelectuais, formar indivíduos que futuramente se tornarão os dirigentes da sociedade; para os trabalhadores, um “ensino” fragmentado, aligeirado e imediatista, voltado unicamente para as exigências e necessidades do mercado, ou seja, um ensino voltado para formar mão de obra, para ‘qualificar-se’ de modo que venham servir, sempre, como instrumento de sustentação para a manutenção e supremacia do sistema capitalista.

Dessa forma, a ênfase dada à questão de competências, noção construída à luz do modelo Toyotista, na educação brasileira, a partir da década de 1990, está comprometida, portanto, com os interesses da classe dominante, aprofundando as determinações do real e impondo aos trabalhadores condições cada vez mais aviltantes e degradantes. Além disso, o Estado transfere cada vez mais para o indivíduo a responsabilidade pelo investimento em educação, de modo que o discurso sobre a ‘qualificação’ do trabalhador assume um caráter ideológico, cujo objetivo é direcionar as subjetividades humanas à exploração cada vez maior do capital.

Sentidos semelhantes podem ser verificados na expressão “preparar para o exercício da cidadania”, outro discurso extremamente utilizado no ideário educacional brasileiro. Segundo Cavalcante<sup>44</sup> (2007):

---

<sup>44</sup> Em sua tese de doutoramento intitulada *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador* a autora traz uma importante contribuição sobre a questão da cidadania, traçando um percurso sobre o termo desde a Grécia antiga até nos dias, com foco nas constituições brasileiras.

A cidadania tem sido recentemente um dos temas mais frequentes da retórica política e dos discursos sobre as reformas educacionais. Contraditoriamente, quanto mais se fala em cidadania mais ambíguo se torna o seu sentido e mais recrudescer a política de exclusão de um grande contingente da população, do acesso aos direitos proclamados na própria constituição. (CAVALCENTE, 2007, p.96).

Ainda segundo a autora (ibidem, p. 121), “após a promulgação da constituição de 1988, nas lutas que se travaram com vistas à elaboração da nova LDB, a construção da cidadania passa a ser a diretriz que deverá orientar mais uma legislação para a educação brasileira”. Tal fato pode ser comprovado através do fio discursivo das SD 1.1 e 2.1 extraídas da Constituição Federal e LDB, respectivamente: SD 1.1 – 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) e SD 2.1 - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (LDB nº 9394/96).

Como podemos verificar nas sequências discursivas acima, um dos papéis da educação escolar, a partir da década de 1990, é ‘preparar os alunos para o exercício da cidadania’. Contudo, qual o sentido de cidadania trazido para o ideário educacional brasileiro? Tonet (2007, p.45) afirma que “se queremos apreender natureza da cidadania devemos começar pela natureza do trabalho<sup>45</sup> que funda determinada forma de sociabilidade. Poderia tratar-se da sociedade escravista, se buscássemos compreender a cidadania nos tempos da Grécia antiga. No nosso caso, trata-se da cidadania moderna, de modo que teremos que buscar os fundamentos materiais da sociedade capitalista”.

Ainda consoante esse autor (idem, p.43-44), “a cidadania moderna surgiu da dissolução e da superação da sociedade feudal, onde a desigualdade social era reconhecida como natural. Ao contrário, a sociedade moderna, capitalista, pressupõe a igualdade como uma condição natural entre todos os homens”. Sobre esse assunto, Cavalcante (2007) ressalta que no bojo do contexto libertário e revolucionário da era moderna, essa nova forma de

---

<sup>45</sup> Entendido aqui como a atividade humana que faz a mediação entre o homem e a natureza, ou seja, o fundamento ontológico do ser social, do qual decorrem todas as outras dimensões (sociedade, linguagem, educação, arte, etc...) com natureza e funções específicas, o que pressupõe, como já afirmamos, uma dependência e, ao mesmo tempo, uma autonomia relativa de todas essas dimensões em relação ao trabalho.

conceber a cidadania assenta-se no discurso individualista que, com base na afirmação dos direitos humanos, originou a noção de direito subjetivo substitutiva do privilégio. Esse discurso centrado no direito dos indivíduos passa a caracterizar a partir do século XVII<sup>46</sup> a formação do Estado moderno em que ‘a vontade individual torna-se a única fonte de toda autoridade e poder, ou seja, desloca-se o poder político – até então absoluto, exercido por um soberano - para a sociedade, considerada como um corpo de indivíduos “livres e iguais”. Segundo Tonet (2007), esse pressuposto teria originado

A conceituação liberal de cidadania cujo fundamento maior consiste no fato de que os indivíduos precedem, ontologicamente, a sociedade. Ou seja, os indivíduos são portadores de uma natureza essencial, que não resulta das relações sociais. Sobre esta natureza assentam-se os chamados direitos naturais. Porém, a existência desses direitos, e de outros que vierem a ser estabelecidos, só pode ser efetivada pelo Estado. A ausência do Estado configuraria o chamado “estado de natureza” e, com ele, aquilo que Hobbes muito bem denominou de *bellum omnium contra omnes*. A natureza humana egoísta necessita de limites que impeçam essa guerra de todos contra todos. Esses limites são estabelecidos pelo Estado. Deste modo, segundo a concepção liberal, é o Estado que funda a sociedade *como* sociedade<sup>47</sup>. Por isso mesmo, a existência do Estado é condição fundamental para a existência de direitos (TONET, 2007, p.44, grifos e aspas do autor, adaptado).

Para Cavalcante (2007, p.107), “essa inversão do indivíduo anteposto ao Estado, acompanha o pacto liberal-burguês marcado pela ascensão da burguesia. Esse pacto vinha associado à ideia de liberdade e igualdade. Liberdade para aquisição e livre disposição da propriedade e igualdade para a participação na vida política, cabendo ao Estado apenas criar condições para a livre ação humana, garantindo a moralidade, a defesa e a segurança de tal ordem”. Segundo Tonet (2007) essa ‘liberdade’ e ‘igualdade’ se assenta no próprio ato que funda a sociedade capitalista, ou seja, no trabalho abstrato, cuja origem está na compra-e-venda da força de trabalho. Criar cidadãos livres, iguais e proprietários foi exatamente uma

---

<sup>46</sup> A partir daí, segundo Cavalcante (2007) duas teorias são desenvolvidas para explicar o funcionamento da sociedade. Uma de natureza política assumida pelos teóricos do contrato social (Hobbes e Locke no século XVII e Rousseau, no século XVIII) e outra de natureza econômica (Adam Smith, também no século XVIII). A primeira tem no Estado o instrumento de organização da sociedade; a segunda vê na troca, o princípio de regulação espontânea da sociedade.

<sup>47</sup> Para Marx os indivíduos não precedem ontologicamente a sociedade. A própria natureza dos indivíduos é resultado das suas relações sociais. De modo que os indivíduos não nascem egoístas, mas se tornam egoístas ou solidários dependendo das relações reais que construírem. Por isso mesmo, segundo ele, é falsa a ideia de que o Estado funda a sociedade como sociedade, pois durante milhares de anos o Estado não existiu e nem por isso existia a guerra de todos contra todos. Na verdade esta guerra começou a existir a partir do surgimento da propriedade privada e das condições inconciliáveis que se estabeleceram entre as classes sociais (TONET, 2007, p. 44).

das principais tarefas da produção capitalista para que os indivíduos pudessem firmar o contrato básico de trabalho do qual a sociedade do capital necessita para se reproduzir. Desse modo, estas qualidades “liberdade”, “igualdade” e “propriedade” “serão a base para o desenvolvimento de todos os outros direitos - civis, políticos e sociais – que compõem a cidadania, mesmo que se saiba que eles foram resultado de duras lutas<sup>48</sup> e não meras concessões da classe burguesa” (TONET, *ibidem*, p. 45). Para entendermos os sentidos de cidadania no contexto das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, tomemos como referência a sequência discursiva abaixo, extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

**SD 9.4 - Compreender a cidadania como participação social, política, assim como exercício de direitos e deveres, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997, p.55).**

No enunciado acima, a cidadania é compreendida enquanto “participação social e política”. Conforme Cavalcante (2007) essa noção de cidadania é a mesma da Grécia antiga. Ainda segundo a autora, tanto lá quanto aqui, a maior parte da população é excluída dessa participação, uma vez que compreendendo esta como produção, gestão e usufruto dos bens de uma sociedade, só se pode pretender uma participação política efetiva, mediante uma participação social efetiva. Contudo, como estamos analisando os sentidos “participação social e política” no centro do Estado capitalista neoliberal, fica-nos a pergunta se é possível falar de participação política e social numa sociedade que aguça cada vez mais a exclusão social e cuja participação política tem sido restrita aos viciados processos eleitorais? (CAVALCANTE, *ibidem*). Nesse sentido, a participação social restringe-se apenas no âmbito da política, mais especificamente do voto.

Ainda segundo o enunciado em análise a cidadania deve ser compreendida “como exercício de direitos e deveres, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” SD 9.4. Tomemos para análise primeiro o segmento que assevera que a cidadania é o ‘exercício de

---

<sup>48</sup> No século XVIII, no bojo das revoluções contra o Estado absolutista, surgem os direitos civis, necessários à garantia da liberdade individual – direito à vida; de ir e vir; liberdade de pensamento e de religião; direito à propriedade, à justiça e à luta contra a opressão. Somente no século XX, com a agudização dos conflitos de classe na relação capital/trabalho e como legado histórico dos trabalhadores que tinha o socialismo como doutrina e meta, surgem os direitos sociais – direito à saúde, à educação, à previdência social, ao salário mínimo, à jornada de 40h semanais, a férias anuais, etc. (CAVALCANTE, 2007, p. 108-109)

direitos e deveres'. Como sabemos para 'exercitar direitos' torna-se necessário antes de mais nada, conquistá-los. Sobre esse assunto, Cavalcante (2007, p.125) ressalta que "como poderão exercitar os direitos civis sociais e políticos os despossuídos da terra, do emprego, da saúde, da educação e da moradia? Para esses restará apenas o exercício de deveres, pois embora lhe faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionais declarados, não estão liberados dos deveres". Estes últimos devem ser aplicados adotando-se 'atitudes de solidariedade e cooperação' SD 9.4, uma vez que exceder esses limites é quebrar o contrato social da liberdade individual, em que a 'liberdade de um termina onde começa a liberdade do outro'. Sobre esse particular, Cavalcante (2007, p.127) afirma que essa solidariedade e cooperação são justificadoras "do modo de produção capitalista, que dissimula/apaga a luta de classes, visando à integração e à coesão social entre as diferentes classes e grupos, independente das desigualdades existentes, pois, na perspectiva do capitalismo, a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual". Nesse sentido, o apelo ao "exercício da cidadania" presente na legislação educacional brasileira é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social.

Achamos pertinente definirmos - embora tenhamos feito de maneira tangencial -, neste momento, a formação discursiva a que se alinha o discurso das competências, bem como a formação ideológica que lhe é correspondente. Conforme sabemos, o sentido se dá dentro de uma determinada formação discursiva, ou seja, ele não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo, no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas (Cf. ORLANDI, 2001, p.42). Desse modo, as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Nesse sentido, elas retiram seu sentido a partir da relação estabelecida entre as posições-sujeito e as formações ideológicas em que essas posições se inscrevem.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito, silenciando, é claro, o que não pode e não deve ser dito. Desse modo, examinando as condições de produção do discurso das competências tanto imediatas, isto é, o contexto da Reforma Educacional da década de 1990, marcado pela redefinição do papel do Estado e das políticas públicas da educação; quanto as condições mediatas, que nos remetem ao legado deixado pela Reestruturação Produtiva iniciada nos anos de 1970, chegamos à conclusão de que o discurso das competências se alinha à formação discursiva do mercado e

ao discurso do jurídico, articulados pela formação ideológica capitalista. Ao tratar da formação discursiva do mercado, Amaral (2005, p.137-138) afirma o seguinte:

A formação discursiva do mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado.

São, pois, as determinações do mercado que impõem ao ideário educacional brasileiro a exigência da introdução da noção de competência diante do processo de Reestruturação Produtiva dos novos processos de trabalho que passam a exigir um novo perfil de profissional. Desse modo, o discurso das competências que atravessa os documentos oficiais que institucionalizaram as políticas públicas de educação no Brasil a partir da década de 1990 está sob os auspícios da FD do mercado regida pelas relações da FI neoliberal, inscrita na formação social capitalista.

Como sabemos, uma FD não é um espaço estruturalmente fechado. Ela se constitui como um espaço heterogêneo, pois estabelece relações com outras FD tanto interiormente como exteriormente, a partir das posições-sujeito que congrega, materializadas nos discursos que a constituem. Sobre esse assunto, Pêcheux (1988) ao fazer referência às posições-sujeito apresenta-as como um efeito discursivo resultante da interpelação ideológica, destacando três maneiras possíveis disso ocorrer: na primeira modalidade, o sujeito do discurso se identifica totalmente com a forma-sujeito da FD em que se insere; na segunda modalidade, o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito da FD em que se situa o que o leva a contra-identificar-se com o saber dessa FD; e há uma terceira modalidade, que compreende a desidentificação do sujeito do discurso com a FD e a sua forma-sujeito para identificar-se com outra FD e outra forma sujeito. Sobre esse assunto Indursky (2000, p.76):

[...] não se trata mais de uma forma-sujeito dotada de unicidade; estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito, que evidenciam diferentes formas de se relacionar com a ideologia, e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito. Portanto, a forma-sujeito se fragmenta entre as diferentes posições de sujeito. Uma forma-sujeito assim dividida remete à concepção teórica de um sujeito fragmentado entre as diferentes posições que sua interpelação ideológica permite. Por outro lado, uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para os saberes de

natureza semelhante, equivalente, isto é, para o parafrástico e o homogêneo, mas também cede lugar para os sentidos diferentes, divergentes, contraditórios, ou seja, para o polissêmico e o heterogêneo. Da convivência com apenas o mesmo passa-se para a coexistência com o diferente e o divergente. E dessas diferenças e divergências surge uma formação discursiva heterogênea em seus saberes.

No interior de uma FD as diversas posições-sujeito têm seus dizeres regulados pela forma-sujeito que apresenta um funcionamento específico. No caso particular da sociedade capitalista, essa forma sujeito se realiza sob o domínio do jurídico que, sob a ação da ideologia, interpela os sujeitos de forma a acreditarem que estão em uma sociedade de direitos, na qual todos são livres e iguais perante a lei.

Temos, assim, no discurso oficial da educação brasileira, a forma-sujeito de direito como reguladora das diversas posições inscritas na formação discursiva do mercado. Nesse sentido, os fundamentos dessa igualdade advém do discurso liberal revisto e reelaborado, que se estabelece como uma nova concepção política e econômica para a sociedade contemporânea, o neoliberalismo (Cf. AMARAL, 2005). Para esse discurso, a igualdade se estabelece na garantia, por lei, do individualismo, o que dá a essa liberdade e igualdade uma conotação política-jurídica muito forte, como passaremos a observar mais adiante na análise das próximas sequências discursivas.

A educação escolar brasileira passa, então, a ser norteadada pela noção de competência que traz consigo um novo léxico que passa a povoar o imaginário educacional brasileiro a partir dos anos 1990, qual seja: novas tecnologias (revolução informática); cidadania; globalização; descentralização/autonomia; empregabilidade (Capital Humano). Esse novo léxico se constituirá, por meio dos processos de paráfrase (reiteração de um sentido já existente) e polissemia (possibilidade do sentido ser outro) nos elementos de saber da formação discursiva do mercado que passam a orientar a educação brasileira como uma forma discursiva dominante, embora inserida nesse complexo. É sobre esses elementos que nos debruçaremos nos itens subsequentes.

### **3.3. A nova ‘sociedade do conhecimento’ e as competências: um ‘novo’ discurso, ou o (re)estabelecimento da ‘velha’ ordem?**

Objetiva-se, nesse item, evidenciar alguns discursos que são convocados para assegurar a introdução do discurso das competências na educação brasileira. Com tal

propósito, reunimos algumas sequências discursivas que consideramos relevantes para nossa análise.

Para efeito de análise, dividiremos este item em subitens, recorrendo às sequências discursivas de acordo com os discursos que queremos abordar em cada uma delas. Nesse gesto, uma mesma sequência discursiva poderá ser utilizada em mais de um subitem. As sequências selecionadas são as seguintes:

**SD 1.2 - Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (Constituição Federal, 1988).**

**SD 1.3 - Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.**

**§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.**

**§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. (Constituição Federal, 1988).**

**SD 2.2 - Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO *entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras ...* (LDB 9.394/96 e a Reforma do Ensino Médio, p. 25, grifos do original).**

**SD 4.1 - A nova sociedade, decorrente da Revolução Tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informática, 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. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social. 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).

**SD 4.3 - Um currículo voltado para as competências básicas (...) O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.** (DCNEM, p. 85-86, parecer CEB n 15 de 01/06/1998)

**SD 5.1 - A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle.** (Plano Educacional de Educação para Todos, 1993, p. 21)

**SD 5.2 - 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).

**SD 9.2 - A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimuladas pela incorporação das novas tecnologias** (PCNEM, 1997, p.15).

**SD 9.3 - O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos** (PCNEM, p. 15).

**SD 9.6 - Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos [..]** (PCNEM, 1997, p. 15).

A análise dessas sequências discursivas resultará em três subitens que, juntos, responderão à pergunta feita no início desse item. Vamos a eles:

### **3.3.1. A nova sociedade do conhecimento, a globalização, a autonomia e a pedagogia das competências como o ‘falso socialmente necessário’ à reprodução do capital**

A origem da chamada ‘sociedade do conhecimento’ não é nova. Segundo Lessa (2008) sua elaboração remonta à Grécia antiga, atravessando a Idade Média, passando pela modernidade até chegar aos nossos dias. Nas palavras desse autor:

A tese acerca da “sociedade do conhecimento”, que hoje se apresenta como algo radicalmente novo, já possui alguns milênios de existência. Ela apenas ganha novas formas, uma aparência de "novidade" (com tudo de alienado que o "novo" adquire na sociedade fetichizada ao extremo), na medida em que vamos entrando na década de sessenta e, posteriormente, na década de noventa do último século. (LESSA, 2008, p.1).

Ainda segundo esse autor (idem), essa noção sempre esteve, ao longo do tempo, atrelada ao projeto ideológico da classe dominante cuja base de sustentação é a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ‘uma divisão peculiar e necessária à sociedade de classes’ (LESSA, idem, p.4). Dilema esse que reaparece na contemporaneidade<sup>49</sup> como um ‘falso socialmente necessário’ para justificar a reprodução do capital, frente à crise estrutural que lhe afetara desde a década de 1970.

Considerando essa contextualização, passemos à análise da sequência discursiva abaixo, extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

**SD 4.1 - A nova sociedade, decorrente da Revolução Tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informática, 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. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social. 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)**

Buscando os sentidos que subjazem à expressão “**a nova sociedade**”, nos chama atenção o uso do adjetivo “nova”, particularizando a sociedade da qual o enunciador está falando. Essa particularidade é reforçada pela oração intercalada “decorrente da Revolução

<sup>49</sup> Lessa cita os autores Lojkin e Adam Schaff, considerados de esquerda, como representantes dos demais na perpetuação dessa falsa veiculação ideológica.

Tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informática”. Contudo, é preciso entendermos que “sociedade” é essa que decorre da Revolução Tecnológica. Para adentrarmos nos sentidos evocados pela expressão “a nova sociedade” torna-se necessário regressarmos ao contexto da “Revolução Tecnológica”, em que o conhecimento passou a ser o fator motivador da mesma.

Essa importância ao conhecimento se deu justamente pela Revolução Tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informática. Criava-se assim a “sociedade do conhecimento” ou “sociedade pós-industrial” em que a informação é a matéria-prima e seus produtos são os conhecimentos e a capacidade de programar a mudança e o futuro, originando a chamada “Reestruturação Produtiva”.

A Reestruturação Produtiva origina-se na terceira fase da Revolução Industrial, tendo como paradigma o modelo Toyotista, desenvolvido no Japão, entre os anos de 1950-1970. Esse modelo surgiu em oposição ao modelo de produção Fordista-Taylorista, cuja base era a indústria da produção de massa. O toyotismo, porém, é um fenômeno que está relacionado à globalização, processo em que as empresas para obterem maior competitividade precisavam se reestruturar, passando de uma economia baseada nos bens para uma economia que se assenta no conhecimento, cujo sucesso depende da aquisição de novas habilidades para os trabalhadores, novos tipos de organizações e gerenciamento.

O processo industrial passou a pautar-se no conhecimento e na pesquisa, exigindo, dessa forma, uma nova formação para os trabalhadores que desenvolvesse neles novas capacidades intelectuais, já que nessa etapa ou fase produtiva, todos os conhecimentos gerados em pesquisas eram repassados quase simultaneamente para o desenvolvimento industrial. Desse modo, o qualificador ‘nova’ no segmento ‘a nova sociedade’ introduz o efeito de sentido de movimento de passagem de uma ‘velha’ forma de acumulação do capital (a indústria de produção de massa, regulada pelo taylorismo/fordismo e a política do bem-estar social) para uma ‘nova’, ou seja, a reorganização do mesmo sistema produtivo com base na produção flexível/enxuta, globalização, financeirização da economia e política do Estado-mínimo<sup>50</sup> (Cf. CARVALHO, 2005).

---

<sup>50</sup> Concepção que deu origem ao neoliberalismo. Pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção estatal em nome da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, o pressuposto básico da prosperidade econômica. Ao Estado Mínimo

Nesse particular, o conhecimento torna-se matéria vital para o processo de acumulação e reprodução do modo de produção capitalista, e a educação é requisitada como um investimento humano necessário ao crescimento e perpetuação desse novo modelo produtivo. Sobre esse assunto, Drucker (1976, p. 298) destaca que “a produtividade do conhecimento se tornou a chave da produtividade, da capacidade de competição e da realização econômica, ou seja, o conhecimento é, cada vez mais, o fator-chave do poderio econômico internacional de um país”, daí a necessidade da articulação entre o que se aprende nas escolas e no processo produtivo, uma vez que “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” SD 4.1. Esse discurso de que o conhecimento e não mais o trabalho manual é quem produz a riqueza de um país não é novo. Segundo Lessa (2008), ele encontra suas raízes mais profundas no próprio surgimento da sociedade de classes, há mais ou menos doze mil anos atrás, quando ocorre a separação entre trabalho manual e trabalho imaterial. Para revelarmos tal interdiscursividade, tomemos uma passagem de Marx na obra *O Capital* que explica como se deu, historicamente, essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, para, posteriormente, relacionarmos essa discussão ao atual debate sobre ‘a sociedade do conhecimento’. Diz Marx no capítulo XIV do livro I de *O Capital*:

Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde fará o controle de outrem. O homem isolado não pode atuar sobre a natureza sem pôr em ação seus músculos sob o controle de seu cérebro. Fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema; do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro das mãos. Mais tarde, se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser o resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalho coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. [...] a conceituação de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros, individualmente considerados (MARX, 1996, p. 577).

---

cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc.

Como afirma Marx na passagem acima, antes do surgimento da sociedade de classes, as atividades intelectual e manual pertenciam ao mesmo indivíduo, já que “cabeça e mão” pertenciam ao mesmo corpo. Contudo, com o advento da exploração do homem pelo homem nas sociedades de classes, o trabalhador tem de objetivar não o que ele necessita, mas aquilo que a classe dominante precisa para se reproduzir. Sobre esse assunto, acrescenta Lessa:

[...] Com a sociedade de classes, com a exploração do homem pelo homem, quando, pela primeira vez, o trabalhador tem que realizar no seu trabalho não aquilo de que ele necessita para sua vida, mas, ao contrário, deve realizar o necessário ao enriquecimento da classe dominante (o que implica, claro, também em produzir a sua própria miséria), ocorre a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. O trabalho continua sendo o intercâmbio orgânico com a natureza. Mas, agora, com uma particularidade importante: ele está tirando da natureza não os meios de produção e subsistência de que o trabalhador precisa, mas os meios de produção e subsistência que irão fazer a riqueza da classe dominante (que é, concomitantemente, a força que oprime quem trabalha). Ou seja, o trabalhador tem de objetivar no seu trabalho não o que precisa, deseja e quer, mas aquilo que a classe dominante precisa. E a única forma que a classe dominante tem para impor sua vontade é a violência. Não há outra forma: para fazer com que o trabalhador que está necessitando de comida produza um carro, por exemplo, a única alternativa à classe dominante é um sistema articulado que force o operário a produzir, não a comida de que ele necessita, mas o carro que a burguesia precisa. (LESSA, 2008, p.2).

Essa separação é, portanto, peculiar à sociedade de classes que necessita dessa divisão para justificar aquilo que Lessa (2008) chama de o “falso socialmente necessário”<sup>51</sup>, isto é, que “quem produz a riqueza social é a classe dominante e seus auxiliares e, não, os trabalhadores manuais, sendo estes últimos “um custo que a classe dominante tem que pagar para manter a estrutura administrativa e repressiva necessária para a exploração dos trabalhadores” (LESSA, *ibidem*, p. 5).

Tal pré-construído, caro à manutenção da classe dominante, atravessa as várias fases do capital, como vimos mais acima, adquirindo seu estatuto de verdade através de duas premissas ideológica básicas. A primeira é que, no contexto de tal divisão, “a sociedade capitalista não explora mais os trabalhadores, já que toda riqueza hoje é produzida pelo trabalho intelectual, pela informação, pelo conhecimento. E a segunda sustenta a seguinte tese: a crise que estamos vivendo hoje não é uma crise que ameaça destruir a humanidade,

---

<sup>51</sup> Expressão tomada de Lukács, esse fenômeno ideológico ocorre quando, numa dada conjuntura, há a necessidade de ideias rigorosamente falsas para justificar uma dada formação social. Lessa (2008) esclarece que como essas ideias se referem à vida cotidiana e aparentemente a explicam, elas terminam ganhando um estatuto de verdade.

mas a inevitável dor do parto que marca o nascimento de uma “nova” sociedade de nível superior, baseada no conhecimento e na informação” (LESSA, *idem*, p. 15-16, adaptado).

Essas duas premissas encontraram sustentação no pré-construído da separação entre o trabalho manual e intelectual que se arrasta desde a antiguidade chegando à contemporaneidade através de dois movimentos discursivos principais, alicerçados na Crise Estrutural do Capital (Cf. MÉSZÁROS, 2002). O primeiro reforço à tese do fim do trabalho manual ocorre ainda no fordismo/taylorismo entre as décadas de 50-70, período em que começam a aparecer as primeiras “fábricas automáticas”<sup>52</sup>, cujo reforço ideológico para o fim do trabalho manual era sustentado pelo discurso de que a “máquina” faria desaparecer o trabalho manual. Neste contexto, a classe dominante e seus auxiliares aparecem mais uma vez como os produtores da riqueza, já que é essa classe que realiza o trabalho intelectual. O segundo reforço se dá por volta da década de 1980, com a ideologia da automatização. Segundo Lessa (*idem*, p.12):

É nesse contexto que entra em cena o toyotismo, a produção flexível, a introdução dos computadores na linha de montagem, os robôs. Se a fábrica "automática" não acabou com o trabalho manual, afirma-se agora que a fábrica "informatizada" o faria. A "automação", com a entrada dos computadores e dos robôs, faria o que o fordismo não foi capaz de realizar. A fábrica automática do fordismo não cumpriu a promessa de acabar com o trabalho manual, mas a fábrica informatizada do toyotismo faria este milagre.

