

ENEM: MECANISMO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Gabriela Belo da SILVA
gabesigo@gmail.com
UFPB/GELIT/ATA
Rivadavia Porto Cavalcante
rivadavie@gmail.com
UFPB/GELIT/ATA

1 INTRODUÇÃO

Amplas têm sido as discussões teóricas sobre a utilização do termo *competência* nos documentos oficiais (BRONCKART e DOLZ, 1999; BRONCKART, 2005; DOEHLER, 2005; PERRENOUD, 2013; ALMEIDA FILHO, 2009; CRISTOVÃO, 2007; COUTINHO, 2011). Intensos têm sido também os debates e questionamentos levantados por esses autores sobre a concepção desse termo¹ e a sua incapacidade de abarcar a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Isto posto, é importante pontuarmos que aprender exige certo nível de estresse, um período de maturação, e essas questões são individuais e não podem ser coletivamente determinadas². Considerando essas colocações, temos como objetivo apresentar neste trabalho, um desdobramento dos dados e das reflexões de uma pesquisa realizada por nós³ (SILVA, 2014) sobre os problemas de um ensino baseado apenas no desenvolvimento de competências.

Destarte, nosso propósito é discutir essas questões buscando construir inteligibilidade de como o processo avaliativo aplicado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), influência nos contextos formativos que preparam os egressos do Ensino Médio para prosseguirem em seus estudos posteriores. Desse modo, o *corpus* que elegemos para o presente estudo é a *Matriz de Referência para correção das redações do ENEM (2007)*, do qual construímos uma percepção analítica fundamentada pela noção de que, analisar textos denominados, documentos oficiais, auxiliam na compreensão da morfogênese do agir

¹ Os questionamentos dizem respeito ao uso do termo e ao modelo de “gestão das competências” adotado nas escolas. Nessa linha de raciocínio, para obter sucesso profissional, é imprescindível ser detentor de um “capital de competências do qual depende a realização de projetos”, tanto pessoais quanto mercadológicos (PERRENOUD, 2013, p. 31).

² Apesar da relevância dessa colocação, é recorrente um discurso, especialmente nas instituições escolares de que para integrar-se a uma equipe, ser uma “peça” necessária socialmente, é necessário desenvolver competências coletivas, como em uma orquestra na qual o desempenho do grupo depende da atuação individual de cada pessoa (LE BOTERF, 2000; WITORSKI, 1996; PERRENOUD, 2013)

³ Publicação que está no prelo e que tem o seguinte título: *Por uma (Re)Redefinição do Ensino de (Por)Competências À Luz Do Interacionismo Sociodiscursivo* (2014). É oportuno ressaltar que neste trabalho a autora propõe uma reflexão epistemológica sobre o uso do termo competência e sua ineficácia de abarcar a complexidade que envolve o desenvolvimento.

humano. Por conseguinte, esse entendimento pode estabelecer uma ponte entre a natureza das ações verbais (no caso da escrita de redação como acesso) e seu valor num dado contexto.

Nesse sentido, a construção hermenêutica a que nos propomos, tem como baliza norteadora, o eixo teórico-metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), pois entendemos que este aporte possibilita ao pesquisador identificar e compreender a relevância das produções verbais como dispositivos que autorizam a interpretação do agir, haja vista que conforme elucidam Bronckart (1999), Machado (2007), são nos e pelos textos que se pode construir conhecimentos sobre as atividades que se desenvolvem nas práticas languageiras, posto que o agir não é apreensível pela mera observação, mas ele é interpretado em textos que se constroem sócio-historicamente.

2 EIXO TEORICO-METODOLÓGICO

2.1 A LINGUAGEM EM PRÁTICA SOCIAL

Discorrer sobre a produção do texto redacional e sobre as normas propostas pela diretriz de correção dos exames do ENEM, os quais constituem o objeto da análise a que propomos neste trabalho, implica em considerar que estas práticas de linguagem são formas de agir no mundo (BRONCKART, 1999). Esta noção da linguagem enquanto agir se mostra aqui relevante para esta pesquisa, na medida em que todo texto a ser produzido está intimamente condicionado às condições físicas (espaço e ambiente) e socio subjetivas (normas do mundo das relações sociais e do mundo subjetivo do seu produtor) que podem influenciar e determinar a sua estruturação, organização e efeitos de sentidos pretendidos, com a finalidade de alcançar objetivos específicos de acordo com os motivos e razões do agente emissor do texto.