Esse discurso é retomado em grandes proporções na década 1990, principalmente através do *boom* da informática<sup>53</sup> atrelado à corrente teórica do pós-modernismo<sup>54</sup> que trazia consigo uma nova base técnico-científica (microeletrônica, microbiologia, energia nuclear), exigindo grandes mudanças na produção, na organização e na divisão do trabalho, o que, conseqüentemente, demandaria mudanças nos processos educativos e de qualificação, cujo eixo central passa a ser ‘o conhecimento’. Nesse sentido, a aproximação proposta no fio

<sup>52</sup> As primeiras fábricas apareceram nos E.U.A e na Europa. O autor cita como exemplos as Usinas de Petróleo do Texas e da França e as Fábricas de Munição (no contexto da II Guerra Mundial). O maquinário utilizado nessas fábricas quase sem intervenção humana.

<sup>53</sup> Uma das obras de grande referência nessa época era “*Sociedade Informática*”, escrita por Adam Schaff. Nessa obra o autor afirma, mas sem comprovar, que em 1985 já existiria no Japão o modelo de fábrica sem trabalhador.

<sup>54</sup> Segundo Duarte (2011, p. 89) “o termo pós-modernismo é, sem dúvida, difícil de ser definido, assim é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo”. Foge aos objetivos desse trabalho abrir tal discussão, contudo o que gostaríamos de salientar que esse termo possui uma íntima ligação com o discurso neoliberal no contexto da reestruturação do sistema produtivo do capital. Sobre esse assunto, Harvey (2001, p. 49) afirma “o pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes de mudanças.”

discurso da SD 4.1 entre as esferas educativas e produtivas, conforme o segmento “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”, objetiva, claramente, subordinar a educação ao processo de divisão social do trabalho do modo de produção capitalista.

Esse discurso é endossado pela dita “revolução da informática”, conforme nos revela a sequência discursiva abaixo:

**SD 9.2 - A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimuladas pela incorporação das novas tecnologias (PCNEM, 1997, p. 15).**

Como podemos observar na sequência discursiva acima, na ‘nova’ sociedade criada a partir “revolução informática” o conhecimento ocupa “um lugar central nos processos de desenvolvimento”, originando “uma circunstância histórica inédita” qual seja: a dita “sociedade do conhecimento”. Determinada pela automatização, conseguiria fornecer, num golpe só, tanto “o desenvolvimento do país quanto a felicidade dos homens” (Cf. ZANARDINI, 2007, p.258) na configuração desse novo mundo moderno e competitivo, o que justificaria o fato de as “capacidades para o desenvolvimento produtivo *serem idênticas* para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social” (SD 4.1, grifos nossos).

No Brasil, a importância do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade e do poderio do país em âmbito internacional aparece, de forma mais explícita, a partir da década de 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)<sup>55</sup>, resumidos aqui nas palavras de Carvalho (2005, p. 157),

---

<sup>55</sup> Os documentos pertinentes a legislação educacional que formam nosso *corpus* foram publicados durante esses governos, são eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação, o Plano Nacional de Educação (2001), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-1998) foram divulgados nesses governos.

A proposta de reforma do Estado do governo FHC [...], formulada através do *Plano Diretor de Reforma do Estado* (1995), cria mecanismos de flexibilização, descentralização, autonomia e parceria entre público e privado para os serviços entendidos como não-exclusivos do Estado, tais como: saúde, educação, cultura e pesquisa científica. Esses serviços podem ficar sob o controle do Estado, podem ser privatizados e podem ser financiados e subsidiados pelo Estado, mas devem ser controlados pelos cidadãos, através de agências autônomas, convertidas em organizações públicas não-estatais. Ou seja, pública no sentido de se dedicar ao interesse público e não-estatal por que não faz parte do aparelho do Estado. Assim, o chamamento à participação da sociedade civil é coerente com a redefinição do papel do Estado. Deste modo, o Estado abandona o papel de executor e prestador de serviços sociais, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e coordenador (centralizador), promovendo a progressiva descentralização das funções para estados, municípios e instituições escolares, num processo onde usualmente a União se desresponsabiliza total ou parcialmente do custeio das políticas empreendidas. Assim, a propalada democratização do setor público por meio dos envolvimento das ONGs, associações de ajuda mútua e o “terceiro setor”, na condição de parceiros do Estado, contribuem para a hipertrofia da intervenção estatal abrindo caminho para o desmantelamento do estado do bem-estar intervencionista. (Com adaptações).

Assim como na SD 4.1, identificamos na SD 9.2 uma evocação para que o complexo da educação coadune com os preceitos do modo de produção capitalista. Essa necessária articulação, consoante o exposto no intradiscorso na SD 9.2 se concretiza pela inevitável força da ‘Revolução da Informática’, ela organiza a ‘nova’ sociedade do conhecimento. Nessa nova sociedade, a educação é *locus* apropriado para a concretização do projeto hegemônico do capital.

O discurso de que a “revolução informática estimulada pela incorporação das novas tecnologias” provocará “uma transformação mais acelerada do complexo educação e o papel da escola” mais rapidamente, como nunca antes se observara na história, conforme se observa na SD 9.2 funciona, na verdade, como um dos fatores de sedução da ideologia capitalista, a fim de colocar a educação escolar na linha de produtividade necessária ao revigoramento do capital. Como veremos mais à frente, essa ideologia do transformismo na educação é um dos aspectos que tende a contribuir para a captura das subjetividades pelo capital, por essa razão, deve-se sempre buscar uma aproximação entre as esferas da educação e produtiva, conforme observamos acima, de modo que a primeira esteja sempre subordinada à segunda.

Dessa forma, a educação escolar passa a ocupar ainda mais papel estratégico nas políticas governamentais na promoção do desempenho social e econômico da população, uma vez que essa é agora uma condição indispensável para obter sucesso na nova ordem

internacional, marcada por grande competitividade entre os países. Como podemos verificar na sequência discursiva abaixo:

**SD 9.3 - O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (PCNEM, p. 15)**

A leitura da SD 9.3 nos revela que o Brasil está ‘empenhado’ no projeto das Reformas Educacionais que se alastram na América Latina a partir dos anos de 1990. O objetivo dessas reformas seria “superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos”. Observa-se nesse segmento que a preterida reforma que vai colocar o Brasil no patamar dos países desenvolvidas passa por uma reforma que ofereça maior escolaridade e eleve o conhecimento dos discentes àquele oferecido pelos países desenvolvidos. A reforma da educação é, então, restrita a dois elementos: aumento da escolaridade e do conhecimento. Esse fato, faz-nos entender que a reforma preterida não quer grandes mudanças na área educacional, mas apenas nesses dois quesitos. São eles que levarão o Brasil ao topo dos países desenvolvidos.

Como podemos observar, o que é realçado da preterida reforma educacional, não é uma reforma profunda do sistema educacional, mas apenas uma reforma que realce a formação dos discentes (seu nível de escolaridade e conhecimento). Dessa forma, observando o fio discursivo da SD 9.3 retirada dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio “O Brasil [...] está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos” que a centralidade das reformas não está no sistema educacional como um todo, mas nas mentes dos indivíduos que nela se encontra, objetivando aumentar “seus índices de escolaridade e nível de conhecimento” .

Tal estratégia se configura num mecanismo ideológico da formação ideológica capitalista que buscam, nos anos noventa, introduzir, no campo educativo, seus parâmetros ideológicos-discursivos como forma de ocultar a dimensão histórica do seu processo de reprodução.

Compreende-se, pois, diante da análise das SDs 4.1, 9.2 e 9.3 que são as exigências de reestruturação da divisão social do trabalho iniciadas nos anos 70-80, que impõem ao Brasil a

necessidade de reformas no seu sistema educacional, de modo que tais reformas atendem ao objetivo maior do capital em seu processo de reestruturação: capturar as subjetividades para submetê-las ao seu projeto.

Desse modo, a forma-sujeito do discurso jurídico inscreve o discurso da educação na FD do mercado, objetivando traçar um novo perfil de formação do trabalhador, explicitado no fio discursivo dos documentos oficiais da educação que surgem em virtude da preterida Reforma Educacional iniciada na década de 1990. É nesse sentido que as ‘competências cognitivas e culturais’ SD 4.1 passam a ser o núcleo organizador dos preceitos da formação ideológica do capital para a área educacional brasileira. Essa noção servirá, assim, ideologicamente como o elemento de saber da formação discursiva do mercado para estabelecer na educação escolar brasileira os objetivos a serem alcançados pela formação ideológica do capital.

Sobre esse assunto, Frigotto, em importante prefácio da obra de Ramos (2000, p. 13) afirma que, no plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando num novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e ao qual devemos irreversivelmente nos ajustar. Este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Nesse contexto, perante o projeto neoliberal que invade o Brasil na década de 1990, a apologia à sociedade do conhecimento, sustentada pelo determinismo tecnológico<sup>56</sup> e pelo economicismo histórico, será o terreno fértil sobre o qual se elaboram as políticas públicas que postulam a valorização do trabalhador de novo perfil, formado a partir da noção de competência (RAMOS, 1995). Nesse sentido, essa noção seria, portanto, a ponte para a educação se reconhecer teoricamente nessa ‘nova sociedade’ que, segundo Jimenez et al (2006, p. 496) é:

---

<sup>56</sup> Conforme Jimenez et al (2011, p. 16) “apregoando a centralidade da ciência e da tecnologia no processo de reprodução da riqueza, tais complexos são sumariamente deslocados de sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa, com referência ao trabalho, o que, em última instância, reporia os axiomas não só do determinismo tecnológico, como também da neutralidade científica”.

Engendrada pela chamada revolução tecnológica, em cujo cenário, as novas técnicas de comunicação, afrontando todas as barreiras espaço-temporais, estariam integrando ou, pelo menos, guardariam o poder absoluto de vir a integrar as gentes de todo o planeta em redes globalmente interconectadas em um eterno presente.

O que estamos querendo afirmar é que para além do alarde de que as novas mudanças provocadas pela revolução tecnológica exigiriam uma nova qualificação do trabalhador orientada pela noção de competência, como podemos verificar nos segmentos da SD 4.1 ‘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’ e ‘as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social, 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’ (Grifos nossos), o termo competência deve ser colocado dentro do projeto do chamado ‘falso socialmente necessário’ que busca “orientar processos de reprodução social, para a produção de um novo tipo de homem, num contexto de produção de um novo pacto social, em momento presente do capitalismo em geral, e, particularmente, no Brasil” (Cf. SILVA JÚNIOR & GONZÁLEZ, 2001, p. 63).

Desse modo, a estratégia encontrada pela ideologia neoliberal para colocar o complexo educacional frente à lógica econômica do mercado é introduzir, a partir dos anos noventa, o discurso transformacionista (a necessidade da Reforma) assentado na noção de competência. Nesse sentido, o enunciador traz como discurso de convencimento dessa necessidade de transformar a educação, outros discursos como: o discurso das novas tecnologias e de nova sociedade de informação para corroborar com a urgência da entrada de um termo novo que desse conta de uma nova formação, conforme podemos observar na passagem ‘a educação vai se transformar mais rapidamente , em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimuladas pela incorporação das novas tecnologias” SD 9.2.

Dessa forma, a ideia de que as novas tecnologias teriam criado uma nova sociedade, baseada na informação, que, como consequência, exige uma nova formação para os sujeito, baseado em competências, redefinindo-se tanto o complexo da educação quanto o papel da escola, não passa de um discurso mistificador do real interesse da ideologia neoliberal: colocar a educação escolar e, conseqüentemente, seus participantes, dentro da lógica perversa

da sociabilidade do capital. Vejamos mais abaixo, na SD 9.6, como esse objetivo é explicitamente registrado nos PCN:

**SD 9.6 - Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos [..].** (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p.15)

Observamos, no fio discurso da SD 9.6, que o grande desafio da educação na década de 1990 é buscar ‘novos parâmetros para a formação dos cidadãos’ dada a renovação constante de informações, devido ao desenvolvimento das novas tecnologias.

Esses ‘novos parâmetros’ decorrem, como vimos, da necessidade da reestruturação produtiva que, sob égide do modelo de produção toyotista, introduz uma nova organização do trabalho adequada aos preceitos técnicos da produção capitalista. A justificativa para sua introdução é, conforme consta no intradiscurso da SD 9.6 “O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias”. Como explicitado no item 3.1, “não basta ser qualificado, é preciso ser competente” no início desse capítulo, as rápidas mudanças na base produtiva, pôs em xeque o saber especializado em que o indivíduo conhecia uma única e exclusiva área de interesse e ocupava um posto de trabalho por muitos e muitos anos. Esse modelo de formação, guiado pela noção de qualificação, tornou-se obsoleto por não atender a imensidade de ‘informações’ que a Revolução Tecnológica oportuniza ao trabalhador.

Diante desse quadro, torna-se necessário o ajustamento do trabalhador a uma novo ‘padrão de formação’ que dê conta dos avanços de um mundo em constante mudanças. A educação escolar é, então, conclamada a oportunizar a construção desses ‘novos parâmetros de formação’ cuja tarefa principal é moldar os indivíduos ao novo momento da história humana, para ser mais exato, a uma “circunstância histórica inédita” SD 4.1 que passa, é claro, pela necessidade de uma outra noção para formação dos indivíduos: a de competência. Noção esta que daria à educação o dinamismo necessário para enfrentar o ‘desafio’ de viver em um mundo tecnológico, em mudança constante, logo, imprevisível.

Desse modo, o discurso sedutor de que as novas tecnologias associadas ao volume de informações exigiriam um novo tipo de sujeito, não passa de uma estratégia discursiva da formação ideológica neoliberal para subjugar os indivíduos aos anseios dos dispositivos organizações e tecnológicos do modelo toyotista de produção, que busca novos modelos de

controle da força de trabalho. Dentre esses novos modelos de controle inscreve-se o discurso da competência. Como podemos perceber na análise das sequências discursivas, esse termo passa a ser um dos mecanismos de controle do capital para sua nova racionalidade produtiva, pois permitirá habilitar o trabalhador ao novo cenário de mudanças advindo da Revolução Tecnológica. Ele se configurando naquilo que estamos chamando do “falso socialmente necessário à reprodução do capital” (Cf. LESSA, 2008).

Sobre esse assunto não é difícil observar, segundo Silva Júnior & González (2001), que:

A partir da mundialização da economia, que a crise do fordismo e a gradual construção histórica do presente momento do capitalismo exigiram a produção de novas relações sociais, de um novo *pacto social*, - de uma “concepção de mundo” subjetivada pelos indivíduos – com o objetivo de alterar os mecanismos de regulação existentes, o que pede novas expressões culturais, e, sobretudo, um homem que sinta, pense e viva diferente, o que parece ser uma forte razão, dentre outras, para a infinidade de reformas havidas em nível planetário, particularmente no Brasil. (SILVA JÚNIOR & GONZÁLEZ, 2001, p. 46 - Grifos dos autores)

Por essas razões somos conclamados a aceitar, com ‘otimismo’ SD 4.1 as perspectiva dessa ‘nova sociedade’, ditada externamente pelas tecnologias que pressupõem o desenvolvimento científico-tecnológico como sujeito autônomo que marca as mudanças da sociedade contemporânea e ao mesmo tempo como fator de superação das desigualdade sociais, dispensando, em caráter definitivo, a luta revolucionária<sup>57</sup>, uma vez que o advento das novas tecnologias “teria brindado ao homem com a chave da cidadania planetária” (Cf. JIMENEZ et al, 2006), conforme podemos verificar na sequência discursiva abaixo:

**SD 9.5 - É preciso, pois, entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação, a fim de não só promover o desenvolvimento tecnológico do país com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos [...]** (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1997, p 132).

---

<sup>57</sup> Conforme Duarte (2003, p. 14) a função ideológica desempenhada pela crença na chamada sociedade do conhecimento seria exatamente “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma por revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza”.

Conforme o enunciado acima, devemos ‘entender os princípios das tecnologias de informação e comunicação’, por dois motivos: O primeiro é que elas (as tecnologias) promovem o desenvolvimento do país com vistas à competição política e internacional e o segundo, é que elas também nos oferecem uma espécie de ‘solução’ para nossos problemas pessoais, sociais e/ou políticos, como podemos verificar no enunciado “mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos”. O operador discursivo ‘mas também’ gera o efeito de sentido de ênfase para esse segundo “benefício” das tecnologias de informação e comunicação. É o efeito de sentido de que as tecnologias além de oferecer competitividade internacional, resolverão, por si sós, todos os nossos problemas sejam eles ‘pessoais’, ‘sociais’ e/ou ‘políticos’. As tecnologias nos brindam, então com a ‘solução’ de todos os males do indivíduo e do mundo, restando-nos apenas a sedução por esses benefícios.

Sobre esse assunto, Holloway e Peláez (1998) nos alertam que não se trata de demarcar apenas que essa ‘nova sociedade’ emergiu da falência de um velho sistema, mas de entender como e por que essa mudança ocorreu, o que para os autores tal mudança encontra suas raízes na crise de modo particular de dominação capitalista e a luta do capital para encontrar outra. Retomando o contexto do pós-fordismo, os pesquisadores argumentam que de lá para cá, os proponentes das teses pós-fordista têm sugerido, irresponsavelmente, que uma nova era está começando e que devemos nos juntar a sua construção com entusiasmo. E seguem afirmando que, “tal otimismo cego é opressivo e irreal: não vivemos em uma Nova Ordem, mas em meio a uma intensa e cruel luta da qual inevitavelmente fazemos parte” (HOLLOWAY E PELÁEZ, 1998, p. 28-29). Ainda segundo esses autores:

A tecnologia é parte dessa luta. Ela não condiciona a sociedade e não é condicionada por ela. “Condicionar” indica uma relação externa, mas a relação entre sociedade e tecnologia não é externa. Como parte da sociedade, a tecnologia mostra todas as contradições do desenvolvimento social. O desenvolvimento tecnológico, assim como outros aspectos do desenvolvimento social, é marcado pela tentativa, sempre contraditória do capital, de colocar arreios na criatividade humana. A “revolução microeletrônica” não é um evento externo que impõe um certo desenvolvimento sobre a sociedade: ela é, fundamentalmente, uma tentativa para programar, para reduzir processos sociais complexos a regras simples, transformando a sociedade em algo que pode ser computadorizado [...] A Nova Tecnologia, que parece oferecer uma base firme para a Nova Ordem, não é menos contraditória que a própria Nova Ordem, e tanto quanto ela é uma fachada vulnerável e frágil, como a nova experiência recorrente de falhas de *software*, vírus e sabotagens deixa claro. A Nova Ordem é uma Nova Desordem.

Dessa forma, a ‘nova sociedade do conhecimento decorrente da Revolução Tecnológica’ nada mais é do que um retorno ao pré-construído de que é o conhecimento, o trabalho intelectual e não o manual que produz a riqueza do homem, endossado pela ideia de que saímos da sociedade do saber para a sociedade da informação, sendo necessário, portanto, superarmos a ideia de qualificação de outrora, pois diante dessa nova sociedade, novas competências são exigidas do trabalhador, conforme veremos mais à frente.

Esse pré-construído se constituiu no ‘falso socialmente necessário’ para a reprodução da classe dominante, desde outrora. É um já-dito que é renovado e reeditado ao sabor das necessidades da reprodução do sistema do capital, configurando-se “numa ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p.14), qual seja: introduzir na da educação brasileira a necessidade de formação por competência, uma vez que através dessa noção os indivíduos estarão mais ajustados aos preceitos da Reestruturação Produtiva do capital.

Recorrendo a Silva (1997, 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”. Nesse sentido, entendemos que os discursos convocados nas sequências discursivas analisadas se configuram como dispositivos da formação ideológica do capital na busca de uma nova subjetividade que atenda aos urgentes reajustes de seu modelo de produção. A par disso, evidenciaremos, no próximo item, mais dois ‘ingredientes ideológicos’, da formação ideológica neoliberal, que fazem parte do conjunto de ideias mistificadoras da formação discursiva do mercado, quais sejam: a descentralização/autonomia da educação.

### **3.3.2. A resignificação da descentralização/autonomia**

Segundo Carvalho (2005) a discussão centralização x descentralização/autonomia remonta ao século XIX<sup>58</sup>, arrastando-se durante todo século XX e ainda presente nos nossos dias. Para essa pesquisadora, a partir dos anos de 1980, com a abertura da redemocratização, começa a existir certo consenso quanto à negação das decisões centralizadas e autoritárias. A defesa da descentralização, fortemente associada à aspiração nacional de maior participação

---

<sup>58</sup> A autora faz um importante resgate da questão da descentralização/autonomia da educação desde o império até os dias atuais. Para mais informações, ver tese de doutorado da autora constante na bibliografia desse trabalho.

nos processos decisórios, é reivindicada por amplos setores da sociedade e defendida com veemência pelas forças progressistas. Conforme Shiroma (2009, p.179), essa defesa se deve ao fato de que

Após anos de repressão, autoritarismo, censura, impossibilidade de manifestar discordância e de participar na vida política do país, o final do governo militar foi marcado pela intensificação dos clamores por anistia política, liberdade de expressão, democracia, descentralização e participação. Durante a transição democrática, nos anos 1980, avanços das forças progressistas foram observados, notadamente no campo da educação, em função da mobilização pela construção de uma escola pública gratuita, unitária, laica e universal. Exemplo desse processo encontra-se na articulação dos Fóruns em Defesa da Escola Pública, que levaram à assunção, pela Constituição Federal de 1988, a ideia de educação como direito público subjetivo.

Ainda segundo Shiroma (2009), os governantes dos anos subsequentes ao Regime Militar incorporaram, como estratégia para construir consensos e conseguir adesão às reformas educacionais dos anos de 1990, muitas das proposições dessa década - bandeiras construídas e defendidas nas lutas travadas pelos movimentos sociais, associações de professores, sindicatos e educadores do campo crítico. Uma dessas bandeiras era exatamente o desejo de maior descentralização da educação pública.

Vale ressaltar que, também na década de 1990, começam a ganhar força os organismos multilaterais (OMs), que, por novos caminhos, pretendem projetar a educação no século XXI. Documentos internacionais são amplamente difundidos no início dos anos 90, como *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1992) e derivados da Conferência Mundial de Educação para Todos (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990) que recomendaram a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educativas na América Latina e Caribe. Entre esses consensos está a apologia da descentralização, participação e autonomia da educação e da escola.

Somando-se a isso, Publicações do Programa de Reforma Educacional da América Latina (PREAL), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) indicam que a descentralização é um dos mais importantes fenômenos que afetaram o planejamento educacional nos últimos 15 anos (SHIROMA, 2009).

Esse consenso em torno da necessidade de uma reforma educativa viria a atingir todos os níveis da educação nacional brasileira, sob o argumento principal de que as mudanças que estavam ocorrendo na esfera do trabalho desde os anos de 1960/70 do século XX, mas que se fizeram mais patentes no decorrer dos anos de 1980 e, principalmente, nos anos de 1990, demandariam um novo tipo de trabalhador, mais ilustrado, mais informado, possuidor de níveis de escolaridade mais altos. Sobre esse assunto Frigotto (2000, p.16) afirma:

A década de 1990 inaugurou um projeto hegemônico, a partir do governo Collor de Mello, para integrar de forma subordinada e aviltante o Brasil à nova (des) ordem mundial, dentro do ideário da globalização. A reforma da educação é criada, assim, em consonância com o **ajuste neoliberal** tanto no plano institucional quanto no plano da **concepção educativa** (Grifos nossos).

Esse ajuste neoliberal proposto pelo governo Collor elege as categorias da descentralização, autonomia e da participação como os elementos que permitiam a nova sociedade democrática originada a partir dos anos de 1980 a “reorganizar seus espaços de atuação e as atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle” (FRIGOTTO, *ibidem*).

É nesse contexto de contradições e reivindicações que surge o propalado discurso da autonomia na educação. No entanto, como entendemos que a linguagem não é transparente, passemos a analisar quais sentidos são evocadas para os termos descentralização e autonomia no ideário educacional brasileiro. Para isso retomemos uma passagem da sequência discursiva 4.1 do item anterior que diz: ‘A nova sociedade [...] apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada’ da SD 4.1.

Voltemo-nos a atenção para a expressão ‘ainda não alcançada’, no segmento da sequência discursiva em estudo. O uso dos advérbios ‘ainda’ e ‘não’ sugere que até o presente (leia-se década de 1990, século XX) a autonomia da educação não foi alcançada, dando-nos pistas de que essa discussão sempre esteve presente na educação brasileira, mas que somente agora, por intermédio da chegada da chamada ‘sociedade do conhecimento’, é possível que a educação alcance sua tão sonhada autonomia.

No entanto, que autonomia é essa que a educação enfim poderá alcançar? Como vimos no capítulo das condições de produção do discurso das competências que a debate sobre a

descentralização/centralização/ autonomia registra uma interdiscursividade que não se inicia nos anos de 1990. Entretanto, é nessa época é que ele é retomado a partir da Lei nº 9.394/96, objetivando colocar a educação na linha das metas de Reestruturação do Capital. Dessa forma, para entendermos os efeitos de sentidos produzidos pela palavra ‘autonomia’ devemos esclarecer a posição de onde é anunciada, pois os sentidos são produzidos nas filiações sócio-históricas que retomam e atualizam o já-dito.

Como vimos, a retomada do discurso da descentralização/autonomia nos anos de 1990 se inscreve a partir dos preceitos da formação discursiva do mercado que busca, através da ideologia neoliberal, atrelar a educação aos objetivos do mercado de trabalho. Verifica-se, na SD 4.1, a palavra autonomia incide sobre a educação. Contudo, ao a remetermos ao movimento discursivo, compreendemos que a autonomia que se quer não especificamente do complexo educação, mas dos indivíduos (educandos e educadores) que por ela necessariamente terão que passar. Desse modo, a ‘educação escolar adquire uma autonomia ainda não alcançada’ quando seus partícipes tomam as rédeas de sua própria atuação e/ou formação, uma vez que no contexto da dita sociedade da informação, não é mais a educação a responsável pela formação e/ou atuação dos indivíduos, mas eles próprios.