A este respeito, Bronckart (2010, p. 28) orienta que dentre o conjunto das propriedades (capacidades) mais relevantes e atribuídas ao desenvolvimento de uma pessoa na sociedade é a concretização do agir de linguagem (agir languageiro) que é responsável pela produção do significado nas interações verbais, sejam elas orais ou escritas. Por meio deste tipo de agir é que esta mesma pessoa pode estabelecer acordos entre si e com outros numa dada situação onde a linguagem passa a operar como instrumento essencial junto aos grupos sociais onde se desenvolvem as capacidades relativas ao agir não verbal (ou geral), isto é, com as propriedades do mundo em que este último tipo de agir languageiro possa vir a se desenvolver.

Nesta perspectiva a linguagem possui um caráter praxiológico e se realiza na “*atividade de linguagem*” (BRONCKART, 2012, p. 24-25). A sua realização depende dos interactantes os quais estiverem situados numa dada situação de uso (prática) de uma *lingua* com o objetivo de estabelecer interações entre si e/ou com outros e/ou a elas responder e que, para tanto, fazer-se-ia necessário mobilizar os recursos lexicais e sintáticos específicos desta língua. Neste caso, este tipo de ação a qual é parte da atividade linguageira em curso, ao vir a se concretizar, materializar-se-ia sob a forma de textos (escritos ou orais). Ressaltamos que a noção de texto aqui é oriunda de trabalhos contemporâneos⁴ como os de Bakhtin (2006) e Bronckart ([1999] 2009) que podem ser entendidos como sendo os correspondentes empíricos ou linguísticos de uma atividade linguageira, pois,

eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que cometam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção (grifo do autor, Bronckart, 2008, p.113)

Assim, a visão interacionista, assumida neste trabalho, a noção de atividade de linguagem está relacionada ao processo das práticas, enquanto o texto ao produto (produção de linguagem oral ou escrita (BRONCKART e STROUMZA, 2002).

Partindo dos estudos de Bakhtin, Bronckart (2004, p. 73) salienta-se que “toda atividade de linguagem é organizada por gêneros textuais” que ele mesmo prefere denominá-los de gêneros de texto os quais são, caracterizados por alguma especificidade do seu conteúdo, bem como pelos recursos linguísticos mobilizados em sua composição [1]” (op.cit). Logo, qualquer produção de texto implicaria a tomada de decisão do seu autor sobre as escolhas (linguísticas, conteúdo temático, etc.) conforme o acordo que este pretende estabelecer, as normas e a especificidade da esfera social a qual se inscreveria a troca verbal.

⁴ Referimo-nos ao fato de que a partir dos estudos de Bakhtin é que se dá a superação da classificação dos textos conforme o que predominou por vários séculos de que os textos poderiam ser enquadrados apenas na noção de gênero que era o conjunto dos textos nobres/clássicos da literature (gênero lírico, dramatic e outros, conforme Aristóteles).

2.2 A LÍNGUA ESCRITA E SEUS MECANISMOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Conforme ficou explicitado nos parágrafos anteriores, este trabalho toma a linguagem (dos exames de redação do ENEM=língua escrita) enquanto práticas sociais que se realizam por meios das ações/atividades desempenhadas por agentes verbais dotados de motivos, razões, objetivos e finalidades como é o caso das personalidades (professor/aluno) envolvidas no trabalho de realização e avaliação destes testes). No entanto, visando compreender a emergência deste processo, o qual envolve práticas de linguagem diferenciadas (tanto do agente que avalia quanto do agente avaliado) e que são determinadas por documentos oficiais que, por sua vez, impõem modos de pensar e agir quanto ao uso da língua escrita, em processos seletivos de inclusão, ao ensino superior ditados pela diretriz aqui sob análise. Acreditamos ser necessário lançar um olhar crítico sobre função deste exame e do seu funcionamento os mecanismos utilizados para colocar em prática

Os testes desenvolvidos nas políticas educacionais de governos com vistas a avaliar competências linguísticas servem como medidas tomadas sobre as variedades de língua de uma comunidade verbal e funcionam como mecanismos que podem afetar as práticas languageiras dos agentes sociais. O uso deste tipo de testes, veiculam e mantêm ideologias da classe dominante que, por sua vez, prestigia um tipo específico de linguagem que exclui a cultura dos demais suprimindo a diversidade linguística e impondo uma padronização do dizer dos outros, minimizando suas capacidades ao invés de desenvolvê-las. A este respeito, alinhamo-nos aos pressupostos teóricos de Shohamy (2007) de que os testes além de influenciar a formulação e a implementação da política linguística, eles derivam de critérios e julgamentos tendo por base as escalas de avaliação, orientações e enquadramentos fixados.