Esse discurso da descentralização/autonomia é acompanhado de outro, ou seja, da necessidade de avaliação. Nunca se falou tanto em autonomia de indivíduos do profissional da educação, em contrapartida nunca se avaliou tanto. No que concerne, à educação especificamente, é necessário a valorização desse discurso da autonomia, uma vez que é necessário introduzir neste complexo os mesmos preceitos do mercado, isto é, a lógica de avaliação pelos resultados individuais de cada um, conforme veremos mais abaixo.

Dessa forma, a autonomia evocada pelos documentos educacionais não é da educação, mas do indivíduo. Dar-se autonomia aos professores e alunos para poder avaliá-los melhor e delegar-lhes a responsabilidade pelos seus resultados, ou seja, mais um jogo ideológico da formação ideológica neoliberal para ocultar as contradições de seu sistema produtivo, delegando ao indivíduo super-poderes para enfrentar tais contradições. Passemos à análise de mais uma sequência discursiva para entendermos melhor esse mecanismo ideológico.

**SD 5.1 - A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos**

**de participação, de parceria e de controle.** (Plano Nacional de Educação para Todos, 1993, p.21).

Voltemos nossa atenção à sequência discursiva acima, colocando-a no quadro das condições sócio-históricas da década de 1990. Essa década, como já afirmamos, ficou conhecida também com o período de redemocratização do país, cuja ideia de descentralização/autonomia/participação se construía no desejo de uma sociedade mais justa, democrática e participativa, já que as décadas anteriores (leia-se décadas de 1970 e 1980) teriam sido marcadas por governos ditatoriais em que a participação do povo no poder era praticamente nula.

No entanto, como ideias almejadas por todos os segmentos sociais, a descentralização/autonomia/participação é reeditada como *slogans* da reforma educacional brasileira iniciada nos anos 90. Nesse sentido, para evidenciarmos os efeitos de sentidos evocados pelo segmento discursivo ‘a descentralização e a autonomia levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle’ SD 5.1, relaciona-se ao já dito do BM no seu documento estratégico<sup>59</sup> para a educação na América Latina e Caribe que define a descentralização como o meio de reformulação da Reengenharia dos Ministérios da Educação. Segundo esse documento:

Fazer a descentralização funcionar por meio de uma reengenharia nos Ministérios de Educação, apoiando reformas do governo e melhorias na informação que assegurem a responsabilização (*accountability*<sup>60</sup>), e ajudando os países a identificarem mudanças nos incentivos que possam alterar o comportamento dos fornecedores e afetar a sustentabilidade das iniciativas de reforma. (BM, 1999, p. 50, apud SHIROMA, 2009, tradução da autora)

Dessa forma, se na década de 1980 a defesa da descentralização, autonomia e participação era alicerçada pelo desejo de construção de uma sociedade justa e igualitária, nos anos de 1990, essa defesa passa a ser esvaziada de seu sentido principal e será incorporada ao projeto hegemônico dos governos neoliberais, ressignificando-a a partir da ótica das agências multinacionais que ressaltam os aspectos de gerenciamento social para a educação, ou seja, fomentar as parcerias, transferir responsabilidades, descentralizar a oferta educacional e

<sup>59</sup> BANCO MUNDIAL. *Educational change in Latin American and the Caribbean*. Washington, D. C., 1999.

<sup>60</sup> A lógica da *accountability* extrapola a ideia de “prestação de contas” no sentido contábil, de justificar onde foram aplicados os recursos públicos, transparência que é desejável. Na perspectiva do BM, o termo aparece associado à ideia de responsabilização dos professores e gestores educacionais pelos resultados/desempenho dos alunos (SHIROMA, 2009, p. 185).

manter a avaliação centralizada (SHIROMA, 2009), tal como podemos na SD 5.1 “A descentralização e a autonomia no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle”.

Conforme a sequência discursiva acima, no contexto da democratização da sociedade, é necessário ‘uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instância de governo e da sociedade organizada’ SD 5.1. A lógica da descentralização/autonomia permite ao Estado rever novas formas de atuação. Ela permite novos modos de gestão e formação que permitem ‘novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle’. Como o sentido se configura nas formações ideológicas em que se inscrevem, podemos constatar que a defesa do discurso da descentralização/autonomia da educação assenta-se nos preceitos da formação ideológica capitalista que defende a lógica da descentralização/autonomia como o passaporte para a própria redefinição do papel do Estado. Este agora não precisa gerir, controlar, financiar tudo sozinho, ele pode delegar, criar ‘novos instrumentos de participação, de parceria e controle’, conforme aponta a SD 5.1.

Para tal objetivo, é preciso dar autonomia aos indivíduos, às escolas, ao professor. Delegando essa autonomia o Estado está pronto para aferir somente os resultados. É o efeito de sentido de que é preciso hoje que todos gerenciem seus próprios destinos, sejam autogerentes de suas vidas, para isso deve-se distribuir autonomia para os indivíduos e descentralização para as instituições. Falar em autonomia/descentralização significa, pois, mobilizar os indivíduos e as instituições na busca das soluções para seus problemas.

Fica-nos evidente que o discurso da descentralização/autonomia filia-se a formação discursiva do mercado que introduz a lógica da ideia de *accountability* na educação de modo que essa se desenvolva de acordo com as forças do mercado de trabalho, ou seja, esse discurso serve para responsabilizar pelos prováveis fracassos, aqueles que recebem por delegação do Estado o poder de guiar seus próprios passos, ou seja, a tão sonhada “autonomia”. O par autonomia/descentralização se configura, assim, no elixir para que os indivíduos procurem cada vez mais melhorar a qualidade e a competitividade de seus serviços, responsabilizando-se por eles e isentando o Estado de suas possíveis parcelas de culpa.

Tratando especificamente da noção de autonomia, Leher (2002, p.165) complementa que:

Autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. A leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, Unesco e da Cepal, elaboradas na última década, atesta o fato [...] O exame das proposições de Von Hayek no famoso Simpósio de Alpbach “Além do Reduccionismo”, realizado em 1969, nos permite compreender que existe uma íntima relação entre o liberalismo e os temas da auto-organização e da autonomia. Com efeito, neste tipo de formulação, a ordem social espontânea e a possibilidade de auto-equilíbrio do mercado compõem o núcleo sólido do pensamento neoliberal. Toda interferência externa é vista como produtora de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente. A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo do mercado.

Desse modo, o discurso da autonomia, dentro da educação, cumpre uma dupla função. Por um lado, ele visa incentivar uma pedagogia individualista em que cabe a cada indivíduo a responsabilidade pela aquisição de suas competências, a fim de se tornar e continuar empregável. Por outro lado, objetiva abrir as portas das escolas para a intervenção de setor privado, já que pelo mecanismo da descentralização, o Estado não pode mais ser responsabilizado pela organização administrativa das escolas, uma vez que estas, agora, podem atingir uma “autonomia nunca antes alcançada”.

Nesse sentido, observa-se no fio discursivo das SD 4.1 e 5.1 os sentidos que são atribuídos à descentralização/autonomia da educação traduzem a ideia de transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil e iniciativa privada. A posição-sujeito do discurso jurídico institucional posiciona-se, assim, a partir da parametrização dos preceitos da formação discursiva do mercado, que passa a orientar o desejo por qualidade e competitividade do ensino, fazendo com que os governos da década de 1990 elejam como perspectiva pedagógica o modelo de competências que passará a funcionar como a ideologia neoliberal necessária à introdução do Brasil na corrente das políticas econômicas mundiais. Como sabemos, todo discurso se constitui a partir de uma memória, de ditos anteriores que são retomados ora para estabilizar sentidos, ora para mudá-los. Remetendo o discurso da autonomia/descentralização à história da educação brasileira, é possível observar pelo menos dois já ditos sedimentados na memória discursiva da educação brasileira.

O primeiro, a ênfase na formação individual dos sujeitos, que aqui estamos chamando de pedagogia individualista, remonta a um pré-construído da década de 1970 e está

materializado na Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, que resultou num relatório intitulado *Aprender a Ser* publicado em 1972. Nesse texto, a Unesco defende o argumento de que o avanço tecnológico demanda uma mudança radical na educação. Por isso destaca que a revolução científica e técnica, a enorme corrente de informação que se oferece ao homem, a presença de gigantescos meios de comunicação e numerosos outros fatores econômicos e sociais modificaram consideravelmente os sistemas tradicionais da educação, colocando em evidência a fragilidade de certas formas de instrução, e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimento (Cf. FAURE ET AL, 1974, p.32).

E o segundo já dito, a tendência à descentralização/autonomia/participação da educação, encontra-se registrada no próprio corpo da Constituição Federal de 1988, conforme demonstram as sequências discursivas abaixo:

**SD 1.2 - Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**

**SD 1.3 - Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração em seus sistemas de ensino.**

**§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.**

**§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.**

Como podemos perceber, o disposto nos artigos elencados acima, redefinem a responsabilidade dos estados e municípios, que passam a ter autonomia para organizar seus respectivos sistemas de ensino em proporções maiores do que nas legislações anteriores<sup>61</sup>. No entanto, ao observarmos o movimento discurso que é realizado no discurso da autonomia/descentralização, verifica-se que tais características corresponde apenas aos aspectos operacionais, isto é, a autonomia/descentralização não é acompanhada de uma transferência

---

<sup>61</sup> Estamos nos referindo principalmente à legislação educacional do período do Regime Militar. Após esse regime o desejo por uma maior descentralização do poder e participação do povo nos destinos dos países em que esse regime fora implantado era muito grande. Os sentidos dados a tais termos: descentralização, autonomia e participação não estão, no nosso ponto de vista, refletidos na legislação educacional que compõe nosso corpus. Vale ressaltar, que já em meados da década de 80, muitos educadores já desconfiavam dos sentidos atribuídos a esses termos, temendo que a descentralização fosse sinônimo de privatização. Essa preocupação é bastante explícita no debate aberto pela Revista ANDE, 1988, nº 13.

real do poder individual ou das instituições, uma vez que nem os indivíduos, nem as instituições podem propor mudanças substantivas que de fato possam garantir uma autonomia e/ou descentralização total.

Dessa forma, há um interesse velado na questão da descentralização/autonomia no setor público, sobretudo na educação, pois o que se pretende de fato é inculcar a lógica da *accountability*<sup>62</sup>, ou seja, da responsabilização e da avaliação por resultados. Essa lógica extrapola a ideia de ‘prestação de contas’ no sentido contábil, de justificar onde foram aplicados os recursos públicos, transparência que é desejável. Ela está assentada nas prerrogativas do BM<sup>63</sup> que concebem a ideia de responsabilização dos professores e gestores educacionais pelos resultados/desempenho dos alunos. Sobre esse assunto, afirma Shiroma (ibidem, p. 186):

A novidade desta atualização estratégica do BM é, certamente, a introdução de uma nova cultura de acompanhamento dos projetos com foco nos resultados. A implementação da lógica de maximização do impacto da educação nas economias nacionais e locais dar-se-á mediante o acompanhamento dos resultados durante a execução dos projetos financiados pelo BM, e não mais após sua conclusão. O BM explica que inculcar essa nova cultura de resultados é necessário para dar respostas mais imediatas aos países “doadores” sobre os retornos de seus “investimentos” e para que os países da região possam efetuar os ajustes necessários, tendo em vista mais rapidez e eficácia na consecução de resultados e metas.

Desse modo, as categorias da autonomia/ descentralização/participação são reeditadas nos anos 90 a partir da ideia de transferência de responsabilidades, alimentada, hoje, pela cultura da avaliação de resultados<sup>64</sup>, assentada na noção de competências, que carrega consigo os discursos da qualidade total e da performatividade, estimulando a competitividade entre as escolas e os professores e transferindo a responsabilidade dos conflitos estruturais da sociedade para as unidades escolares, para os professores e as comunidades escolares que passam a dividir os ‘méritos’ pelos resultados e desempenhos dos alunos nessas avaliações. É

---

<sup>62</sup> “Ainda sem tradução para o português, esse termo está presente entre nós há muito tempo, encontrável em textos escritos por brasileiros, consultores do BM, caso de Guiomar Namó de Mello. No livro *Social-democracia e educação: teses para discussão*, publicado em 1990, a autora reclamava a necessidade de uma “revolução educacional”, pois no Brasil havia “total ausência de cobrança e responsabilização, pois ninguém presta contas a ninguém” (SHIROMA, 2009, p. 185).

<sup>63</sup> Tal perspectiva está presente no texto do Banco Mundial *Priorities and strategies in Education: a World Bank review* sendo reiterada, em 2006, no documento *Education sector strategy update (ESSU): achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*, também do BM.

<sup>64</sup> Destacam-se entre outras o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE).

nessa lógica do mercado que o par descentralização/autonomia é introduzido política e ideologicamente em nome dos resultados e não dos processos educacionais.

Nesse sentido, os efeitos de sentido provocados pelos segmentos ‘uma autonomia ainda não alcançada’ da SD 4.1, e “a descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo” SD 5.1 conduzem-nos ao entendimento de que a educação escolar, assim como os demais complexos sociais na sociedade capitalista, deve se ajustar aos valores do mercado. Esse ajustamento prevê, como já afirmamos, além de uma pedagogia individualista, a delegação das responsabilidades públicas para as organizações privadas (parcerias e filantropias empresarial), semi-públicas (Terceiro Setor) e para a sociedade civil (voluntariado), permitindo ao Estado um gerenciamento pedagógico e administrativo cada vez mais individualizado e pragmático, cujo foco principal é subordinar as escolas às contingências imediatas e orientadas pela racionalidade do capital, principalmente no que concerne à busca de recursos financeiros próprios (Cf. CARVALHO, 2007). Conforme Shiroma (2009, p.180):

É necessário discutir esse movimento que se apropriou de bandeiras como as da descentralização e participação, tão almejadas na luta contra a ditadura militar, transformando-as em slogans das reformas para as áreas sociais sugeridas por OMs, em especial para reorientar a educação na América Latina e Caribe na última década. Publicações do Programa de Reforma Educacional da América Latina (Preal), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) indicam que a descentralização é um dos mais importantes fenômenos que afetaram o planejamento educacional nos últimos 15 anos [...].

Nesse sentido, apesar de aparecerem na década de 1990 como novo, moderno, o discurso da autonomia/descentralização da educação recupera uma interdiscursividade constitutiva da formação discursiva do mercado que procurar submeter à educação escolar brasileira às relações de produção, conforme verificamos acima. Dessa forma, as palavras autonomia/descentralização fazem parte dos elementos de saber da FD do mercado, representativa da formação ideológica neoliberal, operando como um dos mecanismos que conduz os sujeitos a se identificarem com os sentidos que o capital atribui a esses termos, de forma que cada subjetividade passe a ser responsável não só por seus próprios destinos, mas também pelas instituições de que participam, nesse caso, as escolares.

Dessa maneira, no jogo com os significantes autonomia/descentralização, duas ideias são inculcadas no ideário educacional brasileira. A primeira é a compreensão de que o público para se tornar eficiente precisa adotar a lógica mercadológica do privado; e a segunda é que é preciso investir nas subjetividades humanas, designadas pelo discurso oficial de ‘recursos humanos’. Através desse dois movimentos ideológicos, o capital investe tanto na sua lógica de privatização dos serviços públicos, como convoca o indivíduo a dar conta de problemas estruturais próprios do seu sistema, escamoteando, assim, as determinações do real.

Nessa conjuntura, outros dois elementos que embora pareçam extremamente distantes dessa discussão estão intimamente relacionados à rede discursiva da educação: a globalização e teoria do capital humano. Esses dois elementos, que serão analisados mais abaixo, juntamente como os demais evidenciados acima, compõem o ‘espaço comum’, o repertório discursivo da FD do mercado. São elementos de saber dessa FD que embora dispersos na diversidade dos documentos oficiais constituem uma regularidade, formando um princípio de organização discursiva que ‘determina o que pode e deve ser dito’ quando se trata da noção de competências no ideário educacional brasileiro.

### **3.3.3. O fenômeno da globalização e o discurso adaptacionista na educação brasileira**

O fenômeno da globalização nasce no contexto do pós Segunda Guerra Mundial solidificando-se a partir da década de 1970/1980, arrastando-se até os dias atuais. Esse fenômeno engendra uma nova ordem mundial no padrão de relacionamento econômico entre as nações, seus mercados, capitais e serviços financeiros. Segundo Chénais (1996), o termo global surgiu no começo da década de 1980 nas grandes escolas americanas e invadiu rapidamente o discurso político neoliberal.

De modo geral, pode-se afirmar que a globalização vem sendo compreendida através de um duplo e contraditório movimento: o da desregionalização - tendência crescente de quebra de barreiras comerciais entre nações - e, de outro lado, da regionalização - pendor à formação de blocos econômicos regionais. Desse duplo movimento - desregionalização e regionalização - resulta a formação de nichos regionais abertos ao mercado mundial - regionalismo de mercado -, desprovidos de regulação por Estados nacionais, onde a competitividade passa a ser a palavra de ordem entre as empresas e nações para a integração ao mundo contemporâneo; e a participação em mercados nacionais e internacionais se constitui no princípio básico de formulação e de implantação de políticas governamentais.

Esse duplo movimento está relacionado a outro fenômeno igualmente contraditório posto pelo próprio desenvolvimento histórico do capital que, para atingir o domínio universal do seu sociometabolismo,

Teve que eliminar tanto as barreiras dos modos de produção anteriores, como também implantar um escala mundial de troca de atividades e produtos, o que implicou em transferir as condições de produção da unidade industrial isolada para o contexto global (PANIAGO, 2012, p.139).

Sobre esse assunto, Mézàros (1996) salienta que a globalização é uma característica inerente à própria lógica incontrolável do capital, na busca da reprodução e universalização do seu modo de controle sociometabólico. Segundo esse autor, as produções objetivas e subjetivas de produção estão situadas fora, exigindo que o intercâmbio da totalidade das atividades, necessidades, etc, se dê no quadro da troca global.

Dessa forma, o fenômeno da globalização deve ser entendido enquanto “um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio” (DALE, 2004, p.436). Nesse sentido, podemos afirmar que a globalização se configura na

Expressão das forças de mercado, sugere o nascimento de um mercado sem fronteiras e grandes empresas ‘sem nacionalidades’, o que promove o deslocamento das coisas, indivíduos e ideias e o declínio do Estado, colocando-o a serviço das articulações do capital, subordinando sua formação socioeconômica, política e cultural nacional à formação socioeconômica, política e cultural global (CAVALCANTE, 2007, p. 59, adaptado).

Sob a égide da chamada ‘Revolução Tecnológica’, a globalização torna possível, conforme Minto (2003, p.1),

A ocupação de amplos espaços do globo terrestre, bem como de setores da produção e da reprodução das relações sociais (como as políticas sociais, por exemplo) até então não determinados inteiramente pela lógica do capital. As forças do capital encontravam-se progressivamente livres de suas barreiras nacionais (territoriais) e de seus limites técnicos, o que abria possibilidades inéditas de expansão/acumulação. Tratava-se de um novo ciclo de expansão do capital, para o qual o neoliberalismo – que havia surgido, nos anos 1940, como reação ao Estado do bem-estar social e a toda e qualquer forma de controle social sobre o capital – apresentava-se como ideologia ideal. Isso ocorreu na forma de uma nova onda de “liberalização” da economia e das

sociedades capitalistas concretizada pelas políticas de desconstrução do *Estado providência*, dito “interventor”, em prol de um Estado *máximo* para o capital: sem regulamentação sobre a circulação de capitais (sobretudo o financeiro), sem políticas sociais, sem sistemas públicos de educação, saúde e previdência social, com o mínimo de direitos trabalhistas etc.

Nessa conjuntura de reestruturação do sistema sociometabólico do capital, a educação passa a ser uma das preocupações dos neoliberais que viam nesse complexo social um dispêndio de gastos muito grande e sem retorno a curto, médio e longo prazo. Como sabemos, a redução de gastos com as esferas públicas é uma das premissas essenciais da ideologia neoliberal, que decreta a ineficiência do Estado alegando que os governos têm muitas dificuldades de lidar com o controle público da máquina estatal. Sendo necessário, por isso, reformá-lo a partir da chamada administração pública gerencial, “apresentada como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, na medida em que substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública” (ZANARDINI, 2007, p. 247). Ainda segundo essa pesquisadora (ibidem):

A reforma do Estado é orientada pelas proposições de alguns organismos multilaterais, tal como o Banco Mundial, que, ao encarregar-se da materialização de uma dada política econômica e social, aparece preocupado com a incapacidade de investimento e gestão do Estado. Para responder a esta preocupação, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD publicou, em 1997, um relatório sobre o desenvolvimento mundial com o título “O Estado num mundo em transformação”, no qual afirma a necessidade de um Estado efetivo, capaz de superar os limites que o modelo anterior impôs para sua capacidade de gerar desenvolvimento.

Sob esse ideal de que é preciso reformar para se desenvolver e acompanhar o a irremediável onda global que, sob as prerrogativas dos organismos internacionais, os países ditos atrasados ou periféricos começaram a implementar um série de mudanças a partir da década de 1990, objetivando inserir-se no cenário competitivo da globalização.

No Brasil, Reforma do Estado começa a ser efetivada nos governos de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, que criou um Ministério específico para cuidar da reforma, o MARE (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado), “uma mostra evidente de que o grande projeto do governo brasileiro converter-se-ia na mera adaptação aos desígnios da economia internacional e, principalmente, do grande capital financeiro” (MINTO, 2013, p.1). Tal premissa pode ser observada a partir do exposto na SD 2.2 que afirma:

**SD 2.2** - Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO **entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...** (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, p. 25, grifos do original p. 25, grifos do original).

Como podemos observar no segmento da sequência discursiva acima, a globalização é fenômeno norteador do mundo. A educação, por sua vez, “diante desse mundo globalizado, ‘que apresenta múltiplos desafios para o homem’, surge como ‘uma utopia necessária indispensável’. Esse discurso da educação enquanto ‘utopia necessária’ remete ao pré-construído do Relatório de Delors que afirma:

A educação enquanto ‘utopia necessária indispensável’ apresenta-se como aquela que desempenha “papel essencial no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades [...] um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (UNESCO, 2012, p.11).

Como podemos perceber a máxima “a educação ou a utopia necessária” do prefácio do relatório de Delors é retomada para definir ‘o papel da educação diante do mundo globalizado: garantir a construção da paz, da liberdade e da justiça social, objetivando a prevenção dos conflitos e uma estabilidade duradora entre os países. Evidenciamos mais acima, no preâmbulo desse item, que o fenômeno da globalização está localizado nas contradições da formação social capitalista da qual fazemos parte, funcionando muito mais como uma estratégia de mercado do que como um processo de mundialização. Ora, como é possível, então, a educação funcionar como garantidora da paz mundial atrelada ao fenômeno da globalização, se seu objetivo maior é abandonar as partes do mundo que não são úteis ao mercado capitalista?

Desse modo, ao tratar da educação enquanto uma ‘vítima’ da globalização e responsável pelo destino civilizatório do mundo, conforme afirma no intradiscorso da SD 2.2, entendemos que se revelam marcas de uma posição sujeito da formação social

capitalista, que pensa a educação sob a lógica econômica e como preparação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao mobilizar o já-dito do Relatório de Delors de que a educação no mundo globalizado é a utopia necessária para a paz mundial, gera-se o efeito de sentido de que o complexo da educação será capaz de erradicar com todas as mazelas e diferenças sociais entre os países, pois se configurará “como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” conforme aponta a SD 2.2. Oculta-se, assim, as determinações do processo de acumulação global capitalista que descarta qualquer país que tenha condições de acessar as regras do mercado mundial.

Desse forma, observa-se no intradiscorso da SD 2.2, uma posição sujeito que mantém uma relação ativa com a formação ideológica neoliberal que elege o fenômeno da globalização como o carro-chefe para a reprodução e universalização do seu modo de controle sociometabólico. Como a FI é definidora da FD, percebe-se que o discurso produzido por essa posição sujeito é orientado pela FD do mercado que procura disseminar pelos quatro cantos que a globalização possibilita a inclusão dos diferentes indivíduos, garante “uma convivência harmoniosa e feliz no reino encantado do capital globalizado” (Cf. ZANARDINI, 2007).

Nesse sentido, o discurso de que diante do mundo globalizado a educação surge como a ‘utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social’ é um discurso mistificador que escamoteia o caráter político e ideológico das reais intenções da atrelação da educação ao mundo global, qual seja: adequar os cidadãos aos valores e princípios do mundo globalizado. Esse movimento discursivo permite colocar a educação e, mais especificadamente, a escola como uma agência responsável pela formação de subjetividades adequadas à pretensa mundialização do capital. Sobre esse assunto afirma Jimenez (2009, p.19):

A escola é compreendida como agência responsável pela formação do cidadão, apto a adequar-se ao mundo globalizado. Entende-se, outrossim, que todos os países têm a capacidade de aplicar as práticas democráticas e os direitos cidadãos, incluindo os direitos das minorias [...] O projeto de sociedade solidária e planetária, de possível realização nos países periféricos, ao simples preço de que exerçam a correspondente vontade política e efetuem as reformas institucionais devidas, oculta as reais determinações do processo de acumulação global capitalista, promovendo, ao contrário, o

aprofundamento da visão mistificadora da realidade, de fundamental relevância para a reprodução da ordem vigente.

Essa adequação das escolas aos interesses imperialistas do mercado global, conjugada a mais completa integração das subjetividades à sociabilidade do capital, é sustentada e fundamentada através de implantação de um currículo voltado para o desenvolvimento das ‘competências’, sendo esse termo, por isso, um forte aliado dos governos neoliberais na efetivação dos seus projetos de reformas educacionais. Dessa forma, segundo a orientação de tais reformas, é preciso adotarmos:

**SD 4.3 - Um currículo voltado para as competências básicas [...] que em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca as competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva.** (DCNEM, p. 85-86, parecer CEB nº 15 de 01/06/1998).

Podemos observar, na sequência discursiva acima, uma redefinição da palavra currículo. Ele deixa de ser centrado no conhecimento para ser centrado em competências básicas ou de caráter geral conforme podemos observar no fio discurso da SD 4.3 “Um currículo voltado para as competências básicas [...] que em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca as competências de caráter geral”. Vale frisar que, o currículo é o lugar onde se oferece um determinado tipo de conhecimento, regido e organizado a partir de determinada posição ideológica.

Nesse sentido, a importância dada ao currículo, organizado por competências, mostramos a importância deste para o capital, uma vez que adaptados às demandas do mercado, servem como um investimento para o estabelecimento de sua lógica.

Voltemos ao enunciado. Conforme a orientação das reformas educacionais a partir dos anos de 1990, as escolas devem adotar “um currículo voltado para as competências básicas”, e salienta que em “lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos’ esse currículo deve destacar ‘as competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva’”. A primeira questão que merece destaque no enunciado acima a centralidade do currículo escolar nas competências ‘básicas’, em detrimento das ‘disciplinas e/ou conteúdos específicos’. Começamos a nos perguntar o porquê dessa centralidade para a competência, o que nos remete é claro a discussão da função, no sentido amplo, da educação. Como já relatado no início desse capítulo e no decorrer de todo nosso trabalho, a função universal da educação é oferecer ao indivíduo o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente

pelo homem, simplificando a ‘herança cultural’ cuja representação na escola se dá pelo conjunto de disciplinas que julgamos cumprirem o papel de oferecer aos nossos alunos esse patrimônio cultural produzido pelos homens.

Feito esse preâmbulo julgamos oportuno nos questionar se a pretensa substituição nos currículos escolares do conjunto de disciplinas pela centralidade das competências não estaríamos negando justamente o acesso dos nossos alunos a esse patrimônio cultural. Ao julgar pela abstração que se segue na sequência do enunciado de que o currículo deve destacar “as competências de caráter geral”, podemos inferir que um currículo voltado para o desenvolvimento das ‘competências’, em detrimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade (ciências, tecnologia, artes, esportes, filosofia, etc), gera o efeito de sentido da “individualização acirrada dos saberes”, ou seja, o discurso dominante alimenta a noção de que cada indivíduo pode e deve aprimorar determinadas competências que o singularizarão, marcando um diferencial competitivo, traduzindo o “*marketing pessoal*” (Cf. JIMENEZ, 2005) que o distinguirá dos demais candidatos às escassas vagas do mundo do emprego. Discurso esse que ecoa desde o Relatório de Delors, conforme podemos perceber na seguinte passagem “cabe à educação a missão de fazer que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal” (UNESCO, 2012, p. 15).

Vale destacar, ainda, na SD 4.3, o uso dos adjetivos “básicas” e “geral” no segmento “um currículo voltado para as competências básicas”. Como suspeitamos que se diz X para não se dizer Y, inferimos que ‘básicas’ e “geral” provoca o efeito de sentido que à grande massa da população deve se oferecer apenas as competências ‘básicas’ de caráter “geral”, pois cabe à escola apenas oferecer as “competências básicas”, para que o aluno se torne empregável e destaque as “competências gerais” para que ele possa mudar de um emprego para outro com grande maestria, dado que, no cambiante mercado de trabalho, cuja escassez de emprego é a marca mais comum, é preciso, portanto, ser possuidor de ‘competências mais gerais’, entre elas a ‘capacidade de aprender’ (SD 4.3), decisiva para que o indivíduo continue vendendo sua força de trabalho no quadro de desemprego estrutural. É o efeito de sentido produzido pela formação ideológica capitalista de que somente um currículo centrado nas competências é capaz de fornecer à educação o dinamismo necessário para fazer frente ao mundo globalizado e que cabe ao indivíduo a busca por uma educação que o torne

empregável. Novamente, vemos que a educação escolar e os sujeitos que dela fazem parte são profunda e radicalmente afetados por essa nova redefinição de currículo.

A globalização e os investimentos em currículo são, dessa forma, apresentados pelo locutor das sequências discursivas analisadas como processos benéficos e necessários, restando ao indivíduo apenas a tarefa de adaptar-se a esses novos benefícios. Daí se destacar a “capacidade de aprender” como a competência decisiva entre as “competências gerais”. Aprender sempre, continuamente não significa se apropriar do conhecimento humano-societal produzido pela humanidade, mas à “capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”, advindas de um mundo cada vez mais global e volátil. Desse modo, o fenômeno da globalização e os investimentos em currículos se configuram em elementos de saber da formação discursiva do mercado que objetiva incultir a lógica do mercado neoliberal na educação, criando um efeito de sentido de que resta-nos apenas nos adaptar ao inevitável mundo globalizado, sob pena de sermos descartados, caso não consigamos nos integrar à irresistível mundialização do capital. Esse é o caminho para o discurso adaptacionista que começa a ser gestado na década de 1990, conforme podemos observar na sequência discursiva abaixo:

**SD 4.2** -Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e **adaptar-se a novas formas de organização do trabalho**. (DCNEM, p. 73, parecer CEB nº 15 de 01/06/1998, grifos nossos).

Como podemos observar na sequência discursiva acima, sob o ideário reformista estabelecido na educação brasileira da década de 1990, cujo alicerce é o avanço tecnológico, advindo do processo de globalização, é preciso que, diante das novas “condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos” e para a concretização de um “desenvolvimento sustentável”, buscaremos preparar ‘recursos humanos’ que tenham a ‘capacidade de assimilar as mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho’. Partindo desse pressuposto, a educação escolar tem uma função importante de adaptação e preparação dos educandos e educadores para o mundo do trabalho, entendido aqui como o mundo do trabalho abstrato, organizador da ordem da sociedade do capital, como podemos verificar no segmento **SD 4.2** [...] *a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho*.

A educação escolar configura-se, portanto, na década de 1990, como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos no seu funcionamento, pois como expresso na sequência discursiva acima, seu sistema de funcionamento será tanto mais valorizado quanto mais contribuir para a preparação de ‘recursos humanos’ cuja principal característica é sua adaptação às novas formas de organização do trabalho. Ao compreender o ser humano como um ‘recurso’ percebemos que a posição sujeito do enunciado dialoga com o discurso gerencial, representativo da formação discursiva do mercado, que compreende os indivíduos como uma espécie de bem (coisa) que é valorizado à medida que pode vender sua força de trabalho no processo de trabalho do mundo capitalista. Logo, a subjetividade do educando, designada no enunciado como “recurso humano” SD 4.2 “deve se concentrar num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável” (Cf. BAUMAN, 2008, p.20). Dentre os maiores esforços, estão, é claro, a capacidade de “assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”, conforme se observa no fio discurso da SD 4.2.

Adaptar-se às novas “condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos” e à nova forma de “organização do trabalho”, é, aliás, a palavra de ordem na política educacional da década de 1990. Sobre esse assunto, acrescenta Accioly (2010, p. 8):

Adaptar-se é a nova palavra de ordem do mercado. A empregabilidade desloca o problema e a solução da possibilidade de emprego para o indivíduo e sua formação. Com isso, a teoria do capital humano é resignificada e adequada aos novos tempos. De acordo com essa ótica, é imprescindível que o trabalhador seja qualificado, porém a responsabilidade passa a ser do empregado, pois a livre concorrência do mercado e a competição farão com que apenas os mais competentes se tornem empregáveis. Como afirma Gentili (1998), o desemprego é percebido pelos empresários como um mal necessário, pois estimula os empregados a procurarem desenvolver as competências necessárias às suas funções laborativas. Valorizam-se, assim, as políticas meritocráticas, em que cada indivíduo deve conquistar por si mesmo uma atividade no mercado.

Esse discurso adaptacionista, trazido no intradiscorso “a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e **adaptar-se a novas formas de organização do trabalho**” da SD 4.2 (grifos nossos), prevê uma reforma da educação capaz de desenvolver nos indivíduos a capacidade de assimilação e adaptação às mudanças tecnológicas e aos desafios postos pelo mundo globalizado. É o efeito de sentido de que a esses indivíduos resta apenas a opção de

adequar-se à nova racionalidade do sistema sociometabólico do capital. Tal discurso filia-se a formação ideológica neoliberal, segundo a qual a função da educação é adaptar o indivíduo à sociedade capitalista, silenciando qualquer possibilidade de mudança. Percebe-se também a retomada de um postulado da modernidade, a Teoria do Capital Humano, proposta por Schultz nos anos de 1950-1960, sobre a qual nos debruçaremos na análise do próximo item.

### **3.4. A teoria do capital humano e o discurso da empregabilidade: as relações entre competência, educação e trabalho como forma de (re) construção de identidades profissionais adaptáveis ao capital**

Nesse item, pretende-se analisar as relações estabelecidas entre a educação, competência e trabalho que são reordenadas aos interesses do capital global através da teoria do capital humano e do pressuposto do determinismo tecnológico, dois pilares de sustentação de discursos mistificadores do real que criam a necessidade da defesa de um currículo elaborado a partir da ‘pedagogia das competências’ como um novo modelo de formação do trabalhador que permitirá enfrentar os desafios de uma nova sociabilidade em curso, conforme os termos do discurso oficial.

Para efeito de análise, reuniremos algumas sequências discursivas retiradas da Lei Diretrizes e Bases 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB nº 3 de 26/06/1998), do Plano Decenal de Educação para Todos, da Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998 (ENEM), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB, nº 16/1999) e dos Referenciais para a formação de professores (Resolução CNE/CP Nº 1, de 18/02/2002). As sequências discursivas extraídas desses documentos nos ajudaram a desvelar os discursos que subjazem aos ingredientes ideológicos da teoria do capital humano e do determinismo tecnológico. Para efeito de análise, as sequências, abaixo relacionadas, serão retomadas aleatoriamente de acordo com a necessidade da própria análise a ser feita nesse item de nosso trabalho. Salientamos também que algumas sequências estão repetidas e/ou já foram alvo de análise em outros itens de nossa pesquisa, contudo dado o objetivo desse item faz-se necessário retomá-las.

**SD 2.3 – Art. 1, § 2. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, p.1);

**SD 2.4 - 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);

**SD 2.5 - Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.** (LDB 9.394/96, p.3, grifos nossos);

**SD 4.2 - Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho.** (DCNEM, p.73, parecer CEB n 15 de 01/06/1998);

**SD 4.3 - Um currículo voltado para as competências básicas (...) O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.** (DCNEM, p. 85-86, parecer CEB n 15 de 01/06/1998);

**SD4.4 - O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.** (DCNEM, p.85-86, parecer CEB nº 15 de 01/06/1998);

**SD 4.5 - 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);

**SD 5.2 - 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);

**SD 6.1 - 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);

**SD 7.1** - Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - **a competência como concepção nuclear na orientação do currículo.** (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, p. 1, grifos nossos);

**SD 8.1** - Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins. Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação. (Parecer CNE/CEB, nº 16/1999, p.37-38).

Como sabemos o processo de produção de sentidos é bastante complexo e engloba, entre outros fatores, movimento, reformulação e deslocamento de sentidos. Neste item, pretendemos verificar se há deslocamento de sentidos nas diferentes retomadas e reformulações do discurso em torno da educação para o trabalho, sobretudo, no que concerne às relações entre educação-competências-trabalho realizadas nas sequências discursivas acima.

Para compreendermos melhor o funcionamento discursivo dessa relação, recorreremos à noção de paráfrase de Fuchs (1994) que considera seu funcionamento através de operações de acréscimo, elipse, deslocamento e substituição e aos estudos de Orlandi (2008) que observa o funcionamento da linguagem através de dois processos: o processo de paráfrase (reiteração de um sentido já existe) e polissemia (possibilidade do sentido ser outro). Segundo essa autora (Ibidem, p. 20),

O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas/matriz da linguagem. O processo polissêmico, por sua vez, é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).

Embasados por esses pressupostos, voltemos às sequências discursivas. Num primeiro gesto de análise, no que diz respeito à organização dos termos que são retomados e/ou reformulados nos enunciados das SDs acima, percebe-se que dois campos semânticos, quais sejam: 1. **Competência** - “competência geral”, “as competências e as habilidades”, “matriz de competências”, “competências fundamentais”; 2. **Empregabilidade/profissionalização** -

“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”, “preparação de recursos humanos”.

Como podemos observar nas sequências discursivas acima, esses dois eixos evidenciam um já-dito (lugar de consenso) na educação brasileira: a necessária relação educação-competência-trabalho. É possível observar, pois, que não se trata de uma simples repetição de termos, mas uma reformulação que não só repete, mas também atualiza a memória discursiva da formação ideológica neoliberal. Entendemos que as palavras e expressões retomadas nessas sequências discursivas são marcadas pela posição-sujeito alinhada à política e ideologia do capitalismo que procura, através de tais retomadas criar a “necessidade” de um novo discurso para a educação brasileira, centrado na noção de competências, que, agora, se configura numa noção mais propícia para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Vejamos como isso ocorre através da análise das sequências discursivas.

No fio discursivo das sequências discursivas observamos, em praticamente todas elas, referências à articulação entre educação e trabalho. A educação deverá “vincular-se ao mundo do trabalho” (SD 2.3), a “flexibilidade do mundo do trabalho” (SD 2.4), “preparação básica para o mundo do trabalho” (SD 2.4), “necessidades do mundo do trabalho” (SD 5.2), “novas condições de ocupação” (SD 2.4 e 4.4), “inserção flexível no mundo trabalho” (SD 4.5), “novas formas de organização do trabalho” (SD 4.2), entre outras. Para exemplificar melhor tal relação, tomemos, para análise a SD 2.3 e SD 2.4.

**SD 2.3 – Art. 1, § 2. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social;**

**SD 2.4 - 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).**

Procurando os sentidos da relação educação/trabalho, chama-nos a atenção nas sequências discursiva 2.3. e 2.4 as modalizações de obrigação “deverá” e “terá” que expressam metas futuras a ser cumpridas pela educação nacional. Como se revela nos enunciados acima, na legislação educacional brasileira, educação e trabalho são dois

complexos sociais que estão intimamente imbricados. Dessa forma, torna-se necessário, nesse momento de nossa análise, esclarecermos o processo histórico que explica essa relação entre educação e trabalho, evidenciando os sentidos de ‘educação’ e ‘trabalho’ trazidos para o campo educacional brasileiro.

Nosso objetivo neste item é apresentar as articulações entre educação/trabalho/competência no ideário educacional brasileiro, pois entendemos que a educação, na sociedade de classes, serve como mediadora das necessidades de reprodução social do modo de produção capitalista. Por isso, faz-se necessário observarmos nesse momento, mais de perto, os interesses ocultos no restabelecimento dos vínculos entre educação/trabalho na educação brasileira.

Para tanto, é necessário regressarmos às condições sócio-histórica da década de 1970 do século XX, no contexto da crise<sup>65</sup> estrutural do capital (MÉSZÁROS, 1998). Segundo esse autor, essa crise se diferencia das crises passadas, assumindo proporções jamais sentidas pelo capitalismo, exigindo deste uma reestruturação na sua forma de produção (a chamada Reestruturação Produtiva) que aumentou ainda mais a barbárie e a miséria humana, uma vez que ocorre um deslocamento de uma produção voltada ao consumo para uma produção destrutiva.

Mészáros afirma que a lógica destrutiva sempre esteve presente no capitalismo, mas ela era apenas um dos elementos do sistema metabólico do capital, hoje, porém, ela virou a regra. A produção da riqueza hoje é, principalmente, destrutiva. O grande objetivo do capital é encontrar a taxa zero de utilização dos produtos<sup>66</sup>.

Outra questão que nos interessa de perto nessa crise é que, na busca dessa lógica destrutiva, o capital convoca a ciência<sup>67</sup> para atingir seu objetivo de produzir cada vez mais

---

<sup>65</sup> Segundo Mészáros (1998) as crises são elementos constitutivos do capital. Elas geralmente estão ligadas a superprodução que gera excedente e diminui o lucro.

<sup>66</sup> Como podemos perceber hodiernamente a durabilidade dos bens produzidos pelo capital é quase nula, ou duram muito pouco ou são descartados por modelo novo que nos é apresentado, quase que num piscar de olhos. Essa busca de taxa zero de utilização tem no artifício bélico sua maior representação. Esse fato tem colocado as guerras como uma necessidade para a reprodução do capital, ou seja, de acumulação do lucro. Por isso Mészáros afirma que essa crise do capitalismo alargou ainda mais a barbárie humana.

<sup>67</sup> “Para o filósofo húngaro a crise estrutural do capital afeta profundamente a totalidade dos complexos sociais tendo ou não ligação direta com o estopim ou a causa do problema em sua aparência fenomênica” (MACENO, 2011, p. 3).

produtos menos duráveis, ou seja, o conhecimento científico é utilizado para fazer com que as coisas durem cada vez menos. Com relação ao complexo da educação, o capital vai exigir que ela estreite os laços com o mercado como nunca se viu antes. A educação passa a ser entendida a partir dos critérios mercadológicos, empresariais. Assim como temos que comprar e trocar cada vez mais produtos, dada a lógica destrutiva do capital, da mesma maneira temos que fazer, ou melhor, comprar mais e mais cursos, produzir mais e mais artigos, com duração mínima de dois ou três anos, abandonar uma teoria mais antiga por uma da ‘moda’, enfim ‘comprar’ cada dia mais a educação de que necessitamos para estarmos inseridos da reprodução e manutenção do sistema do capital.

Esse estado de coisas atinge frontalmente nossa subjetividade de maneira que nem nos damos conta disso. Tudo ocorre de modo tão sutil, que acabamos hipermistificando (Cf. JIMENEZ, 2011) as determinações do real, incutindo que cabe a cada um de nós fazermos nossa parte, isto é, encontrar um ‘lugar ao sol’, buscar a ‘educação’ de que precisamos para adentrar no mercado de trabalho, cuja maior marca é a flexibilidade como afirmam as SD 2.4 e 4.5. Ser flexível, apesar do sabor de liberdade pessoal, é se adaptar às circunstâncias variáveis do modo de produção capitalista. Logo, é a ‘flexibilidade’ que permite ao sujeito a envergadura necessária às mudanças e turbulências do mercado de trabalho, configurando-se, pois, em mais um dos ingredientes da ideologia dominante para o controle da alma e do corpo trabalhador.

Desse modo, o papel que a educação é chamada a realizar no contexto da Reestruturação Produtiva é o mesmo que ela sempre realizou dentro do sistema do capital, ou seja, reproduzir a ideologia da classe dominante. Contudo, agora com um agravante: ela não só mistifica o real, isto é, esconde suas determinações, mas também hipermistifica-o colocando nas subjetividades a responsabilidade pelas fraturas e lacunas que o capital venha a apresentar. Deslocam-se, assim, as raízes dos males do mundo do plano da objetividade desumana do sistema do capital para o plano da subjetividade.

É nesse movimento discursivo que entra em cena a questão das competências como um ingrediente importante da relação educação/trabalho. Passemos à análise dessa questão. Conforme vimos nas sequências discursivas acima elencadas, as competências devem ser desenvolvidas em consonância ao mundo do trabalho (aqui entendido como trabalho alienado), ilustrado aqui nos seguintes segmentos: SD 2.3 – “ A educação escolar deverá

vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, SD 2 .4- Art. 35 - O ensino médio [...] terá como finalidade: inciso II – **a preparação básica para o trabalho [...]**”; SD 5.2 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais [...] especialmente as **necessidades do mundo do trabalho**’, SD 4.2 - Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e **adaptar-se a novas formas de organização do trabalho**”, SD 4.3 - Um currículo voltado para as competências básicas [...] O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no **mundo das ocupações**”, SD 4.5 - 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**” (Grifos nossos).

Como vimos mais acima, a crise estrutural pela qual passa o capital já há mais de meio século, exige dele a lógica da produtividade destrutiva, como forma de aumentar a tendência decrescente da taxa de lucro. Segundo Mészáros (2002), a referida crise afeta todo sistema do capital alcançado inclusive seu próprio tripé de sustentação: capital/trabalho/Estado<sup>68</sup>. Segundo Jimenez et al (2011, p.11)

Na tentativa de superação dessa crise, o capital pôs em marcha um complexo de medidas que exigiram, por sua vez, reformas, que reestruturaram profundamente o papel do Estado, colocando-o de forma particularmente decisiva a favor da acumulação privada. Desse modo, o Estado estabelece mecanismos de superexploração direta do trabalhador, articulados à privatização e à mercantilização crescente dos bens e serviços sociais, como a educação e o conhecimento, além da saúde, da previdência, etc. Todo esse processo vem sendo intrinsecamente acoplado a uma reestruturação do próprio sistema de dominação ideológica, o qual é levado a produzir mistificações suficientemente poderosas para encobrir seu projeto e as mazelas que, por meio deste, são agudizadas. Tais teorias mistificadoras são compostas e difundidas de forma apologética por seus guardiões, de modo que assumam, no cotidiano do trabalhador, o estatuto de verdades solidamente inegáveis.

<sup>68</sup> Uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não-estrutural afeta apenas algumas partes dos complexos em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global (MÉSZÁROS, 2002, p.797).

Ainda segundo essa autora, neste contexto, “a educação vem sendo convocada a dar conta de problemas gerados muito além de seu escopo, os quais se enraízam na própria trama das contradições do capital em crise” (JIMENEZ et al, *ibidem*, p. 12). Um desses problemas que nos interessa aqui, particularmente, é a questão do desemprego que está relacionado diretamente ao novo paradigma das competências, introduzido no ideário educacional brasileiro a partir da década de 1990. É o complexo da educação, segundo as orientações do sistema do capital, que, juntamente com a nova ‘fórmula pedagógica’ das competências, é a responsável pela resolução do problema do desemprego que assola o mundo nas últimas décadas.

Para entendermos como essa relação é feita e quais sentidos subjazem a esse discurso, voltemos à conjuntura do pós Segunda Guerra Mundial. Os anos pós-guerra são considerados, historicamente, como os anos dourados do capitalismo devido à crescente onda de emprego e das economias nacionais. Contudo, segundo Braverman (1987), nesse período de rápida acumulação do capitalismo, alguns empregos foram estimulados pela demanda crescente de mão de obra especializada e específicas para aquelas profissões, principalmente as de carreiras gerenciais e semigerenciais, entre outras, que não estavam disponíveis prontamente no mercado no momento em que este delas necessitava, o que forçou subsídios governamentais na direção da educação, o que, por sua vez, colocou no mercado de trabalho um número de trabalhadores com diploma de nível superior muito acima do que era absorvido pelas empresas, fenômeno que, nas palavras do próprio autor, “[...] pelos fins da década de 1960 começou a manifestar-se um excesso” (BRAVERMAN, 1987, p.370).

Esse ‘excesso’ de trabalhadores com diplomas além dos requeridos pelo mercado permitiu que as empresas peneirassem os melhores candidatos, os mais para as profissões estratégicas na hierarquia da acumulação capitalista, de acordo com a certificação que possuíam, concentrando o conhecimento nas mãos da administração ou de equipes associadas, sobrando à classe trabalhadora apenas a qualificação de habilidades específicas de uma operação limitada e repetitiva. (Cf. BRAVERMAN, 1987). Nesse cenário, tínhamos assim duas categorias de trabalhadores necessárias à reprodução da ordem do capital. Os administradores que ocupavam as funções gerenciais e semigerenciais, eram selecionados de acordo com o diploma que possuíam; e a classe trabalhadora que desempenhava funções subalternas, sendo necessário a esta classe somente uma ‘qualificação formal que servia mais como fator classificatório na hierarquia dos postos de trabalho, do que como via de acesso ao

mercado, uma vez que a produção em massa operava com um grande número de trabalhadores desqualificados' (MACIEL, 2003, *apud* NOMERIANO, 2007, p.52).

Na visão de Braverman (1987) este quadro gera uma deteriorização da educação, à medida que sua duração aumenta, pois “instalava-se uma relação direta entre o progresso da indústria e a vulgarização da instrução”<sup>69</sup> FAURE (1972, p.52). Essa relação entre formação e indústria acontecia, no processo de trabalho, da seguinte forma: “onde mais se tem que saber, operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem” (BRAVERMAN, 1987, p.375).

Conforme Mészáros (2003), nesse período de expansão do capital, o desemprego é limitado a um ‘exército de reserva’ à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital<sup>70</sup>. Sobre esse assunto, Accioly (2010, p.79) afirma que:

No Brasil e nos países subdesenvolvidos, os quais não tiveram nem a incorporação do desenvolvimento econômico industrial da época fordista, nem tampouco os direitos sociais e trabalhistas garantidos pelo Estado de Bem-Estar social dos países Europeus e Norte-Americanos, aprofunda-se a exploração dos trabalhadores a níveis absolutos e intensifica-se a subordinação de suas economias ao capital desenvolvido.

Dessa forma, a relação estabelecida entre os eixos: competência e empregabilidade/profissionalização, articulados pela categoria do trabalho (abstrato), é uma retomada da Teoria do Capital Humano<sup>71</sup> dos anos 50/60 que previa, entre outras coisas, que a

---

<sup>69</sup> Esse processo se inicia com advento da Revolução Industrial à medida que o progresso econômico suscitava necessidade de aumento de pessoas capazes de ler, escrever e contar, a educação começou a expandir-se e a vulgarizar-se, revestindo, por efeito desta expansão, de inúmeras formas novas (FAURE 1972, p. 52).

<sup>70</sup> Estamos nos referindo especificamente a organização fordista/taylorista, iniciada por Henry Ford nos Estados Unidos em 1914 e se estende paulatinamente para os países avançados do sistema alcançando sua maturidade em 1945 e seu modelo complementar: o Estado Keynesiano (Estado Bem Estar Social), o Toyotismo ou Acumulação Flexível (1950-1970), cada um com suas especificidades.

<sup>71</sup> Teoria desenvolvida por Theodore Schultz, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, nos anos 1960, surgida por ocasião da Conferência sobre Investimento em Capital Humano, onde a prática educativa é vinculada aos ditames do modo de produção capitalista. A mesma defendeu posteriormente a tese de que a educação torna as pessoas mais produtivas, assim sendo, introduziu a ideia de "capital educacional" relacionando-o especificamente aos investimentos em educação. Esta concepção se situará na base da Teoria do Capital Humano, desenvolvida posteriormente por Gary Becker nos anos 1980, que, por sua vez, oferecerá o fundamento teórico e ideológico dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que passará a encarar o ensino técnico e profissional como essencial à sustentabilidade da ordem do capital. (SANTOS, JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2011, p. 13).

abundância econômica de algumas sociedades desenvolvidas<sup>72</sup> se dava pelo investimento em capital humano feito por aquelas sociedades. Para Schultz (1973) os investimentos feitos diretamente nos ‘recursos humanos’ seriam “responsáveis pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais do trabalhador” (SCHULTZ, 1973, p.32). Assim se expressa esse autor sobre a importância do investimento nos ‘recursos humanos’:

[...] os recursos humanos apresentam, obviamente, dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. O número de pessoas, à proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são essencialmente características quantitativas. A fim de tornar a minha tarefa toleravelmente flexível, porei de lado tais características e passo a considerar apenas os componentes de qualidades como a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacidades ou as habilidades humanas para a exceção do trabalho produtivo. À medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem eles uma taxa de rendimento positiva. (SCHULTZ, 1973, p.41).

Essa ênfase em investimentos em recursos humanos deve ser inserida, como já afirmamos, no cenário político econômico do pós II Segunda Guerra Mundial<sup>73</sup>, no contexto da crise estrutural do capital, em que esse sistema metabólico inicia uma busca incessante por novas formas de garantir sua continuidade e eficiência. No Brasil, a entrada da Teoria do Capital Humano se dá com o início da Ditadura Militar, cujos governos investiram pesadamente em escolas profissionalizantes,<sup>74</sup> objetivando colocar o Brasil em sintonia com a realidade e com as transformações socioeconômicas que se operavam no mundo. Nesse sentido, “O investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico” (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

---

<sup>72</sup> Schultz em sua obra *O Capital Humano* (1973) mostra que países em desenvolvimento, a exemplo do Japão, que fora totalmente destruído na Segunda Guerra Mundial, conseguiram reconstruir suas economias rapidamente porque investiram em seu ‘capital humano’.

<sup>73</sup> Estamos nos referindo aos fatos ocorridos no período que compreende o final da década de 1940 até o início da década de 80. O final da II guerra mundial marca o estabelecimento do modo de produção taylorista-fordista que através das forças do Estado do Bem Estar Social, em que muitos países vivenciam um rápido crescimento econômico, ou seja, aquilo que se chama de anos dourados da indústria e do capital (HOBSBAWN, 1995). Essa fase expansionista, entretanto, começa a dar sinais de esgotamento a partir do final da década de 60 e início dos anos 70, ápice da crise estrutural do capital que teve como consequência uma queda brusca no ritmo do crescimento dos países industrializados. A fim de dá resposta a essa crise, o capital parte em busca de uma ‘nova ordem mundial’, para garantir sua sobrevivência, dando início ao seu projeto de Reestruturação Produtiva assentada, principalmente, na financeirização dos países e na ideologia neoliberal.

<sup>74</sup> Nesse momento a tônica na educação era a noção de qualificação.

Dessa forma, os governos militares, através da Lei nº 5692/71<sup>75</sup>, instituíram uma concepção de educação pragmaticista atrelando as escolas às necessidades imediatamente econômicas e ao mercado de trabalho. Tal concepção, fundamentada como vimos na Teoria do Capital Humano, tinha pelo menos dois objetivos muito claros para aqueles governos. O primeiro era colocar a educação a serviço do processo de acumulação do capital e o segundo resumia-se no desejo de torná-la um meio de inculcação das suas ideologias autoritárias.

Com fim da Ditadura Militar no Brasil, inicia-se um processo de retomada da ‘democracia’ exigindo da sociedade uma nova reorganização social, política e econômica que fortalecesse a redemocratização. Mundialmente, vários fatores que dão sustentação ao projeto de Reestruturação Produtiva do capital, começaram a ser aclarados. Dentre eles, a globalização e o neoliberalismo. Atrelada à proposta neoliberal de desenvolvimento e diante da exigência de um mercado competitivo que se instaura a partir da globalização, a educação é conclamada a se responsabilizar pela formação do trabalhador necessário a (re)arrumação do capital, que agora exigia um novo tipo de trabalhador, formado a partir da noção de competência, e não mais um trabalhador monotécnico (qualificado) aos moldes do taylorismo-fordismo<sup>76</sup>. É nesse sentido que passamos da “noção de qualificação, pautada em uma formação única, para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões” (SILVA, 2008, p.369). Segundo a Unesco (2012, p. 95) essa mudança advém da ‘desmaterialização’ do trabalho que exige, além da técnica, a ‘aptidão’ para as relações interpessoais.”.

Essa recontextualização do termo qualificação para a noção de competência, a partir da década de 1990, nada mais é do que uma estratégia do capital que, diante dos seus limites e em resposta à crise que vinha sofrendo desde a década de 1970, empreendeu uma série de

---

<sup>75</sup> Essa lei determina a reforma do ensino do 1º e 2º graus, conhecida também como Reforma Jarbas Passarinho, que institui uma mudança profunda no 2º grau escolar, tornando-o unificado e profissionalizante.

<sup>76</sup> Como vimos na primeira de nossa análise “Não basta ser qualificado é preciso ser competente” com a crise do modelo de produção fordista, a relação qualificação-emprego-renda foi fortemente abalada, uma vez que ocorre a partir de então uma grande diminuição dos postos de trabalho e das profissões, sendo o regime de acumulação do capital substituído pelo de regime de acumulação flexível (Harvey, 2000) que exigiu um novo modelo de formação do trabalhador. É nesse momento que o conceito de qualificação começa a ser questionado e outro conceito aparece amplamente divulgado como mais coerente com o novo modelo de produção: o conceito de competências.

medidas em seu sistema ideológico e político de dominação, passando a praticar várias formas de envolvimento manipulatório levado ao limite (Cf. ANTUNES, 1999).

Uma dessas formas era obter a dominação através dos processos educacionais. Nesse particular, o complexo da educação interessava, sobretudo, como mediador entre os interesses do sistema do capital e dos trabalhadores, no sentido de que estes últimos adiram ao seu projeto de reconstrução diante da crise que lhe afetara. Para orquestrar tal objetivo, um ‘novo senhor da educação’ entra em cena para costurar as reformas estruturais e as ações ideológicas necessárias ao sistema do capital em crise: O Banco Mundial, chamado por Leher (1999) de o “Ministério Mundial da Educação dos países periféricos”.

Diante da vulnerabilidade dos países periféricos e da crise que se instalou em 1982 devido ao grande endividamento destes países, o BM (e também o FMI) impuseram drásticas reformas liberais, a principal delas seria “liberar o mecanismo de mercado e fortalecer o seu papel no desenvolvimento econômico. O setor privado deveria ser o motor do crescimento e o papel do governo seria de apoio a ele” (LEHER, *ibidem*, p. 24).

Nessa conjuntura, os países latino-americanos - e aqui nos interessa de perto o caso do Brasil - aderem ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoe estruturais, submetendo aos ditames dos ajustes e reformas do ‘novos senhores do mundo’: O BM e o FMI, sobretudo nos governos de Fernando Collor de Melo (1989-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002)<sup>77</sup> em que as políticas governamentais serão desenvolvidas de acordo com esses organismos internacionais.

É nesse momento que se introduz na educação brasileira o discurso da empregabilidade assentado na noção de competência, passando a educação a ser reeditada no plano ideológico da acumulação do capital, cuja formação dos indivíduos deve se basear num conjunto de conhecimentos, habilidades e competências garantidor da cidadania e da empregabilidade, conforme podemos observar no intradiscorso das SDs 4.4 “O trabalho e a

---

<sup>77</sup> Acrescenta-se a esses dois governos, o governo de Lula (2002-2010), que, segundo Accioly (2010, p. 98), respeitando-se as particularidades de cada governante, desenvolveram o modelo neoliberal no nosso país, iniciando, assim, a abertura do mercado brasileiro à economia mundializada do capital: Collor introduz a reestruturação política e econômica neoliberal no país, Fernando Henrique Cardoso, aprofunda esse ideário, e Lula não só dá continuidade a esse projeto no Brasil, mas vem aprofundando as reformas necessárias à introdução desse ideário perverso aos trabalhadores.

cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às mudanças na sociedade, especificamente no mundo das ocupações.” Desse modo, esse conjunto de conhecimentos que o indivíduo deve atingir está materializado o enunciado da SD 8.1, quais sejam: polivalência, flexibilidade, capacidade de transitar entre os diversos campos de atuação, competências transferíveis, etc. Conforme podemos observar no corpo da referida SD:

**SD 8.1 - Por polivalência aqui se entende o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.** Supõe que tenha adquirido competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e que tenha uma perspectiva evolutiva de sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação de seu trabalho. Permite ao profissional transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

Como podemos verificar na SD acima ao definir a característica maior dos indivíduos no contexto da lógica de reprodução do capital, a polivalência, a forma-sujeito discursiva dá o tom pedagógico para a solução do desemprego no Brasil. Ou seja, para integra-se ao mercado de trabalho, o indivíduo tem que colocar como meta principal a obtenção de uma ‘polivalência’ que o qualifique como um profissional que pode ‘pular de galho em galho’, isto é, via um conjunto de ‘competências transferíveis’ que lhe ‘permita transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção’. Já afirmamos anteriormente, que no processo de (re)arrumação do capital diante da sua crise estrutural, um novo tipo de trabalhador é requerido por esse sistema de produção. Um trabalhador não mais monotécnico (qualificado), mas sim um trabalhador polivalente, flexível, ou seja, competente. Esse fato gera o efeito de sentido de que o destino do indivíduo no mercado de trabalho está em suas próprias mãos. Tornar-se empregável ou não depende única e exclusivamente da aquisição pelo indivíduo de tais “competências transferíveis”.

Dissemina-se assim que a educação escolar, através da noção de competência, vai possibilitar aos indivíduos a oportunidade do emprego. Oculta-se, assim, os milhares de desempregados gerados pelo modelo de exclusão do capital. Ao tempo que não se diz o tipo de emprego (formal, informal, subemprego) que os indivíduos encontrarão no sistema do capital, nem que há a possibilidade do desemprego mesmo diante da aquisição de tais

competências. Constrói-se, portanto, ilusões para os indivíduos, o que demonstra claramente o funcionamento da interpelação ideológica do mercado, uma vez que, estando os sujeitos condenados a significar (Cf. ORLANDI, 1997), a interpretação que eles terão, será sempre regida pelas condições de produção específicas, nesse caso, a reestruturação produtiva do capital, que os levam a compreender que o sentido de competência atribuído no intradiscurso das Sds analisadas é único e verdadeiro. É dessa maneira que o discurso da empregabilidade, assentado na noção de competências, se transforma na fórmula mágica que tornará os indivíduos empregáveis, num mundo de desemprego estrutural.

Como podemos observar, as (re)formulações realizadas através das sequências discursivas, quando postas nas condições ideológicas de produção, demonstram uma intenção deliberada de que os sujeitos tomem posição dentro da formação social capitalista, não havendo, pois deslocamento de sentidos. Nesse sentido, a relação ora estabelecida entre educação-competência-trabalho é uma reedição da teoria do capital humano das décadas de 50/60, acrescida do discurso da empregabilidade, cujo objetivo é a captura das subjetividades humanas, designadas de ‘recursos humanos’ através da promessa de emprego, organizada a partir do coquetel de ‘competências’ que os indivíduos devem adquirir em sua formação, conforme podemos verificar na sequência discursiva SD 4.2 - “Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de **recursos humanos** para um desenvolvimento sustentável supõe **desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho (grifos nossos)**”. Nessa ótica, a responsabilidade por encontrar uma vaga no cambiante mercado de trabalho passa a ser do empregado, pois neste mercado de livre concorrência, apenas os mais competentes se tornam empregáveis. Sobre esse assunto, afirma Jimenez (2011, p.12):

Os ditos novos paradigmas apregoam que o problema do desemprego há que ser resolvido pela invenção de novas fórmulas pedagógicas, como se, numa equação invertida, elas contivessem a possibilidade de criar novos postos de trabalho, quando, na verdade, estes vêm sendo materialmente reduzidos de modo drástico, no quadro da referida crise<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Mézàros (2003) destaca quatro eixos que se aglutinam formando a crise estrutural do capital, quais sejam: 1) a contradição entre a expansão transnacional do capital e os Estados nacionais; 2) a eliminação das condições naturais da reprodução sociometabólica; 3) a impossibilidade de atender à irreprimível demanda por igualdade substantiva; e 4) o desemprego crônico.

A luta pela conquista de condições de emprego é estimulada, assim, pelos preceitos da formação discursiva do mercado, que estimula nos sujeitos a busca pelo desenvolvimento de habilidades pessoais, aqui resumidas nas ‘competências’. Portanto, o que está em jogo na verdade é a adequação da educação escolar aos interesses imperialistas do mercado, objetivando a subordinação das subjetividades humanas à sociabilidade do capital. O que nos obriga, a partir desse momento de nossa análise, a ajustar o foco de nosso estudo sobre a questão do indivíduo. Dessa forma, partindo da noção de competência que nos é apresentada na legislação educacional brasileira, qual seja: “competências são 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), discorreremos, no próximo capítulo, sobre a constituição da subjetividade via educação centrada na noção de competência.

#### **4. A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE VIA EDUCAÇÃO: A HIPERSUBJETIVAÇÃO DO INDIVÍDUO COMO FORMA DE SUBMETÊ-LO AOS ORDENAMENTOS DO CAPITAL**

No decorrer deste trabalho, vimos que a relação entre educação e subjetividade humana está articulada à maneira como a sociedade se organiza historicamente. Através de diferentes momentos históricos (sociedade primitiva, escravismo, feudalismo e capitalismo) mostramos que a educação traduz as próprias aspirações sociais, culturais e políticas presentes na sociedade na qual ela está inserida, definindo finalidades e objetivos sociais que nortearão suas metas e propostas.

Evidenciamos também que as relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Desse modo, numa sociedade de classes como a nossa,

As relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias, em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho (DUARTE, 2012, p.27).

No que diz respeito à educação em geral e à educação escolar em particular, passa a ser, dentro do modo de produção capitalista, a forma dominante de formação dos seres humanos, cuja função principal é a reprodução da divisão social do trabalho, isto é, das relações de produção capitalistas.

Dessa forma, a concepção de subjetividade que evidenciaremos nesse item diz respeito ao sujeito submetido ao Sujeito do capital, isto é, estranhado em sua própria constituição subjetiva.

Para desvelar os discursos que são convocados para a submissão do sujeito ao Sujeito do capital, selecionamos sequências discursivas de dois documentos da legislação educacional brasileira: A LDB 9.394/96 e o Documento Básico do ENEM (2000). A opção de extrair as sequências discursivas de tais documentos deve-se ao fato de que o primeiro sintetiza as orientações para a escola em todos os níveis e o segundo apresenta claramente o que se entende por competência na educação brasileira.

Desse modo, consideramos que as sequências discursivas elencadas evidenciarão a concepção de sujeito, representativa do ideário educacional brasileiro. Para efeito de análise,

agruparemos as sequências discursivas separadamente, primeiro analisaremos as sequências relativas à LDB e num segundo gesto as alusivas ao documento básico do ENEM (2000).

#### **4.1. Da metáfora do desenvolvimento do indivíduo à submissão do sujeito à ordem do capital**

Para desenvolvermos esse item, selecionamos algumas sequências discursivas da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, pois entendemos que esse documento legislativo educacional registra as orientações para todos os níveis de ensino: Fundamental (maior e menor), Ensino Médio, Ensino Superior, Educação Profissional. É partir dele que se evidencia a noção de sujeito a ser constituído (formado) na educação brasileira, tema que aqui nos interessa mais de perto. As sequências discursivas selecionadas da LDB para desenvolvermos esse item são as seguintes:

**SD 2.1 - Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1999, p.39)**

**SD 2.6 - Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (ibidem).**

**SD 2.7 - Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (ibidem, p.45).**

**SD 2.8 - Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (ibidem).**

**SD 2.9 - Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e**

**modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.** (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (ibidem, p.47).

**SD 2.10 - Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...]** (ibidem, p.48).

Um primeiro fato que nos salta aos olhos nas sequências discursivas acima é a relação estabelecida entre educação e desenvolvimento em quase todas elas. A educação concorre para ‘o pleno desenvolvimento do educando’ (SD 2.1, SD 2.6); para ‘o desenvolvimento da cidadania’ (SD 2.1, SD 2.6); para ‘o desenvolvimento da capacidade de aprender’ (SD 2.8); para ‘o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’ (SD 2.8); para o ‘desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, desenvolvimento da sociedade brasileira e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura’ (SD 2.9).

Começamos nossa análise trazendo aquilo que se entende por desenvolvimento em nossa cultura. Esse termo está incorporado simbolicamente no imaginário popular como algo promissor, progressista, que cresce superando dificuldades, que avança em sentido linear, indicando uma sucessão de fatos quantitativos que se unem para formar um todo, ao ponto de chegarmos a dizer que determinada coisa ou pessoa é desenvolvida quando ‘evolui’ de um estado a outro através da acumulação de algo, de tal modo que nos permite dizer que uma pessoa/ coisa se desenvolveu, ou ainda, ‘cresceu na vida’. Desse modo, ao relacionar ‘educação’ e ‘desenvolvimento’, o enunciador aponta para o efeito de sentido de que a educação permite o crescimento do indivíduo dentro de numa perspectiva evolucionista, trazendo o pré-construído relatado anteriormente de que cresce quem consegue acumular maior quantidade de coisas, no caso em questão, de conhecimentos. Ou seja, entende-se a educação como o *locus* privilegiado que permite ao indivíduo evoluir, aumentando e/ou evoluindo em cada etapa educacional em todos seus aspectos, sejam eles ‘físicos, psicológicos, intelectuais e sociais’, conforme relata a SD 2.7 “A educação infantil [...] **tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança** até seis anos de idade, **em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]**”.

Essa concepção de desenvolvimento, trazida no enunciado das sequências discursivas acima referenciadas, remete à concepção de indivíduo visto numa sequência evolutiva representativa da metáfora da evolução de base darwinista instalada a partir do século XIX. Conforme Bergon (1993) as ideias darwinistas entram no âmbito da educação brasileira a partir do século XIX com os estudos de Tobias Barreto, Silvio Romero e Clóvis Belivácqua sobre a obra de Herbert Spencer, entusiasmado evolucionista, que a partir da leitura de *A origem das espécies* de Charles Darwin aplica a teoria da seleção natural ao contexto social. Utilizando-se da economia materialista do *laissez-faire* de Adam Smith e John Stuart Mill, Spencer assimila o darwinismo para justificar o sucesso do empresário mais forte diante de seus concorrentes inferiores e mais fracos, numa clara referência à ideia darwinista de que os sobreviventes são os mais fortes, aqueles que, portanto, têm condições de propagar sua descendência para as novas gerações; o bem-sucedido sendo aquele mais adaptado às condições sócio-políticas existentes.

Bergon (Ibidem) nos explica que tal concepção de evolução se arrastou por todo século XX associando-se sempre ao progresso, visto pelo senso comum como algo normal entre os povos. Dessa forma, o Brasil mirando-se no modelo industrial da Inglaterra, aponta-o como mais vantajoso com todas as consequências para a sociedade. Com efeito, a formação social brasileira assume a problemática do ‘mais apto’ e por extensão a defesa da ideia de individualidade pela diferenciação, o que implica consequências nas áreas pedagógicas e no conceito do que seja educação.

No que concerne à pedagogia, entram em cena as pedagogias científica e experimental<sup>79</sup> que se constituem a partir da união entre as ciências biológicas e psicológicas<sup>80</sup> de cunho biologizante e organicista. No que se refere à educação, a centralidade no ‘desenvolvimento do educando’ produz o efeito de sentido de esvaziamento do campo da educação enquanto intervenção social, uma vez que na perspectiva do darwinismo social a educação passa a ter a função de adaptação e submissão do indivíduo a uma linha de progresso evolutivo, linear, classificado como ‘desenvolvimento’ cuja fundamentação se

---

<sup>79</sup> Um dos efeitos das ideias darwinista foi o nascimento na história da educação da pedagogia científica e experimental que procuravam estabelecer mais os meios instrumentais e técnicos do que finalidades sociais e políticas para a educação.

<sup>80</sup> A psicologia começa a partir do século XIX a se constituir como campo das ciências ligando-se à biologia, concebida como ciência natural que buscava em seu percurso histórico extrair o ‘psíquico’ do natural, do orgânico.

assenta nos conhecimentos da biologia e da psicologia e nas pedagogias científica e experimental correspondentes que, historicamente, procuram expulsar do humano seu caráter histórico e social. A concepção de indivíduo no sentido filosófico e histórico do termo vai se esvaziando a tal ponto, que este fica reduzido a um organismo que se relaciona com o meio de forma imediata, enquanto que a educação se reduz a uma técnica para melhor adaptar esse organismo ao meio. Segundo Pêcheux (1988, p. 155) reproduz, assim:

A metáfora que liga o sujeito e as diversas ‘pessoas morais’, as quais, à primeira vista, parecem ser sujeitos constituídos a partir de uma coletividade de sujeitos, e dos quais se diria, invertendo a relação, que essa coletividade, como entidade pré-existente, que impõe sua marca ideológica a cada sujeito sob a forma de uma “socialização” do indivíduo nas “relações sociais” concebidas como relações intersubjetivas.

Ainda segundo esse autor (idem, ibidem), “trata-se da evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo”. Tal ideia é evidenciada a partir do pré-construído liberalista, representado na oração intercalada reduzida de participio “**inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana**” da SD 2.1, de que cada homem é um ser moral, possuidor de direitos inalienáveis da formação social capitalista que lhe são dados pela sua própria condição de homem. Dotado de potencialidades, o homem deve ser livre para desenvolvê-las. Daí a decorrência da valorização do individualismo, em detrimento do reconhecimento da totalidade social. Conforme Bock (1997, p. 32):

Pensar o homem como possuidor de direitos naturais, pensar o homem como livre e igual pressupõe a ideia de que existe uma natureza humana, a mesma em todos os tempos e lugares. Isso é o mesmo que dizer serem alguns elementos caracterizadores do homem, necessários e universais, efeitos de uma causa também necessária e universal: a Natureza. Ficam subestimadas as determinações sociais.

Neste contexto, ao aliar educação e desenvolvimento, o Sujeito do capital ‘captura’ o indivíduo por aquilo que é natural no humano, isto é, sua filogênese, condição estrutural orgânica da espécie; e o restringe a isso<sup>81</sup>. Sobre esse assunto, Bock (2000) afirma que:

A naturalização do humano só tem servido para justificar que as formas dominantes sejam as formas certas, naturais e verdadeiras, isto é, as formas

---

<sup>81</sup> Não estamos afirmando que o indivíduo não se constitua de uma base biológica e que características de seu desenvolvimento não são fixadas geneticamente, o que queremos deixar claro é que as características próprias do gênero, fixadas socialmente, não podem ser transmitidas por processos naturais. Logo, o surgimento da educação no ser social está atrelado à necessidade fundamental da continuidade do homem enquanto ser genérico, o que só é possível por meio da apropriação dos elementos culturais essenciais à humanização do homem. A educação entendida no sentido, estrito tal qual estamos apresentando nesse trabalho não nos possibilita esse alcance.

dominantes de "ser" têm sido tomadas como as formas naturais do homem e não como as formas que historicamente interessaram que se tornassem modelo e referência para a construção dos critérios de normalidade. A ideia da autonomia individual, do homem descolado das condições sociais e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana), é algo mais forte em nossas concepções liberais e positivistas. (BOCK, 2000, p.18).

Nesse sentido, Pêcheux (1988, p.155) ensina-nos que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Com efeito, a associação entre educação e desenvolvimento revê e reinscreve o estatuto da educação e do sujeito da educação para o individualismo, entendido enquanto valor subjacente à ótica liberal. Sobre isto, Bock (2000, p.) assevera que:

Individualismo, enquanto valor subjacente à doutrina liberal, acredita terem os homens propriedades universais e os indivíduos, em sua particularidade, características e atributos diversos e é de acordo com eles que ficam determinados seus lugares sociais. O indivíduo escolhe, dedica-se e responsabiliza-se pelo desenvolvimento desses atributos, que são, na verdade, seu potencial, potencial este que deve encontrar condições ideais para seu desenvolvimento. Dadas as condições sociais adequadas, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Nesse sentido, o indivíduo é convocado a desenvolver uma natureza apriorística, por meio de uma pedagogia ‘ativa’<sup>82</sup>, que se encerra nele mesmo. O indivíduo passa então a entender-se como um ‘organismo’ natural que nasce, cresce e se reproduz em detrimento das relações sociais<sup>83</sup> das quais participa. Centrado em si mesmo, o indivíduo passa a se preocupar apenas com a sua adaptação ao meio social do qual participa e com garantia de sua sobrevivência aos processos ‘naturais’ da vida humana. Sobre essa questão Duarte (1999, p.41, grifos do autor) afirma que “**o homem não se reduz a um animal que vive em um meio social**, ou seja, não podemos explicar a formação do indivíduo<sup>84</sup> enquanto processo de

---

<sup>82</sup>Entende-se que as relações educativas se dão entre indivíduos singulares, individualizados e não entre indivíduos que ‘representam o todo complexo social’.

<sup>83</sup>Entendemos que o alheamento dessas relações sociais é necessário para a perpetuação da ideologia dominante e dos antagonismos de classe que concorrem para o enfraquecimento da intervenção social sobre seus objetivos, daí o caráter mistificador do conceito de desenvolvimento na educação.

<sup>84</sup> Leontiev (1978, p. 169) nos traz uma diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação para o entendimento dessa questão. Segundo esse autor, a diferença reside no fato de que o processo de adaptação biológica transforma as propriedades e faculdades do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas. Pode se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela

adaptação ao meio, ou de interação entre organismo e o meio ambiente ainda que este seja entendido enquanto um meio social”.

Há, portanto, no gesto da associação entre educação/desenvolvimento um movimento discursivo que molda as subjetividades aos anseios da posição discursiva da formação discursiva do mercado. A metáfora educação=desenvolvimento produz seu sentido onde aparentemente parece não havê-lo, ao interpelar o indivíduo a desejar o pleno desenvolvimento’ (SD 2.1, SD 2.6); ‘o desenvolvimento da cidadania’ (SD 2.1, SD 2.6); ‘o desenvolvimento da capacidade de aprender’ (SD 2.8); ‘o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’ (SD 2.8); o ‘desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, desenvolvimento da sociedade brasileira e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura’ (SD 2.9), a posição-sujeito representativa da FD do mercado predetermina as subjetividades, orientando-as para o desenvolvimento de habilidades pessoais condizentes com os anseios da FI neoliberal.

Desse modo, o conceito de “desenvolvimento” trazido para o ideário educacional brasileiro oculta “a imprescindível necessidade que une o livre desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a conexão dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento do individual e social”. (MANACORDA, 1996, p.143). Pode-se inferir, portanto, ao tomar como centro a questão do ‘desenvolvimento do educando’, tal qual como apontam as sequências discursivas, que a educação escolar coloca-se com a função de instruir e adaptar passivamente os indivíduos às exigências do capital, uma vez que oculta justamente seu caráter político de intervenção social e seus agentes que são sintomaticamente dissimulados no conceito de desenvolvimento. Com efeito, é oportuno retomarmos afirmação de Orlandi (2007, p.53) que diz:

O sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma de calar, mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política. (ORLANDI, 2007, p.53).

---

hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

Desse modo, ao entender a educação enquanto ‘fenômeno da natureza’ e conduzir seus agentes para o ‘desenvolvimento’ natural<sup>85</sup>, silencia-se seu caráter social, sua dimensão política de transformação da realidade e do próprio indivíduo. Ademais, outro efeito de sentido decorre desse gesto interpretativo: a educação<sup>86</sup>, em seu sentido mais estreito, é substituída pelas pedagogias<sup>87</sup> que se prestam a fazer correções adaptacionistas<sup>88</sup> no processo de ‘desenvolvimento’ dos sujeitos a fim de que eles atinjam seus interesses particulares<sup>89</sup> em detrimento dos universais, orientando-os para a cumprimento da tarefa de reprodução da ideologia dominante e dos antagonismos de classe.

É dessa maneira que o Sujeito do capital eleva o valor do individual ao supremo e apresenta a educação escolar como a grande redentora dos problemas sociais, deixando devidamente ocultados os determinantes econômicos e os interesses políticos desses problemas. Dessa forma, colocando o foco no ‘desenvolvimento’ do aluno, despertando o natural do indivíduo, os problemas econômicos passam a ser lidos como problemas de cada indivíduo.

A educação, como ato de intervenção social, fica dissimulada, naturalizando seu tecido sociocultural pela via de uma pedagogia extremamente individual. Sua função social se dilui e ela vai perdendo seu lugar na sociedade, que passa a ser ocupado pela pedagogia, cujo papel é o de ser organizadora de procedimentos e meios para que a educação atinja suas finalidades sociais, que ficam diluídas no ‘desenvolvimento do indivíduo e da sociedade’.

---

<sup>85</sup> Ver nota nº 6.

<sup>86</sup> As pedagogias ditas modernas, operando a naturalização da educação, negam o ato educativo como transmissão de cultura, ou seja, a possibilidade dos indivíduos se apropriarem das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens.

<sup>87</sup> Entre essas pedagogias destacamos a pedagogia das competências como modelo para o que estamos afirmando.

<sup>88</sup> Segundo Frigotto (2010, p. 179) pela lógica linear do “adaptar-se à realidade”, a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência etc.

<sup>89</sup> Duarte (1999) mostra-nos que o capitalismo criou as possibilidades de formação da individualidade livre e universal, na medida em que rompeu a unidade (fusão) natural entre os indivíduos, as condições objetivas particulares de sua existência e a comunidade natural. Essa fusão natural determinava, nas sociedades pré-capitalistas, limites bastante restritos para o desenvolvimento da individualidade. O capitalismo rompeu essa fusão natural através da transformação dos indivíduos em indivíduos abstratamente universais, na medida em que essa universalidade assume, no capitalismo, a forma da universalidade do valor de troca, da mercadoria.

Vê-se assim que a atrelação da educação ao desenvolvimento faz parte do ideário neoliberal projetado no Brasil a partir da década de 1990. Segundo esse ideário, a educação escolar deveria tornar-se um suporte necessário do progresso econômico, fornecendo à sociedade a mão-de-obra qualificada de que ela precisava para se desenvolver. Não estamos afirmando, com isso, que não haja necessidade de planejar a ação educativa tendo em conta as necessidades do progresso e da evolução econômica. Significa apenas que não podemos esquecer que, mesmo dentro de uma sociedade de classe como a nossa, a escola tem tarefas e responsabilidades para além dos limites restritos do econômico.

Dessa forma, a educação escolar, na sociedade capitalista, se limita a tarefa de formar mão-de-obra, deixando de lado sua função essencial de promoção cultural, humana e social. Com efeito, a função da educação perante o ‘desenvolvimento do aluno’ cuja ‘finalidade’ é “**sua qualificação para o trabalho**” (SD 2.1), ‘**fornecer-lhe meios para progredir no trabalho**’ (SD 2.6) e **conduzir ‘ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’** (SD 2.9), resume-se a programar todo seu plano educacional com base nas necessidades quantitativas e qualificativas da formação de mão-de-obra.

Esses efeitos de sentidos são contemplados pelos ‘conteúdos’ expressos pelas formas nominais do infinitivo ‘assegurar’ e ‘fornecer’ com apoio do pronome enclítico *lhe* da SD 2.6 “A educação básica **tem por** finalidades desenvolver o educando, **assegurar-lhe** a formação comum **indispensável** para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe** meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.1, grifos nossos), que remetem a sentidos de garantia daquilo que não vinha sendo oferecido; daí ser preciso assegurar ao aluno ‘a formação **comum** indispensável para o exercício da cidadania’ e ‘fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e estudos posteriores’.

Como entendemos que a linguagem não é transparente, não é neutra (ORLANDI, 1999) e que “todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’, é um efeito ideológico elementar” (PÊCHEUX, 1988, p.153, grifos do autor), começaremos a responder as questões acima a partir do segmento “fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” presente na SD 2.6. Lancemos nosso olhar para a palavra ‘meios’ que está diretamente ligada a forma verbal progredir. Podemos constatar como ela vai produzindo sentidos a partir da posição em que ela é dita. Num primeiro entendimento pode-se compreender que é a educação quem vai oferecer

abstratamente os meios para que o aluno atinja seu progresso, contudo no jogo do movimento discursivo do segmento destacado, compreendemos que a palavra ‘meios’, na verdade, vai incidir sobre os educandos. Ou seja, essa palavra que em seu efeito de transparência, parecia ser atribuída a uma das funções da educação, vai revelando os interesses em jogo da formação social capitalista.

Na verdade, a palavra ‘meios’ personifica no indivíduo o progresso e a manutenção do sistema do capital. Esses ‘meios’ que são oferecidos aos educandos são os mesmos de que necessita o sistema do capital para se reproduzir. De modo que é preciso despertar nos sujeitos novos desejos, novas aspirações<sup>90</sup>. A educação é então convocada a oferecer os meios para que os indivíduos busquem realizar sempre esses novos desejos, através de uma necessidade infinita de atualizar-se como mão-de-obra obra para atender às demandas cambiantes do mercado, o que lhe permitirá progredir no trabalho e em estudos posteriores. Com efeito, despertando no indivíduo o desejo da concretização das aspirações desejadas, a capacidade de inovação, a implantação de uma estrutura social que permita a difusão do progresso, quem se desenvolve e progride, na verdade, não são os indivíduos, mas o sistema do capital. Nesse sentido, segundo Moreira (2005, p.15) a “autoconstrução humana é o mesmo que auto-reprodução do capital. A formação humana por meio das relações engendradas pela sociabilidade do capital nos propõe a possibilidade da realização completa do ser dos homens”.

No que concerne “a formação **comum indispensável** para o exercício da **cidadania**” SD 2.6, parece-nos pertinente entender que existe um mínimo<sup>91</sup> de formação para todos os indivíduos que é **indispensável** fornecer a cada homem como condição necessária para que ele se sinta humanamente realizado e a sua atuação seja socialmente útil, exerça a sua cidadania. O adjetivo comum, sendo reforçado pela palavra indispensável, gera o efeito de sentido que somente esse ‘mínimo’ deve ser garantido pela educação ao indivíduo, o que é excedente a esse mínimo é dispensável para o exercício da cidadania. Com relação aos sentidos de cidadania, Tonet (2007, p. 59) afirma que:

---

<sup>90</sup> É sabido que nas comunidades tradicionais, onde o grau de instrução e cultura é baixo, o comportamento dos indivíduos é regido pela tradição e o horizonte de aspirações é extremamente limitado. Isso explica em resistências desses indivíduos a todo e qualquer esforço de mutação ou reconversão das suas comunidades em sociedades desenvolvidas.

<sup>91</sup> Esse mínimo ascende já na maioria dos países europeus a uma escolaridade obrigatória de 7/8 anos.

A teoria liberal da cidadania [...] tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais. A busca da realização pessoal, uma exigência da liberdade e da igualdade naturais, teria dado origem a toda sorte de conflitos, que, na ausência de qualquer elemento inibidor, poderiam por em perigo a sobrevivência da própria humanidade.

Com efeito, o adjetivo comum remete ao pré-construído ‘bem comum’, ‘consensual’ pressuposto da sociedade democrática liberal que prega a participação social e política<sup>92</sup> do indivíduo como condição irrefutável para sua permanência. Sobre esse assunto Tonet (2007, p.45) contribui afirmando que essa “dimensão democrático/cidadã é, ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social. O que significa que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, ela jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres”. A cidadania é vista, pois, como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las (TONET, idem, p. 60), daí a importância de se assegurar essa formação comum indispensável ao exercício de uma cidadania que é apenas social e política.

Vale destacar ainda nas sequências discursivas da LDB a expressão modal deôntica “tem por” (SD 2.1, SD 2.6) e “tem como” (SD 2.7) que apresentam o sentido de ‘obrigação forte’, ‘domínio do dever’ e ainda o sentido de ‘futuridade’, já que se agora a educação ‘ter por ou como’ finalidade o desenvolvimento do educando é porque não tinha. Desse modo, os sentidos de tais expressões modalizadoras derivam para os efeitos de sentido de ‘preenchimento’ uma situação anterior que revela problemas a serem sanados no âmbito da educação, daí a importância da utilização do verbo modalizador ‘ter’ e o sentido de obrigação que lhe atribuído.

Como os ‘sentidos que um discurso articula não estão só nas palavras, mas nas condições em que ele é produzido, nos discursos em que ele se sustenta, no lugar de onde fala o sujeito’ (CAVALCANTE, 2007, p.100), consideramos válido ressaltar que o Brasil tentava no contexto da década de 1990, acompanhar a nova reorganização mundial pós Segunda Guerra Mundial<sup>93</sup> caracterizada pelo avanço, em todas as esferas, dos EUA sobre os "países

---

<sup>92</sup> Segundo Cavalcante (2007, p. 126) é essa a concepção de cidadania que a escola está autorizada a transmitir. Contudo, a autora salienta que, no contexto da educação brasileira, falar em participação social e política ou é uma ficção ou já está estabelecido que essa participação se restringe a um pequeno grupo.

<sup>93</sup> No que se refere às políticas de desenvolvimento e a educação, após a Segunda Guerra Mundial entram em cena o papel dos organismos internacionais responsáveis pelo desenvolvimento, cuja liderança passou a ser feita pelo Banco Mundial que começou a impor modificações às sociedades tanto no plano mundial quanto no plano

em desenvolvimento" da América Latina; que instituiu uma ideologia do modelo de 'desenvolvimento',<sup>94</sup> com base apenas no crescimento econômico, o que gerou muitas riquezas, mas não diminuiu a pobreza no mundo, nem as desigualdades entre os seres humanos, aumentando as desigualdades entre os países ricos e países pobres.

Segundo Delors et al (1996, p.58):

Observa-se, de fato, que no decurso do período considerado e sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a procura pela educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, conseqüentemente, do investimento educacional com vistas à produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana, torna-se, assim, cada vez mais evidente, bem como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que mostram comportamento inovador. Requerem novas aptidões, e os sistemas devem responder essa necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível.

Desse modo, o Estado brasileiro passa a adotar os ideais de modernidade que visavam impulsionar o país a buscar uma nova estrutura sócio-política e econômica que o colocassem no nível dos países desenvolvidos. Para tal objetivo, a atividade educativa e formativa, em todos os seus níveis tornou-se o principal motor para se conseguir o tão almejado desenvolvimento, uma vez que ela contribuiu para o progresso científico e tecnológico, isto é, os conhecimentos necessários para o crescimento econômico<sup>95</sup>.

Esse incremento à estrutura educacional é apontado a partir de 1990 pelos organismos ligados à ONU (Organização das Nações Unidas) que, preocupados com as desigualdades gigantescas entre os países pós guerra, tentam intervir junto ao Banco Mundial e seus

---

nacional. Foi a partir das orientações desse organismo internacional que se generalizou assim a concepção de que a democratização de acesso ao ensino levaria ao sucesso dos países pelo investimento em capital humano.

<sup>94</sup> Para os EUA a ideologia do desenvolvimento era uma via de mão única, conforme atestado nos Acordos de Bretton Woods, no Plano Marshall e na Doutrina Truman.

<sup>95</sup> Segundo Delors et al. (1996, p. 58) nessa perspectiva de desenvolvimento a formação permanente é concebida como acelerador do crescimento econômico. A rapidez das mudanças tecnológicas fez surgir no âmbito das empresas e dos países, a necessidade de flexibilidade qualitativa da mão de obra. Acompanhar e até mesmo antecipar-se às transformações tecnológicas que afetam permanentemente a natureza e a organização do trabalho, tornou-se primordial. Em todos os setores sente-se a necessidade de competências evolutivas articuladas com o saber e com saber-fazer mais atualizado. Essa evolução irreversível não mais aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou por repetição, e verifica-se que dá importância cada vez maior aos investimentos denominados imateriais (como formação), à medida que 'a revolução da inteligência' produz seus efeitos.

aliados<sup>96</sup> a considerarem tais injustiças sociais entre os países e mudarem o rumo das políticas. Desse modo, tanto o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) quanto a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), tentando recuperar a influência que a ONU tivera nos anos 50 e 60<sup>97</sup>, propõem um novo paradigma de desenvolvimento humano para que a ajuda fornecida pelo BM e seus aliados aos países mais pobres não se configurasse em políticas assistencialistas, mas no ‘desenvolvimento de pessoas’.

Dessa forma, seguindo a orientação principal desses organismos, o objetivo primordial da maioria dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, passa a ser o investimento em pessoas – o capital humano – de modo que não entrasse em choque com os valores da produtividade, pois esse novo enfoque de ‘desenvolvimento’ preocupa-se tanto com o desenvolvimento do potencial humano quanto com a sua utilização produtiva<sup>98</sup>.

Não obstante, o ideário pedagógico neoliberal passa então a centrar-se na crença da educação como caminho essencial à modernidade, ao desenvolvimento econômico, através do acesso de todos ao instrumental técnico via educação e conformação à funcionalidade social capitalista. Já atentamos para o fato de que, segundo as sequências discursivas destacadas, a educação ‘tem por ou como’ ‘finalidade’ central, a formação e o ‘desenvolvimento pleno do educando’. Formar plenamente o aluno significa, no sistema capitalista, desenvolver as potencialidades laborais e empregatícias de cada um. Dessa forma, gera-se o efeito de sentido de negação de qualquer saber que venha da vida social cotidiana, os conhecimentos, valores produzidos por essa esfera de atividade humana efetiva a realização plena dos sujeitos. Nesse particular, Bock (2000, p.29) afirma que:

---

<sup>96</sup> FMI, OMC, UNESCO, ONU, OIT entre outros.

<sup>97</sup> A ONU foi fundada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial para substituir a Liga das Nações, com o objetivo de deter guerra entre países e para fornecer uma plataforma para o diálogo. É uma organização internacional cujo objetivo declarado é facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento econômico, progresso social, direitos humanos e a realização da paz mundial. Acusada de tentar estabelecer um "Governo Mundial Único", vem perdendo cada dia mais a influência intelectual que teve quando do seu surgimento entre as décadas de 50 e 60.

<sup>98</sup> Veremos mais a frente que na verdade trata-se de uma nova roupagem do entendimento do ‘desenvolvimento humano’ enquanto desenvolvimento econômico. A ideia de desenvolvimento humano constante em Delors (1996) pretende ultrapassar a ideia de crescimento do mundo econômico e de educação utilitária a serviço deste, por se preocupar com a saúde, a educação, renda, a participação nas decisões políticas sociais e zelo pelo meio ambiente. No entanto, o que se percebe é o aprofundamento da concepção de desenvolvimento econômico revestido com novas roupagens.

Impõe-se modelos de desenvolvimento moral para as crianças e os jovens, modelos estes corporificados em pessoas que, por terem tido um contato tão estreito com a cultura e o saber acumulados pela humanidade, se tornaram modelos perfeitos, a serem seguidos. O preparo para se viver em sociedade é feito fora dela, de costas para ela, negando o que se possa ter construído nela que não seja purificado pelo saber escolar. A escola sobe seus muros para que os alunos não vejam a vida cotidiana acontecendo lá fora. Empurra da porta para fora qualquer assunto que possa vir a perturbar a vida escolar. Não permite a entrada da "sociedade" em seu espaço purificado.

Sobre esse assunto, Tonet (2007, p.51) nos ensina que:

É frequente se ouvir falar em ‘formação integral’, desenvolvimento integral, educação libertadora, humanizadora, crítica, etc. Esses conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-ser sem mostrar como isso se articula com a realidade concreta. Em resumo, propõem formação integral dos indivíduos se perceber que ela é impossível sem a supressão radical do capital.

Se levarmos em conta que, na verdade, o que está em jogo é o ‘desenvolvimento’ do sistema do capital e não do indivíduo, podemos firmar que ao centrar a finalidade da educação no indivíduo atribui-se metaforicamente a este as características que na verdade são do mercado, já que o progresso social, a desencadear num processo de desenvolvimento, não é possível sem a existência de um esforço educacional que permita reconverter as estruturas mentais dos indivíduos em objetivos do modelo de desenvolvimento, que se pretende atingir, assim como ocorrera no modelo fordista e toyotista.

Entendemos que a educação é um fenômeno social complexo, cuja finalidade não pode ser reduzida ao desenvolvimento de ‘esquemas mentais’ dos indivíduos para atender ao progresso econômico do país, desligando-a dos múltiplos vínculos que o unem à realidade social. É justamente a partir da realidade social que devem ser definidas e concretizadas prioritariamente as tarefas genéricas que lhe cabem perante o desenvolvimento.

Desse modo, o discurso da união entre educação e desenvolvimento revela-se como uma síntese dos saberes da formação discursiva do mercado, regulada pela formação ideológica neoliberal, que orienta a educação brasileira para adaptação e submissão dos sujeitos ao modo de produção capitalista, inculcando-lhes a ideia de que o crescimento econômico do país é simultaneamente motor e consequência do desenvolvimento da educação. Passemos à análise do item baixo, com base na definição de competências dada no

ENEM, para entender como se dá essa captura do indivíduo aos mecanismos de perpetuação da realidade fetichista do capital.

#### **4.1.1. A determinação psicológico-subjetiva da noção de competência brasileira como forma de aceitação da realidade fetichista**

Como vimos, as referências às competências e/ou habilidades constam, praticamente, em todos os textos oficiais que visam à Reforma do Ensino Médio implementada a partir da década de 1990. Todos esses documentos (PCNEM, DCNEM, LDB, entre outros) apontam para a introdução do termo competência na educação no sentido de produzir uma mudança significativa na estrutura curricular do ensino médio. O argumento utilizado pelos reformadores, conforme já explicitado, foi que a educação precisava se adequar às mudanças ocorridas na sociedade em virtude da ‘Revolução Tecnológica’ mundial que exigia transformações no processo educacional de todos os países, de modo que a educação, no Brasil, não poderia se preocupar apenas com a formação humana, mas, sobretudo, em acompanhar as mudanças econômicas em curso a partir do boom das novas tecnologias iniciada anos 90.

Nessa opção por analisar segmentos apenas do documento básico que regulamenta o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2000, neste item, deve-se ao fato de que as discussões sobre competência dos outros textos oficiais (PCNEM, DCNEM, LDB, etc), apesar de não explicitamente definidas, estão mais próximas do campo da sociologia do trabalho e aludem à necessidade de adequação da escola à demanda do mundo do trabalho, já discutida por nós no capítulo II deste trabalho. Dessa forma, é no ENEM que as referências ao cognitivismo piagetiano e inatismo chomskiano se fazem presentes, interessando-nos, particularmente, a concepção de sujeito que subjaz tais correntes e os efeitos de sentidos sedimentados na educação brasileira a partir de tal concepção.

Nesse sentido, traremos a concepção de competência dada pelo ENEM, explicitando os discursos que são convocados para (re) significar esse conceito e revelar algumas estratégias retóricas do discurso neoliberal camufladas na materialidade linguística desse exame. Para efeito de análise, os pressupostos teórico-metodológicos de cada autor serão trazidos à medida que forem se desvelando os sentidos que perpassam a definição de competência no ENEM.

Segundo o documento básico de 2000, o Exame Nacional do Ensino Médio foi 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 como:

**SD 6.2 - 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)

**SD 6.3 - 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 (SD 6.4), que orientam a confecção dos instrumentos do exame. São elas (BRASIL, 1999):

- I. Demonstrar domínio básico da norma culta da língua portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica etc.**
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.**
- III. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.**
- IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.**
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.**

Dessas competências globais são geradas 21 habilidades<sup>99</sup>, 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

<sup>99</sup> As 21 habilidades aqui referidas nesse parágrafo constam no documento básico do ENEM que pode ser acessado por meio do portal do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

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, como vimos, tanto pelas referências teóricas chomskyana, 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 sentido 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).

Entendo o discurso não como um conjunto de textos, mas como uma práxis humana que, para ser entendida, é necessário analisarmos não somente seu produto, mas também seus processos de sua produção. Os sentidos são, pois, partes de um processo que se realizam num contexto, sem, contudo, limitar-se a ele (Cf. ORLANDI, 1988, p.55/103). Por esse motivo, sairemos do fio discurso da definição de competência e habilidades destacadas na materialidade do ENEM e iremos para o processo discursivo que sustenta a interdiscursividade da educação brasileira no que concerne aos sentidos atribuídos aos termos analisados.

Para isso, precisamos recuar um pouco para a década de 1980 para entendermos o processo discursivo que serviu como sustentação dos dizeres e sentidos sobre competência no espaço educacional brasileiro. Nessa época, uma importante obra de Guiomar N. de Mello intitulada *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* já anunciava a primazia da competência técnica como mediação rumo à dimensão política da prática educativa. A obra em questão foi alvo de polêmicas entre a autora e Paulo Nosella, ambos alunos do professor Dermeval Saviani, no Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). O próprio Saviani publicou um texto em 1983

*(Competência política e compromisso técnico- o pomo da discórdia e o fruto proibido)*<sup>100</sup> tentando pôr fim à polêmica.

Vale ressaltar ainda que Guiomar N. de Mello era integrante da equipe do MEC naquela década. Com efeito, para além da formação de professores, a noção de competência foi estendida para outras instâncias como a Reforma Curricular, os PCNEM, Os exames de Avaliação (SAEB<sup>101</sup> E ENEM), entre outros, o argumento para a expansão do termo é sempre que a escola precisa acompanhar o mundo em constante transformação.

Como vimos nas condições de produção do discurso das competências, no segundo capítulo deste trabalho, há um já-dito que concorre para o entendimento dos sentidos atribuídos ao termo competência cuja base legal remete à materialidade da Lei 9394/96 notadamente em seus artigos 25, 32, 35 e 36<sup>102</sup> que direcionam a educação brasileira para uma Reforma Curricular, principalmente do ensino médio. Tal orientação da LDB foi complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e normatizada pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98.

Esse parecer cuja relatoria ficou a cargo da Conselheira Guiomar Namó de Mello, propunha que a Reforma Curricular do Ensino Médio tivesse como foco central a construção de ‘um currículo voltado para as competências básicas’ e de mecanismos de avaliação<sup>103</sup> do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de

---

<sup>100</sup> Essa discussão encontra-se condensada no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1997) do professor Dermeval Saviani. A obra apresenta uma síntese do debate pedagógico presente no Brasil dos anos de 1980.

<sup>101</sup> O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ocorreu pela primeira vez em 1988 nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Sua origem se relaciona com as demandas educacionais do Banco Mundial e da Declaração Mundial de Educação para todos, resultante da Conferência realizada em 1990, em Jontiem, na Tailândia. De 1990 a 1995 não havia no SAEB nenhuma referência à noção de competência. Essa referência só apareceria mais tarde em 1997 e 1998, respectivamente no SAEB e no ENEM. A justificativa para introdução do termo competência nos exames foi a de que a partir daquelas datas precisava-se aferir os níveis cognitivos dos alunos. Com tal objetivo, as avaliações, agora em âmbito nacional, passaram a consistir em descritores de desempenho dos alunos obtidos pelo ‘cruzamento ou associações entre conteúdos curriculares e operações mentais, ou seja, as competências e habilidades.

<sup>102</sup> Conforme Ramos (2006) Esses artigos demonstram que a noção de competência é estruturante de toda educação básica.

<sup>103</sup> Esses mecanismos são o SAEB e o ENEM, conforme o Parecer nº 15/98, eles serão os modelos avaliativos de tais competências.

Aferir se os pontos de partida e chegada estão sendo comuns. Para esses exames avaliativos, também foram tomadas como referências as **competências de caráter geral** que se quer construir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedido, propiciam a constituição de tais competências. (BRASIL, 1999, CNE/CEB, Parecer 15/98, grifos nossos)

A finalidade de tais exames avaliativos (SAEB e ENEM) seria a de permitir aos sistemas de ensino, por meio dos resultados obtidos nos exames e dos indicadores de desempenho, ‘avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deveria permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superassem gradativamente as desigualdades educacionais (BRASIL, 1999, CNE/CEB, Parecer nº 15/98).

A noção de competência passou a ser incorporada no âmbito da reforma curricular do ensino médio por meio de agentes formuladores que vinham de experiências anteriores com o Construtivismo e com o modelo de competência, a exemplo do espanhol César Coll<sup>104</sup>. Desse modo, percebemos, no contexto da educação brasileira, dois caminhos fundamentais para a definição e explicação dos termos competência e habilidade que resultam, às vezes, em conceituações diversas dos mesmos. O primeiro está atrelado ao campo da Sociologia do Trabalho, que traz como justificativa para a definição dos termos a necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, tal qual evidenciamos na análise dos segmentos retirados dos documentos oficiais da LDB, PCN, Pareceres e Diretrizes Curriculares, analisados no segundo capítulo desse trabalho. A segunda orientação é fundamentada no cognitivismo piagetiano e no inatismo chomskyano, referências essenciais tanto no SAEB quanto no ENEM<sup>105</sup>. Selecionamos apenas segmentos do ENEM dado ao caráter explícito do conceito de competências que não aparece no SAEB e nem nos outros documentos oficiais.

Saindo do sentido imediato direcionado pelo segmento do ENEM que define competências como ‘ 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’ e buscando os elos que justificam a opção do referencial teórico do

---

<sup>104</sup> César Coll, construtivista espanhol, participou ativamente da equipe de assessoria do MEC na década nos anos 90. Foi um dos responsáveis pela elaboração dos PCN publicados em 1998.

<sup>105</sup> Convém ressaltar que as matrizes de competências elaboradas para o ENEM foram construídas por um grupo de profissionais da educação especialista em psicologia do desenvolvimento e psicometria.

construtivismo piagetiano, optamos por rastrear o espaço de significação do silêncio que subjaz a escolha dessa teoria para o âmbito educacional brasileiro.

Atentos para o fato que por trás de tal ‘opção’ teórica há sentidos que se quer/precisa silenciar, resolvemos recuar mais um pouco ao contexto da educação brasileira, fundamentados nos estudos de Facci (2012) sobre as relações entre as tendências pedagógicas<sup>106</sup> e as teorias psicológicas no Brasil.

Segundo essa pesquisadora (idem), no Brasil, até 1920, predominou a escola tradicional atrelada ao modelo agroexportador e a maioria da população não tinha acesso à escola. A educação se restringia a uma pequena clientela, oriunda da elite que tinha o poder econômico e político. O analfabetismo era muito grande e a mão-de-obra não possuía qualificação, sendo adequada somente aos trabalhos braçais dominante na produção nacional. Até essa época a psicologia era praticada apenas em laboratórios<sup>107</sup> e baseava-se em modelos biológicos e físicos extraídos da medicina.

De 1930 até a década de 1960, percebe-se o país passa a sofrer a influência da Escola Nova cujo divulgador das ideias escalonovista<sup>108</sup> foi Lourenço Filho (1967) que apontava para fato de que o Brasil precisa rever as suas metodologias tradicionais de ensino. O Brasil, nesse período, é marcado pela perda do poder econômico e político da burguesia paulista de café, com ênfase na industrialização, o que exigiria maior qualificação dos trabalhadores. Ainda

---

<sup>106</sup> Saviani (1994) divide as tendências pedagógicas no Brasil em tendências não críticas (Pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista) e tendências críticas (pedagogias crítico-reprodutivista e pedagogia histórico-crítica). Facci (2012) coloca o construtivismo e a pedagogia das competências nas teorias não críticas afirmando que estas tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social, enquanto que a teorias críticas compreendem a educação remetendo-a sempre a seus condicionamentos objetivos, isto é, aos determinantes sociais (estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo).

<sup>107</sup> Em 1906 foi criado o Laboratório de Pedagogia experimental, no Rio de Janeiro, seguindo um planejamento elaborado por Binet, em Paris; em 1914 foi organizado um núcleo de estudos ligados à psicologia pedagógica, junto à Escola Normal de São Paulo, coordenado pelo italiano Ugo Pizzoli. Este laboratório foi rearticulado por Lourenço Filho, que era influenciado pelo pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova. (FACCI, 2012, p.90)

<sup>108</sup> O escolanovismo foi um movimento de reforma da educação, que ganhou força, no Brasil, a partir da década de 20 do século XX, inspirado nas ideias pragmáticas de Dewey, crítico da pedagogia tradicional que prevalecia no país até este período e defensor da centralidade da criança no processo educativo. Para Saviani (1997), esse movimento aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando a questão da marginalidade, pois transformou o eixo de preocupação política em técnico-pedagógico, “cumprindo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1997, p. 22).

segundo Facci (2012), a Revolução de 1930<sup>109</sup> tentou absorver duas tendências: uma que exigia um crescimento quantitativo da escola e outra, partindo dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey<sup>110</sup> e sustentados cientificamente pela teoria cognitivista de Piaget.

Segundo Saviani (1986), o escalonovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado do conhecimento socialmente existente, mas sim com o ‘aprender a aprender’. Tal discurso ecoa também nas bases da teoria de Piaget (1978c, p.225) ao afirmar que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

No período de 1964 até 1977, caracterizado pelo modelo econômico de internalização do mercado interno, com a instalação de multinacionais no Brasil e também do Regime Militar<sup>111</sup>, começa a haver um aumento das exigências de qualificação de mão de obra e uma reorientação do sistema educacional no intuito de suprir as demandas materiais e ideológicas dessa nova ordem (FACCI, 2012). Nesse contexto ganha força a pedagogia tecnicista que encontra nas teorias psicológicas comportamentalistas seu grande alicerce. Como podemos perceber,

As ideias de Piaget têm sido uma das principais bases teóricas das reformas educacionais já por várias décadas. Percebe-se sua influência, primeiramente, nas experiências realizadas por educadores da Escola Nova; em seguida, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61), criou-se a oportunidade de executar novas propostas de ensino fundamental no período do regime militar, nota-se

---

<sup>109</sup> A revolução de 1930 foi um conflito armado entre os dois grupos de classe dominante (os ligados à exportação e os dela desligados que saíram vitoriosos e estabeleceram as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político ao derrubar do poder o setor agrário-comercial-exportador). Esse conflito é concebido na história do Brasil como o ‘grande despertar’ da sociedade brasileira, uma vez que pela primeira vez as causas do subdesenvolvimento brasileiro e dos seus atrasos em relação às sociedades tidas como desenvolvidas tiveram notoriedade nacional. (RIBEIRO, 1984)

<sup>110</sup> John Dewey é um filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. escolas.

<sup>111</sup> Os governos militares para construir seu ‘milagre econômico’ procuraram atacar o analfabetismo (Através do Mobral e o ginásio polivalente) e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais. Para tal objetivo preparam uma reforma educacional em 1971 que fora efetivada pela Lei nº 5.692 que tinha como meta a profissionalização precoce para atender às necessidades gerada pelo desenvolvimento econômico acelerado. Novamente os postulados piagetianos aparecem como fundamentação para tal reforma, cujo objetivo era atender aos interesses da classe dominante através de uma pedagogia tecnicista.

também as ideias de Piaget embasando propostas educacionais; e no final dos anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma equipe com assessoria de Cesar Coll, construtivista espanhol para elaborar os PCN, que foram publicados em 1998 (FACCI, 2012, p. 97).

Partindo da premissa do referencial paradigmático do termo competência na educação brasileira e das condições de produção desse discurso, retomaremos os segmentos destacados no intuito de desvelarmos que por trás dessa opção teórica e da definição apresentada do termo ‘competências’ subjaz uma dimensão psicológica-subjetivista de sujeito representativa da formação ideológica neoliberal que procura estabelecer através da noção de competência apresentada para a educação brasileira a submissão do sujeito à sociedade fetichista do capital.

Retomando a definição de competência que nos é apresentada no documento básico do ENEM sobre o termo competência: 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), uma primeira questão que nos chama atenção nessa sequência discursiva acima é marca morfológica de plural no substantivo “**competências**”. Conforme Orlandi (1988) através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o não-lá, com o não-mais-lá, com o jamais lá da percepção imediata. A par de tal pressuposto, e, remetendo essa marca linguística ao processo discursivo, verificamos que o termo ‘competências’ usado no plural, adquire sentidos que não estão perceptíveis e evidenciados no segmento discursivo destacado.

Consoante Dépresbiteris (2012), na linguagem popular, em que o termo ‘competência’ é usado semanticamente como ‘ser capaz de fazer algo de modo bem feito’, ele aparece sem marca de plural, pelo menos com dois sentidos. O primeiro diz respeito ao aspecto individual de uma pessoa. O indivíduo tem competência, ou seja, é competente quando é publicamente reconhecido como detentor de aptidões ou poder, fazendo jus a este, isto é, merece. Esse mérito não vem do nada, representa antes de tudo um grande esforço pessoal de investimento, de estudo e de trabalho. A segunda acepção do que se entende pelo termo no senso comum é seu sentido jurídico. Competência designa a faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz de tribunal, etc, para apreciar e julgar certos pleitos e questões, a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver determinado problema, de fazer alguma coisa com capacidade, aptidão e idoneidade. Com efeito, os sentidos suscitados pelo termo ‘competência’ empregado

no singular não seria o mesmo. Esse fato, indica um movimento discursivo que procura atribuir maior flexibilidade à formação tanto pessoal quanto profissional, rompendo com os modelos fechados de saberes e disciplina outrora dominantes no campo da educação escolar.

Assim sendo, ao se utilizar da marca de plural, o enunciador foge dos usos correntes que se faz do termo e aponta para outros efeitos de sentidos. Desse modo, competências, no plural, produz o efeito de sentido de que o conjunto de ‘valores’, ‘saberes’, ‘habilidades’, ‘capacidades’ concorrem para o fortalecimento dos elementos pessoais dos indivíduos, ou seja, tais sentidos remetem ao pré-construído neoliberal do “aprender a aprender” e “aprender a fazer” fortemente valorizados nas relações fetichizadas de trabalho. Nesse sentido, é possível perceber uma retomada do lema “aprender a aprender” presente no discurso pedagógico da tendência liberal renovada que valoriza mais os processos mentais e habilidades cognitivas do que o conhecimento socialmente produzido, cuja base é a epistemologia genética de Piaget. Neste particular, Duarte (2000) argumenta que o movimento construtivista de Piaget ganhou força justamente no período de aguçamento do processo de mundialização do capital e difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal.

Esse discurso do ‘aprender a aprender’ e ‘aprender a fazer’ se encontra materializado no documento da Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI<sup>112</sup> (Delors, 1996, p. 73, grifos do autor) que classificou as competências necessárias para este século em quatro pilares: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente **aprender a ser**, conceito essencial que integra os três precedentes. Sobre esses pilares afirma Cavalcante (2007, p. 141):

---

<sup>112</sup> O Relatório para a educação do século XXI foi elaborado entre 1993 e 1996, conhecido como o Relatório Delors, constitui-se num documento primordial para se compreender a revisão da política educacional de vários países na contemporaneidade. Esse documento apresenta orientações aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida do papel e possibilidades da educação para garantir a sobrevivência dos valores na sociedade.

Os supracitados ‘pilares’, por sua vez, são o sustentáculo [...] da “pedagogia das competências”. Assim, o binômio “aprender a conhecer/aprender a fazer” refere-se aos saberes teóricos e práticos transmitidos pela escola e adquiridos pela experiência. Ou seja, é a capacidade de mobilização das operações mentais de caráter cognitivo para aplicá-los em situações reais e concretas requeridas pela natureza do trabalho. São dimensões conceituais e experimentais do processo de qualificação que retomam as bases cognitivas da Aprendizagem para o domínio de Bloom, um dos teóricos do tecnicismo americano dos anos 60. O binômio “aprender a viver juntos” implica saber reagir adequadamente” de forma “comunicativa” e “cooperativa” no ambiente do trabalho. É o caso, por exemplo, de desenvolver habilidades de planejamento, negociação, controle e interação [...]. O “saber ser” implica [...] um “modelo de conduta”, de forma “produtiva” e “responsável”. Esse discurso “abre a todos os indivíduos uma possibilidade de êxito que depende, exclusivamente, de uma resposta positiva às exigências da empresa e do mercado. (CAVALCANTE, 2007, p.141):

Dessa forma, não é à toa que a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, “cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois essas são as bases das competências do futuro” (DELORS, idem, ibidem). As competências, conforme definido no segmento em análise, apontam para esse ‘aprender a ser’ que visa à humanização dos indivíduos por meio de um modelo de conduta que inclui produtividade, responsabilidade, cooperação, solidariedade, atitudes e valores que tornam uma pessoa mais competente, principalmente profissionalmente. A palavra, ou melhor, o discurso das competências, funciona como um guarda-chuva de possibilidades para que os indivíduos possam êxito, que depende exclusivamente deles próprios. É o efeito de sentido da individualização do sujeito livre, autônomo, responsável por seu destino, ‘dono de sua morada’ da formação ideológica neoliberal. Com esse funcionamento discursivo, os indivíduos são levados a acreditar que a solução para todos os problemas (sociais, econômicos e políticos, etc) depende de atos de vontade individual e isolada, gerando o efeito de sentido de mobilidade social do indivíduo (as competências que permitem o progresso do indivíduo estão aí disponíveis para todos, só não as adquire quem não quiser).

Podemos considerar nesse enunciado uma retomada do pré-construído ‘O sol nasce para todos, só não sabe quem não quer’ que representa o lema da ‘igualdade’, nesse caso de oportunidades, da ‘sociedade democrática’ capitalista, reafirmado pelo discurso neoliberal.

Voltemo-nos novamente para a definição de Competências presente no enunciado da S D 6.1: “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’. Ao entender as competências como a capacidade de mobilização das operações mentais de caráter cognitivo, conforme podemos perceber no segmento ‘Competências são as modalidades estruturais da inteligência’, para aplicá-los em situações reais e concretas requeridas na nossa cotidianidade, ou seja, “ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, percebemos uma clara referência aos pilares da Unesco de ‘aprender a conhecer e aprender a fazer’, que retomam o pré-construído do construtivismo da ‘ideia da verdade’, ou seja, as verdades reais são aquelas construídas internamente pelos próprios indivíduos. Uma alusão clara ao sujeito idealista.

Sobre esse pré-construído, entendemos ser relevante retomar a discussão realizada por Piaget sobre a relação entre ensino e a questão da verdade:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) **que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora;** 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. [...] Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! (PIAGET, 1998, p. 166, grifos nossos).

A verdade se encontra, então, no interior do indivíduo, na medida em que a construção do conhecimento é, para epistemologia construtivista, sempre um processo interno e solitário. Dessa maneira, ‘as modalidades estruturais da inteligência, as ações e as operações’ concorrem no segmento como as únicas qualidades que são capazes de definir as competências. Nesse sentido, ser competente é construir interiormente seus próprios conhecimentos, por meio das ‘relações que estabelecemos com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer’. Por esse viés, as relações sociais<sup>113</sup> tornam-se dependentes de processos intra-subjetivos, já que a verdade, enquanto processo interno, não pode ser transmitida. Dessa forma, o método de aquisição da verdade é mais importante do

---

<sup>113</sup> Uma das principais críticas a teoria de Piaget deve-se justamente ao fato de ele ter subestimado o papel do social e das outras pessoas no desenvolvimento do indivíduo.

que seu conteúdo, tornando a verdade numa questão quase que puramente formal<sup>114</sup> (DUARTE & MARSIGLIA, 2009, p.2). Ou seja, a transmissão do conhecimento não produz no sujeito que aprende o processo de desenvolvimento de seus instrumentos psicológicos que possibilitam a aprendizagem, logo a transmissão do conhecimento é totalmente dependente do processo interno de reinvenção<sup>115</sup> dos instrumentos cognitivos.

Pelo movimento do interdiscurso, pode-se afirmar que a centralidade da forma na epistemologia piagetiana o caráter puramente formal da democracia liberal burguesa, que defende a igualdade formal dos indivíduos através de um único ordenamento jurídico, no qual todos são iguais perante a lei, pois esta possui conteúdo geral e abstrato, aplicando-se indiscriminadamente entre todos independentemente da classe. Tal efeito de sentido, demanda uma nova função para educação escolar: desenvolver esse sujeito psicológico, tal qual numa sociedade de igualdade formal em que todos, sem distinções, devem seguir o ordenamento jurídico, a escola deve submeter-se a servir aos desenvolvimentos desses processos internos, caso contrário estará no caminho errado. Nas palavras de Piaget (1998, p.49):

Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transmissão social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal desse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados.

Evocando as palavras de Pêcheux (1984, p.11), recupera-se, assim, na educação brasileira:

---

<sup>114</sup> Conforme Duarte & Marsiglia (2009, p. 16), Piaget considera ser possível estudar os processos de conhecimento como pura forma. Para ele, as formas assumidas pelo conhecimento em sua gênese são independentes dos seus conteúdos concretos e, se mais que independentes são elas que constituem a universalidade do conhecimento.

<sup>115</sup> Na visão de Piaget a questão da transmissão de conhecimento, definida por ele de transmissão social, vê-se subordinada e limitada à reinvenção por meio da qual o indivíduo assimila às suas estruturas de pensamento e aos seus esquemas de ação.

[...] o mito omni-eficiente do sujeito psicológico, “mestre de sua morada” [...] com, perto, de dois limites extremos: o biológico e o social. [...] O sujeito é de direito um estrategista consciente, racional e lógico-operatório, cujos poderes se encontram limitados de fato na sua emergência progressiva, sua “aquisição” e seu exercício, por coerções biológicas, de um lado (logo a série de coerções ligadas ao fato de que este sujeito está associado a um organismo em desenvolvimento em um meio exposto ao aleatório desse desenvolvimento e às más formações, perturbações e traumatismos de toda ordem suscetíveis de afetá-lo) e por coerções sociológicas, de outro lado (logo a série de coerções ligadas ao fato de que esse sujeito só pode viver em sociedade, isto é, em cooperação-confronto com o conjunto de seus congêneres, sujeitos-estrategistas também, não deixando, por isso mesmo, de aliená-los no exercício de suas estratégias).

Com efeito, esse fundamento de Pêcheux pode ser ratificado na seguinte passagem destacada da SD1 do ENEM ‘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*. Partindo do princípio de que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2003, p.30), entende-se que o modo como as palavras nos são apresentadas no segmento destacado concorrem para a identificação discursiva dos sujeitos à formação ideológica capitalista. Tal fato pode ser comprovado quando, ao remetermos a sequência discursiva ao movimento do interdiscurso, verificamos uma retomada dos princípios pedagógicos presentes na tendência educacional da Escola Nova ou Renovada que colocou em prática a teoria educacional de Dewey<sup>116</sup> em que as ‘ações’ e ‘operações’ mentais a serem realizadas pelos indivíduos (alunos) eram mais importantes que a teoria. Neste particular, as ‘ações’ e ‘operações’ se reduzem ao mero ‘fazer’, ou seja, uma reação a um estímulo externo, de modo que a formação da consciência humana se dá como resposta aos processos internos ou mesmo como uma adaptação às influências externas.

Desse modo, o enunciado que define as Competências como as ‘**ações e operações**’ que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer’ é um enunciado ideológico que serve à ideologia capitalista para reduzir o papel da educação escolar ao oferecimento das ‘operações e ações’ mecânicas, pois na lógica do capital, à grande maioria dos indivíduos, basta lhe oferecer apenas ‘ações e operações’ mecânicas, uma vez que, a essa parte da população, basta apenas ‘operar’ e

---

<sup>116</sup> Ver nota nº 16 sobre o autor.

‘fazer’. É o efeito de sentido de que cabe a uma pequena minoria dominar o conhecimento, a ciência de ponta, a grande maioria basta ter apenas as competências operacionais para chegarem ao mercado de trabalho. Dessa forma, a definição de competências apresentada na SD 6.2 é uma estratégia política da ideologia capitalista de colocar a educação escolar a serviço dos interesses dominantes, objetivando controlar e manter os indivíduos subordinados a sua lógica.

Passemos a observar a passagem da SD 6.2 que trata da relação entre o sujeito e objeto. Antes, porém, convém ressaltar que para Piaget, segundo Duarte e Marsiglia (2009, p.18):

A lógica que preside as ações do indivíduo sobre os objetos de seu conhecimento é a mesma que preside as relações dos indivíduos uns com os outros. Essa lógica é constituída por formas de ‘que são tiradas do funcionamento comum, peculiar a toda organização viva’, ou seja, a mesma lógica que preside os processos biológicos, também preside as interações sociais e os processos cognitivos. Assim o fato de Piaget afirmar que as interações sociais (“regulações interindividuais”) são necessárias para o indivíduo superar o egocentrismo intelectual não significa como poderia parecer à primeira vista que Piaget estaria levando em conta a dialética entre o social e o individual. (DUARTE E MARSIGLIA, 2009, p.18):

Dessa forma, apesar das preposições ‘com’ e ‘entre’ na sequência discursiva supracitada apontarem para relações de reciprocidade entre o ‘sujeito’, ‘objetos’, ‘situações’ e ‘pessoas’, estas relações são submetidas ao ‘mesmo fundo biológico comum, isto é, ao funcionamento orgânico’. Tais relações estão reduzidas aos processos intersubjetivos, ao ‘estar fazendo algo junto com outras pessoas’ (DUARTE, 1999, p. 87). Com efeito, sujeito e objeto são entendidos como a mesma coisa, pois a relação entre o individual e o social é sempre submetida aos processos internos do organismo. Apaga-se, neste movimento discursivo, qualquer referência ao social, à memória e à história. Daí o discurso do combate ao ‘conteudismo’, à memorização de conteúdos presente no sistema de avaliação por competências. Nesse gesto interpretativo, percebe-se o discurso da filosofia pragmática, de base liberal, da ideia da objetivação dos processos formativos que credencia uma condição utilitária e imediatista das ‘ações’ e ‘operações’ mentais dos indivíduos. Essa secundarização da memória enquanto faculdade psicológica e do conteudismo escolar se configuram em mais uma estratégia política da ideologia dominante que é tirar da escola sua função mais ampla, ou seja, oferecer conhecimentos científicos mais elaborados, uma vez que estes podem permitir aos trabalhadores fazer valer seus direitos e suas reivindicações.

Esse efeito de sentido é reforçado pela definição de habilidades constante no exame nacional do ensino médio, conforme podemos verificar na SD2 **“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). Ao remeter as habilidades ao ‘plano imediato do saber fazer’ podemos afirmar que o conceito dialoga com a Tendência Tecnicista de educação da década de 1970, com sua ênfase nos objetivos claramente determinados – objetivos específicos programados – e na capacidade de realização dos indivíduos, ou seja, no ‘fazer’. Esse discurso do ‘fazer’ é atualizado, a partir da década de 1990, através do lema ‘aprender a fazer’ retextualizado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que propõe um novo redimensionamento do currículo escolar, a partir da seleção de conteúdos que contribuíssem para o aluno ‘aprender’. Entre os quatro pilares da ‘pedagogia do aprender’, encontra-se ‘aprender a fazer’ que está relacionado, no Relatório, à aquisição de uma profissão e dos conhecimentos e práticas que lhe estão associados. O ‘Fazer’ significa, portanto, mostrar as habilidades adquiridas, fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz, isto é, a mobilização do que está sendo aprendido. As habilidades são tomadas, então, como critérios de desempenho. Trazendo o contexto da avaliação do ensino médio, percebe-se que a noção de desempenho aparece de forma sistematizada no campo da avaliação, particularmente no documento básico de 2000 do ENEM, uma vez que seu objetivo fundamental é, explicitamente, avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para ‘aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (BRASIL, MEC. ENEM-Documento Básico 2000, 1999, p.5).

Desse modo, somando-se ao aporte teórico do construtivismo piagetiano, percebe-se o atravessamento na noção de competência linguística de Chomsky. Além da aproximação epistemológica a esta última, verificada pela afiliação inatista, há também uma aproximação analógica para se distinguir competência e desempenho (RAMOS, 2006).

Como sabemos para construir sua teoria Chomsky apoiou-se no racionalismo cartesiano do século XVII, cujo pressuposto científico era baseado na genética. Chomsky parte do princípio de que todo indivíduo dispõe, de forma inata, de um dispositivo, o (GU), que lhe permite construir leis universais que regem todas as línguas. A competência para ele é o saber linguístico inato, abstrato e potencial que temos em nossa mente. Esse saber é

acessado toda vez que precisamos produzir ou compreender frases. O uso da competência em situação de fala específica é que constitui o desempenho linguístico, ou seja, a competência é um ‘saber’ inato e o desempenho é um ‘fazer’. Segundo Piattelli & Palmerini (1983, p. 19):

Pressuposto fundamental do programa racionalista (no qual se inscreve Chomsky), consiste em não atribuir qualquer estrutura *intrínseca* ao meio ambiente. Só existem leis de ordem provenientes do interior; quer dizer, toda a estrutura ligada à percepção, seja ela de origem biológica, cognitiva, linguística ou outra, é *imposta* ao meio ambiente pelo organismo e não extraída deste. As leis dessa ordem são concebidas como relativas à espécie, invariantes através das épocas, dos indivíduos e das culturas (Grifos dos autores).

Racionalismo e inatismo são, portanto, marcas da abordagem linguística traçada por Noam Chomsky. A perspectiva racionalista visualizada nas palavras de Piattelli & Palmerini (1983) reforçam a posição de negação da cultura como fator relevante da formação do indivíduo.

Retornando ao sentido etimológico da palavra habilidade cuja origem latina *habilitas, átis* significa habilidade, aptidão, destreza, percebe-se que no discurso educacional dos anos 90, e ainda hoje, não apenas a dimensão psicomotora do ‘fazer’ mas também contornos cognitivos, como podemos perceber na passagem **“as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”** SD 6.3 . Analisando os verbos ‘aperfeiçoar’, ‘articular’ no segmento denotam sentidos de que as habilidades não são apenas relacionadas à dimensão do ‘fazer’, elas se ‘aperfeiçoam’, se ‘articulam’, logo possuem também uma dimensão cognitiva, daí o fato de elas permitirem uma ‘nova reorganização’. Desse modo, o ‘saber fazer’ são as ações observáveis, contudo “estas ações observáveis são governadas pelas ações inobserváveis, isto é, as ações mentais” (Cf. MALGLAIVE, 1994, p.122).

Esse fato remete-nos à questão da primazia dos processos internos do indivíduo sobre o ‘fazer’. Como já afirmamos anteriormente, estabelecer a primazia dos processos psicológicos é estratégia da ideologia liberal que prega o reforço da individualidade como uma forma de submeter os indivíduos à ordem da sociedade capitalista. Por esse funcionamento discursivo o indivíduo é induzido, impelido a retirar-se para seu ‘eu’, ao seu ‘reino privado’. Como sabemos, para a garantia do desenvolvimento capitalista das forças produtivas e a expansão da produção das mercadorias, o papel do indivíduo como consumidor privado adquire uma significação cada vez maior para a perpetuação do sistema capitalista de

produção. Daí o reforço e o incentivo ao mergulho nas psicologias egóicas para subsidiar práticas pedagógicas, como forma de o capital impor seus próprios modelos de subjetividade.

Esse reforço e incentivo podem ser observados na locução verbal ‘desejamos conhecer’ da SD 6.1 “*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’*”. Partindo do pressuposto de que cada um é conduzido, sem se dar conta, e tendo impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das classes sociais antagônicas de modo de produção (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p.166). Infere-se que a partir do funcionamento discursivo que o sujeito é impelido a ‘desejar conhecer’. Para ‘conhecer’ basta tão somente ‘desejar’ que nos remete para o pré-construído ‘querer é poder’ que eleva o sujeito à condição de determinante do seu próprio destino que corresponde a um domínio de saber da formação discursiva do mercado. Essa FD, procura modelar adequadamente um certo tipo de indivíduo: o consumidor, que representa cada vez mais importância para a perpetuação do sistema capitalista de produção. Tratando da relação entre ‘desejar’ e ‘querer’, Magalhães & Mariani (2011, p. 139-140) afirmam:

Desejar não é o mesmo que querer, e embora o desejo transpareça na demanda, no querer, ele se situa sempre em um para-além. Se podemos situar o querer no campo das demandas – quero X, quero Y, me dê X, me dê Y – essa demanda, por sua vez, é sempre insatisfeita no deslizamento metonímico do desejar não há um objeto que possa completar o sujeito, assim como não há um significante que diga quem ele é. O sujeito do desejo está implicado na demanda que o apresenta, mas o que se tem ali é um indício como nos lembra Lacan, de que “o desejo é a metonímia da falta-a-ser”.

Desse modo, ao flexionar a verbo desejar na 1ª pessoa do plural (‘desejamos’) o enunciador discursivo generaliza a maneira pela qual todos nós devemos ‘desejar conhecer’, qual seja: o caminho das competências. Com esse gesto, o enunciador estabelece com seus interlocutores um compromisso, de modo que o desejo dele passa a ser o de todos. Dessa forma, ele seduz, captura os indivíduos naquilo que os constitui a ‘falta-a ser’. Com efeito, o sujeito interlocutor passa a se identificar, interiorizar o ‘desejo de conhecer’ pelas competências, que se constitui, conforme nossa análise, num saber imposto pela formação discursiva do mercado como condição essencial para a sobrevivência do indivíduo. Além de essa estratégia ideológica desperta em todos, o ‘desejo’ de constituir-se numa subjetividade que comanda o mundo a partir dela própria. O que se configura para nós no retorno a “uma

concepção de sujeito idealista que pode tudo e comanda o mundo apenas através de seus desejos e vontades” (Cf. FLORENCIO et Al, 2009, p.52), fortalecido, é claro, pela noção de competência. Essa noção de sujeito torna-se necessária para a reprodução do sistema do capital, uma vez que ela faz com que o indivíduo passe a buscar as explicações para seu fracasso e/ou sucesso na vida nele próprio e não nas contradições daquele sistema.

Dessa forma, enfatizando o inatismo chomskyano e o construtivismo piagetiano<sup>117</sup> na aplicação do conceito de competência reduz-se o aparato social e político da educação a explicações limitadas de comportamentos individuais e interpessoais e gesta-se uma nova subjetividade na qual o sujeito contribui ativamente para sua própria submissão, assujeitamento, uma vez que enclausurado dentro de sua ‘morada’, reafirma a valorização da sua individualidade, através da competitividade e da busca de atualização constantes atribuindo seu sucesso ou fracasso exclusivamente a si próprio.

Com efeito, entendemos que o reforço das ‘ações’ e ‘operações mentais’ dos sujeitos está relacionado justamente à finalidade de criar no indivíduo o desejo de que a educação possibilite alcançar suas aspirações, seus objetivos, suas metas, suas finalidades sociais, que serão conquistadas com muito esforço individual. Gera-se, assim, o efeito de sentido de que a noção de competência e de educação que a assume são absolutamente necessárias para organização da sociedade e das subjetividades humanas. A noção de competência reafirma, assim, a concepção de sociedade liberal harmônica, hierarquizada, possibilitadora de mobilidade social, através do oferecimento de competência e habilidades na educação, isentando este modo de organização social de quaisquer responsabilidades pelo fracasso ‘educacional’ dos indivíduos.

Acrescentamos que a definição da matriz de competência a ser aplicada no ENEM gerou o elenco das cinco competências, que são consideradas essenciais ao desenvolvimento e

---

<sup>117</sup> Segundo Pêcheux et al, 2012, p. 67, colocou-se face a face então dois narcisismos teóricos, duas maneiras de ocupar o lugar de Deus diante do conhecimento. O chomskismo colocaria teleologicamente um deus construtor na origem, enquanto o piagetismo construiria a inteligência como fim da história. Desse ponto de vista, a única vantagem filosófica de Chomsky sobre Piaget é falha de seu narcisismo teórico: tendo relação com o real da língua, Chomsky é constrangido a admitir que o saber linguístico do sujeito falante excede sempre o que o linguista é capaz de construir sobre ele, enquanto que, em face aos ‘sujeitos’ de suas enquetes cognitivistas, a epistemologia piagetiana não pode se desfazer da absoluta certeza de saber sempre um pouco a mais sobre ela (*La Langue Introuvable*, p. 193).

preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo, que são: “dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas”, conforme consta na SD 6.4. Tais exigências apontam para um efeito de sentido de empregabilidade, entendendo-se que, diante das mudanças ocorridas no mercado, no contexto da década de 1990, a formação dos alunos precisa permitir o desenvolvimento de um conjunto de competência requeridas pelos novos postos de trabalho, quase sempre em constantes mutações.

Tais competências relegam o conhecimento para o 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). Neste particular, a educação redefine 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 que sejam relevantes para o funcionamento do capital.

Constata-se, pois, que a definição de competências e habilidades presente na educação brasileira, como está explicitada na materialidade do ENEM, 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, inculcando nestes a ilusão discursiva de que são responsáveis pelas suas conquistas e/ou fracassos na vida.

Dessa forma, ao deslocar a noção de competência de duas teorias psico-subjetivistas para a educação, o locutor das SDs analisadas passa a dar voz à forma-sujeito da formação discursiva do mercado, objetivando inculcar as características individualistas (inatas) dessas teorias nas subjetividades. Nesse movimento discursivo, o enunciador das SDs eleva a individualidade dos sujeitos ao máximo, estimulando-os a desenvolver potencialidades pessoais que o tornem ‘competente’ ou melhor dizendo, competitivo. Desse modo, assim como nas teorias de Chomsky e Piaget o sujeito é regido pelas dinâmicas inata e interior, respectivamente, no sistema do capital ele deve ser entendido pelas suas bases inatas e interiores, é o efeito de sentido de que o sujeito nasce para ser competitivo, para se

autodeterminar, é dono de seu destino e, portanto, responsável pelos seus sucessos e/ou fracassos. É sobre, pois, esse efeito imaginário de identificação que as subjetividades humanas devem conduzir suas ações.

Como podemos verificar, a posição discursiva fala do lugar marcado pelos princípios da ideologia do mercado, representativa da formação ideológica neoliberal, uma vez que, ao enaltecer no sujeito a ilusão subjetiva de ele é o ‘senhor de seu destino’, dissociando-o do processo sócio-histórico do qual faz parte, objetivando redefinir e reordenar as estratégias políticas, econômicas e culturais da ordem capitalista vigente.

Portanto, a referência individualista da pedagogia das competências expressa, pois, como princípio basilar, a valorização do conjunto das capacidades individuais, polivalência, flexibilidade, ‘saber ser, fazer, aprender, empreender’, autonomia, adaptação, empregabilidade, etc., que articuladas pela noção de competências, reforçam o ideal de um hipersubjetividade controladora de seus destinos e do mundo, independe das circunstâncias sócio-históricas. Para nós, isso se configura na estratégia do capital de incentivar nas subjetividades o desejo de competitividade necessário a sua reprodução. Essa estratégia busca anular qualquer forma de organização coletiva e social dos sujeitos. Desse modo, essa referência funciona como a ideologia necessária à formação ideológica neoliberal para disseminar, através da formação discursivo do mercado, aquilo que pode e deve ser dito e também o que não pode e não deve ser dito, no quadro do ideário educacional brasileiro.

O que se pode dizer é que, na educação brasileira, novas noções como ‘nova sociedade do conhecimento’, ‘autonomia/descentralização’, ‘globalização’, ‘revolução tecnológica’, ‘novos saberes’ (*savoir-faire*), ‘flexibilidade’, ‘adaptação’ ‘inovação’, ‘criatividade’, ‘empregabilidade’, ‘hipersubjetividade’, etc., estruturantes e necessárias para a Reestruturação Produtiva do Capital, são introduzidas para garantir a formação do novo perfil de trabalhador.

Como na formação social capitalista é preciso primeiro silenciar as contradições e só secundariamente dizer, o que não se pode dizer quando se trata do discurso da competência na Educação brasileira, ao menos claramente, é que esse léxico, aqui articulado pela noção de competência, funciona como a estratégia ideológica do capital para capturar, controlar, avaliar e conformar a subjetividade dos indivíduos à sua racionalidade desumana e destrutiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho traçado pelo nosso estudo permitiu-nos entender o discurso das competências como práxis, produzido socialmente, em determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência determinada pela sociedade capitalista. Desse modo, elegemos a Análise do Discurso de linha francesa para acompanhar o movimento, a circulação e os desdobramentos do aludido discurso, o que nos permitiu evidenciar que o discurso das competências carrega o histórico, o social e o ideológico das relações da sociedade capitalista.

No percurso que realizamos para desvelar os sentidos do termo competência no ideário educacional brasileiro, vimos que esse termo sofre um movimento discursivo muito grande até chegar ao campo educacional. Ao longo da trajetória desse conceito, notamos que ele teve seu uso inicial na esfera do direito, deslocando-se posteriormente para área da linguística, ramificando-se desta última área para diversos outros campos carregando sempre acepções e tratamento particulares.

No campo da educação escolar, que nos interessou mais de perto, o termo competência tem por fundamentação teórica os estudos da linguística e da psicologia cognitiva. Ao recorreremos ao movimento discursivo, percebemos que esse deslocamento do termo competência de área da linguística para área educacional, não é aleatório, ele se encaixa nas tramas da lógica do capital, através da mediação da sociologia do trabalho, principalmente, no que concerne à formação profissional. Ressaltamos que a discussão sobre o termo competência no contexto da Sociologia do Trabalho assentou-se no complexo e contraditório movimento de ajustes do capital diante da crise estrutural que lhe assolava desde a década de 1970. Ela surge no momento de Reestruturação Produtiva do Capital que começa a perceber que o modo de produção fordista-taylorista, que centrava a formação do trabalhador no modelo de qualificação, não atendia aos seus anseios. Em substituição a esse modo de produção, introduz-se na complexa rede da Reestruturação Produtiva o espírito do toyotismo que, sob o regime de acumulação flexível, lança mão da ideologia da competência em detrimento da lógica da qualificação fordista-taylorista.

Dessa forma, a noção de competência surge em resposta aos questionamentos da esfera do trabalho, espalhando-se pela França ainda na primeira metade da década de 1980, como um conceito mais condizente às necessidades estruturais do capital. Ela advém, na verdade, da

lógica empresarial que necessitava, em decorrência do novo modo de produção toyotista, apreender melhor o trabalho efetivo de seus empregados, para torná-los mais adaptados a esse novo modo de gestão.

Do mundo empresarial, o termo começou a ser adotado no meio educacional francês por volta de 1985, quando os empregados começaram a utilizar a expressão competência em detrimento do vocábulo qualificação, termo esse que, como já afirmamos, não mais satisfazia aos anseios do novo modelo de produção toyotista. Além disso, a sedução e o sabor do termo competência era compartilhada igualmente pelos patrões, que viam nele uma porta para aumentar a competitividade de suas empresas.

No Brasil, assim como no restante da América Latina, o modelo das competências surge no bojo das Reformas Educacionais, decorrente do ajuste macroeconômico e estrutural de todo Aparelho de Estado, cujo objetivo era controlar a inflação e estagnação econômica e reativar o crescimento econômico perdido nos anos oitenta. Essas reformas procuravam atender às condições impostas aos governos dos países considerados subdesenvolvidos pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e o FMI. Sobre esse assunto, 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.

Nessa mesma linha de raciocínio, Machado (2000) afirma que institucionalização do termo tem um caráter de generalidade, aparentemente consensual e tem servido para padronizar uma forma de pensar o perfil desejado do trabalhador. Esse referencial vem se configurando em pensamento único sobre a interpretação das demandas do mercado em relação às transformações nas relações de trabalho e a busca de maior eficácia econômica. Esse modelo tem imposto que todos devem se adaptar, naturalizando os aspectos qualitativos de trabalho e os processos de produção e de gestão dos conhecimentos, saberes dos trabalhadores, tornando-os externos as relações, ações e intenções dos sujeitos envolvidos.

A porta de entrada para a chamada “Pedagogia das Competências” no campo educacional brasileiro foi, como vimos, a Educação Profissional no texto da Resolução nº 4

de dezembro de 1999, do Conselho Nacional de Educação. É nessa resolução que encontramos uma proposta de organização curricular com base no modelo das competências, conceito definido um ano antes na Portaria Ministerial Nº de 1998 que orienta sobre os procedimentos para a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, conforme levantamos nesse trabalho há uma interdiscursividade alusiva ao termo que remete ao próprio debate sobre a Constituição Federal de 1988, passando pelas discussões sobre as Leis de Diretrizes e Bases brasileiras.

Diante do percurso que fizemos neste trabalho, recorremos ao movimento/circulação do discurso que trouxe o termo competência para o âmbito da educação, expusemos as condições conjunturais em que o discurso educacional das competências foi produzido, evidenciando o complexo do contexto de Reestruturação Produtiva e de novas formas de organização do trabalho, mostrando que a noção de competência se configura como o nexó essencial entre a educação e a reprodução do capital. O discurso das competências seria, assim, a ideologia necessária à racionalidade produtiva que perpassa as tramas da Reestruturação Produtiva.

A ideologia das competências surge, assim, como o fermento que faltava para fazer crescer o bolo do capital, dada suas condições complexas de produção, que requisitavam inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas do seu sistema. Como dizia Marx o capital não pode existir sem renovar suas forças, salientamos que foram essas inovações que passam a exigir um novo perfil de trabalhador.

A educação escolar é convocada a dar conta desse novo trabalhador, isto é, ela será o *locus* ideal para a formação ideológica neoliberal disseminar, através da formação discursiva do mercado, seus os elementos de saber, determinando o léxico estruturante e necessário para garantir esse novo perfil de trabalhador, qual seja, ‘nova sociedade do conhecimento’, ‘autonomia/descentralização’, ‘globalização’, ‘revolução tecnológica’, ‘novos saberes’ (*savoir-faire*), ‘flexibilidade’, ‘adaptação’, ‘inovação’, ‘criatividade’, ‘empregabilidade’ e ‘hipersubjetividade’.

Esse novo léxico, articulado pela noção de competência, funciona como a estratégia ideológica do capital para capturar, controlar, avaliar e conformar a subjetividade dos indivíduos à sua racionalidade desumana e destrutiva. Dessa forma, o desvelamento do discurso das competências mostrou-nos que ele é o termo em torno do qual o capital se

concentra para reerguer sua estrutura diante da crise que lhe assolara a partir da década de 1970.

Desse modo, as posições discursivas que ora se apresentam nas sequências discursivas analisadas são porta-vozes do discurso jurídico institucional que se insere na formação discursiva do mercado, objetivando estabelecer os interesses da ideologia dominante da formação ideológica capitalista. Para realizar esse objetivo, a educação escolar é convocada a enaltecer as subjetividades, elevando ao seu grau máximo, criando assim a ideia de ‘hipersubjetividade’, ou seja, despertando nelas a ilusão subjetiva de que elas são o centro de si mesmas, ao tempo que as estimula a desenvolver um conjunto de potencialidades pessoais orquestrado pela noção de ‘competências’.

O discurso das competências produz, portanto, um efeito imaginário fetichista de autodeterminação subjetiva que se instaura como referência de identificação para os sujeitos, de modo que eles acreditem na evidente hipersubjetividade criada pelo sistema do capital para submetê-lo às ideias do mercado. As sequências discursivas revelaram-nos, pois, que os objetivos traçados para as nossas instituições de ensino dizem respeito à adaptação destas, no decorrer do tempo, as determinações reprodutivas em constante mutação do sistema do capitalismo, assegurando que “cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do desse sistema” (Cf. MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Portanto, pode-se dizer que o sentido de competência no campo educacional brasileiro, assenta-se em preceitos mercadológicos representativos da formação social capitalista, que está filiada a FI neoliberal e sua correspondente FD do mercado. Nesse sentido, afirma-se que o conceito é então restrito, pois se limita à orientação dos indivíduos para responder apenas às exigências do mercado, em detrimento das necessidades reais da vida desses indivíduos.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído com uma análise mais acurada das relações estabelecidas entre educação/competência, de modo que possamos ter levantado a necessidade de redefinição dos objetivos da formação educacional brasileira. Desejamos, dessa forma, contribuir para as ciências humanas, mais especificamente, na esfera educacional e linguística, provocando o debate sobre o discurso das competências sobre a educação brasileira, revelando as consequências desse discurso para o processo de ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed., 1985.

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

\_\_\_\_\_. **O marxismo inconcluso da análise do discurso**: um legado de Michel Pêcheux. In Signo y Seña, número 24, dezembro de 2013, pp. 105-12. Disponível em <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>. Acesso em 20/01/2014.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo, Boitempo, 2011.

ANDRADE, M. A, de. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, M.C. S (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

ANTUNES. R. **Adeus ao trabalho**, São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1997.

ARANTES FAZENDA, I.C. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

AROUCA, M.M.A. **Do Discurso à Educação no Brasil**: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneité montréalaise et l'heterogeneité constitutive: éléments pour un approche de l'autre dans le discours**. DRLAV. n. 26. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris, 1982.

\_\_\_\_\_. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BERGER FILHO, R.L. **Currículo e Competências**. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site25/File/currículo\\_e\\_competencia.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site25/File/currículo_e_competencia.pdf). Acesso em 05/05/2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Ed. Jorge ZAHAR, 2008.

BERGO, A.C. **“Darwinismo Social” e a Educação no Brasil**. Tese de Doutorado. SP: 1993.

BOCK, A. M.B. **As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação**. IN: Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos / Elenita de Rício Tanamachi, Marilene Proença e Marisa Lopes da Rocha (org.). — São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

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

BRASIL, Governo Federal. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Parecer CNE/CEB N° 15/18. In: **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Documento básico 2000**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999b.

\_\_\_\_\_. 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, 1999c.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172: **Plano Nacional de Educação**, de 09/10/2001. Ministério da Educação. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil.../leis/leis.../110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil.../leis/leis.../110172.htm). Acesso em 29/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação, 1999d. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC n° 438**, de 28 de Maio de 1998. Brasília: INEP, 1999e.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002** (Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação), Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

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

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, E. J. G. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, Duas Faces de Uma Mesma Moeda**. Piracicaba Tese (Doutorado), 2005, 235f., Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

\_\_\_\_\_. **Autonomia da Gestão Escolar:** Democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. 2007. Disponível em [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/140.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/140.pdf). Acesso 21/10/2013

CARVALHO, M. L. G. C. **A Revista Renovação na década de 1930:** A construção de uma discursividade feminista. São Cristóvão, Editora UFS, 2012.

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

COSTA, L. R. **A Crise do Fordismo e o Embate entre Qualificação e Competência:** conceitos que se excluem ou que se completam?. Revista Política & Trabalho, nº. 26, abril, 2007, p. 127-142.

DADOY, M. As noções de competência à luz das transformações na gestão da mão de obra. In: **Da qualificação à competência:** pensando o século XXI. TOMASI (Org.), A. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DALE, Roger. **Globalização e Educação:** Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DA SILVA, M. A. **Trabalho, educação e crise do capitalismo contemporâneo:** uma aproximação crítica em torno da educação profissional-tecnológica. 2013. Acesso em 04/05/2014:  
[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1733\\_01c0cc23a225198c5460a6e0612c3e2f.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1733_01c0cc23a225198c5460a6e0612c3e2f.pdf)

DE LIMA, M. N. **O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho educação e escola.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed., São Paulo: Cortez, 2012.

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

DOLZ, J. & BRONCKART, J.P. A noção de competência: qual a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J. OLLAGNIER, E. **O enigma das competências em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOSSE, F. **História do estruturalismo** (vol. 1 – o campo do signo – 1945-1966; vol. II – o canto do cisne – de 1967 a nossos dias). São Paulo, Ed. Ensaio, 1993.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico - social da formação do indivíduo. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. rev, Campinas, São Paulo, autores associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ed., SP:Autores Associados, 2012.

DRUCKER, P. **Sociedade Pós-Capitalista**. Rio de Janeiro, 1976.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. p. 62-74. v.1.

FACCI, M. G. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., SP:Autores Associados, 2012.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V – Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

FRAURE, E. et All. **Aprender a ser**. 2ª ed. São Paulo, Difusão editorial do livro, 1974.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS, 2001.

FERREIRA, A. A. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

FLORÊNCIO et al. **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió, EDUFAL, 2009.

FRERES, H.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Governo e empresariado: a grande aliança em prol da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana et. al. **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EDUECE/IMO, 2010.

FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. (Org.). **Tratado de sociologia do trabalho**. São Paulo: Cultrix, v.2, 1973.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: Silva, Luiz Heron da (org.). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas. In: GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

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.

GERMANO, JW. **Estado Militar e educação no Brasil (1964.1985)**. São Paulo, Cortez, 1993.

GUIOMAR, N.M. **Magistério de 1º grau**. Da competência técnica ao compromisso político. 12ª Ed., São Paulo: Cortez, 1998.

HAROCHE, C.; HENRY, Paul; PÊCHEUX, M. [1971]. A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-32.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 10ª. Ed. São Paulo, Loyola, 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.

HOLLOWAY, J.; PELÁEZ, E. **Aprendendo a curvar-se**: pós-fordismo e determinismo tecnológico. Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n.2, p.21-30, 1998.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrotando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

INVERNIZZI, N. **Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira**: tendências dos últimos vinte anos. In: *Trabalho & Crítica*: anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED. São Leopoldo: Editora Unisinos, n. 2, 2000.

JIMENEZ, S. V. e MENDES SEGUNDO. M. D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital**: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. Cadernos de Educação. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p. 119 – 137, JanJun. 2007.

JIMENEZ, S.V. et all. **Sociedade tecnológica**: um novo paradigma em favor da velha ordem?. Revista Contrapontos, vol. 6, nº 3, p. 495-502, Itajaí, 2006.

JIMENEZ, S.V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Revista Edufal, 2005.

JIMENEZ, S. V. LIMA, M F; **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social.** In: Educ. rev. [online]. 2011, v. 27, n. 2, p. 73-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 27/10/2012.

JIMENEZ, Susana et. al. **Marxismo, educação e luta de classes:** pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EDUECE/IMO, 2009.

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

LA BRADBURY, L. C. S. **Estados liberal, social e democrático de direito:** noções, afinidades e fundamentos. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1252, 5 dez. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/9241>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais In: **A cidadania Negada:** Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho; 3ª ed. São Paulo, 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

LESSA, S. **Trabalho e ser social.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e luta de classe na “sociedade do conhecimento”. In: Jimenez, S.; de Oliveira, J. L.; Santos, D. (orgs) **Marxismo, Educação e Luta de Classes.** UECE/IMO/SINTSEF, Fortaleza, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mundo dos homens:** trabalho e ser social. 3ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, M. F.; JIMENEZ, S. V. **O complexo da educação em Lukács:** uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. In: Educ.rev. [online]. 2011, v. 27, n. 2, pp. 73-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 27/10/2012.

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.

LUKÁCS, G. **O Trabalho.** Tradução Ivo Tonet. Maceió: 1997, mimeo.

\_\_\_\_\_. **A reprodução.** Tradução Sérgio Lessa. Maceió: 1992, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social.** Boitempo, São Paulo, 2010.

LUZURIAGA, L. **História da Educação Pública.** São Paulo, Nacional, 1959.

MACEDO, L. **Currículo e competência**. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (org). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. RJ:DP&A, 2011.

MACENO, E.T. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo, Baraúna, 2011.

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.

MACHADO, L.R. de S. **O "modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MAGALHÃES, B. **As marcas do corpo contando a história – um estudo sobre a violência doméstica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

MAGALHÃES, M.B. & MARIANI, B. “Eu quero ser feliz”. O sujeito, seus desejos e a ideologia. In: **Memória e História na/da Análise do discurso**. INDURSKY, F. FERREIRA, M.C.L., MITTMANN, S. (Orgs). Ed. Mercado de Letras, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a Reforma Social”. De um prussiano**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1998. Livro I, tomos 1 e 2.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo, Editorial Grijalbo, 1977.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, 1ª ed. Editora Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias, São Paulo: Centauro, 2004.

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

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. **O conhecimento é uma invenção ou reinvenção da realidade?** Para uma crítica marxista à epistemologia construtivista, 2011.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2 ed., SP:Autores Associados, 2012.

MESZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro; Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, L. W. **Globalização, transição democrática e educação (Inter)Nacional (1984...)**. In: Revista HISTEDBR On-line, n. 11, setembro de 2003. ([www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)). Acesso em outubro de 2013.

MORAES, R. C. C. **Estado, desenvolvimento e globalização**. São Paulo, Editora da Unesp, 2001.

MOREIRA, L. A. L. **A empregabilidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais**: implicações e limites à formação humana. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2005.

NATHANAEL, P.N.P. de. **ABC da Lei de Diretrizes e Bases das Educação**. São Paulo : Unimarco, 1993.

\_\_\_\_\_. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei nº 9.394/96. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

NETTO, J. P.; BRAZ, N. **Economia política**: uma Introdução Crítica. 4ª. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

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

OLIVEIRA, F. de. **Crítica a razão dualista**: o ornitorrinco. SP: Boitempo, 2003.

ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux, 3ª ed. Pontes, 2012. Perspectivas. São. Paulo: Autores Associados, 1997.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 4ª Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise do Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª Ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio** – no movimento dos sentidos. 6ª Ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 1ª Ed., 2012.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PANIAGO, M.C.S. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: PANIAGO, M.C.S et al. **Marx, Mézáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PÊCHEUX, M. “A análise de discurso: três épocas”. In: **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1990.

\_\_\_\_\_. **Análise Automática do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. “Análise Automática do discurso (AAD-69)”. In: **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1990.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. O mecanismo do desconhecimento ideológico. In ZIZEK, S. (Org). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. E. Orlandi et alii. Campinas: Ed. UNICAMP. 1988.

\_\_\_\_\_. **Sobre os contextos epistemológicos da análise do discurso**. In Escritos 4. Publicação do Labeurb/Nudecri/Unicamp, 1999.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectiva. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs) **Por uma análise automática do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-252.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo.1998b.

PIATELLI-PALMARINI, M. (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 6. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, Coleção Educação Contemporânea.

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

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

RIBEIRO, R. De C. **A educação o e abordagem da teoria do capital humano**. Curitiba – PR: UFPR, 2004.

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

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação – LDB**: Trajetória, Limites e perspectivas. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 39 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: CUT/SNF. **Trabalho e educação num mundo em mudanças**. Caderno de apoio às atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed.Autor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1992.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, jan./abr. 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo, Cultrix, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SHIROMA, E. O. Sentidos da descentralização nas propostas internacionais para a educação. In: BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (Orgs.) **Democracia e políticas sociais na América Latina.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 179 a 191.

SILVEIRA, Paulo, DORAY, Bernard. (org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade.** São Paulo: Vértice, 1989.

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 JUNIOR, J. dos R.; CAMMARANO GONZÁLES, J. L. **Reformas educacionais, competências e prática social.** São Paulo, Relatório de Pesquisa, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), 2001.

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.

SILVA, T.T. 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.

SILVA SOBRINHO, H.F.S. **Discurso, velhice e classes sociais.** Maceió, Edufal, 2007.

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: Papirus, 5ª 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. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997a. p. 167-199.

\_\_\_\_\_. **Formação: uma atividade em vias de definição?**. Veritas, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 385-410, jun. 1997b.

\_\_\_\_\_. 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: Papirus, 5ª ed., p. 25-59, 2004.

TARTUCE, G. L.B. P. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra.** In: *XI Congresso Brasileiro de Sociologia, UNICAMP, 2003.* Acesso em 05/03/2014. Disponível em [http://sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1074&Itemid=170](http://sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1074&Itemid=170).

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital.** Maceió: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e democracia.** In: BORGES, L. P.; MAZZUCO, N. G. (orgs). *Democracia e políticas sociais na América Latina.* São Paulo: Xamã, 2009.

TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas, SP, Papirus, 2004.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica.** Ensaio, São Paulo, n.ºs. 17/18, 1989.

VIANA, J. A. C. **O terceiro mundo não é assim: está assim.** Belo Horizonte-MG: Editora FEP/MVZ, 1999.

ZANARDINI, I. M. S. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade.** Perspectiva. Florianópolis, v. 25, n. 1, jan/jun. 2007, pp. 245-270.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux na França: uma retomada do percurso.** Série Cogitare. Santa Maria/RS: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.