Todo este conjunto de procedimentos sobre a linguagem constrói representações da língua em uso como sendo padronizada e homogeneizada (op. cit) não permitindo a expressão dos conhecimentos de mundo dos seus usuários. Por outro lado, Shohamy nos mostra que quando os testes avaliam práticas de linguagem e *trazem em si resultados de investigações sobre a aprendizagem de línguas e seu uso, eles podem servir como ferramentas para a criação de políticas de língua mais válidas e reais e servem para mediar e negociar ideologia e prática*⁵ (SHOHAMY, 2007, p. 117). Estes pressupostos

⁵ when they incorporate research findings about language learning and language use, can serve as tools for creating more valid and real language policies that mediate and negotiate between ideology and practice.

teóricos são relevantes tanto no processo metodológico quanto para nas análises que passamos a discutir na próxima seção.

3 METODOLOGIA

Conforme exposto anteriormente, o presente trabalho, toma como objeto de estudo a diretriz orientadora do processo de avaliação dos testes de redação do ENEM, que constitui o *corpus* a ser analisado. Sendo este documento oficial uma manifestação de uma voz social materializada na forma de texto escrito, para analisá-lo, mobilizamos um tratamento hermenêutico dos dados. E para tanto, deixamo-nos guiar pelo modelo de análise do objeto semiótico (o texto) proposto por Bronckart (1999/2009) e Bakhtin/Volochinov (1929/2006), os quais esclarecem que a partir de uma abordagem descendente dos elementos que compõem as práticas linguageiras é possível trazer a tona os modelos do agir que são estabelecidos por este documento oficial. Em nosso procedimento de análise consideramos que os textos materializam as ações linguageiras as quais constituem as atividades sociais e, ao mesmo tempo em que exercem influência sobre os modos de agir, eles autorizam avaliações a partir de normas e dos valores culturais que são construídos sócio-historicamente.

3 CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Refletindo sobre o contexto sociossubjetivo do *corpus* que analisamos, é possível pontuar que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o ENEM foi elaborado pela primeira vez em 1998. Nesse primeiro momento, o objetivo desse exame era avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica, apresentando um panorama da qualidade desse nível de escolaridade, no Brasil. Inicialmente, o projeto se justificava como substancial para a educação, pois em seus anos iniciais tinha como principal finalidade contribuir para a implementação de mudanças que corroborassem para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Em 2009, o ENEM começou a ser empregado como um dos principais mecanismos de seleção para o ingresso no ensino superior e aos Programas Sociais relacionados à educação, oferecidos pelo Governo Federal, como o

Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Desde sua implementação em 1998 até 2013, o documento sofreu várias reformulações, no entanto de 2012, para 2013, não há modificações relevantes ao que diz respeito à construção textual do guia do participante. É importante ressaltar apenas que há uma ênfase na estrutura do texto e nas estratégias de construção da argumentação. Ao refletirmos sobre o receptor dessa produção é possível dizer que ele é produzido, por um lado, para o aluno e por outro, para além do docente, a coordenação e direção da instituição, pois esta trabalha com resultados. O objetivo maior é que o número de aprovações aumente independente das técnicas utilizadas para se atingir esse objetivo.

Considerando esse contexto de produção e as discussões teóricas sobre a utilização de um modelo de educação tendo por base um ensino por *competências*, intentamos descrever e analisar os mecanismos de acesso ao ensino superior tendo como base o documento oficial que norteia a correção da prova de redação desse mecanismo de acesso, trazendo-o para a centralidade da compreensão enquanto um instrumento de implementação de uma política pública que envolve práticas de linguagem como requisito indispensável para o acesso a esta modalidade de ensino.

Abaixo, trazemos uma síntese do contexto de produção do documento em análise:

<u>MUNDO FÍSICO</u>	
ESPAÇO FÍSICO	Brasília.
MOMENTO DE PRODUÇÃO	Primeira produção em 1998.
EMISSOR	INEP, em parceria com o MEC e o DAEB.
RECEPTOR	Alunos que desejam fazer a prova do ENEM e professores que se propõem a trabalhar com alunos que tem como meta ter uma nota satisfatória no ENEM.
<u>MUNDO SOCIOSSUBJETIVO</u>	
ESPAÇO SOCIAL E DE PRODUÇÃO	Governo Federal.
PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	Instância Governamental INEP.
PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	Instância responsável pela elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio.
OBJETIVO DA VEICULAÇÃO	Divulgar a matriz de correção por competências elaborada para as produções textuais do ENEM.
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	Eletrônico (virtual).

Quadro 01 – Síntese do Contexto de Produção do documento institucional.

4 ANALISANDO OS MECANISMOS AVALIATIVOS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Ao analisarmos o direcionamento do documento oficial, no que diz respeito à matriz de avaliação das competências, optamos por centrar nossa análise na questão da textualização dos enunciados e os efeitos de sentidos subjacentes a essas escolhas linguísticas. Destarte, podemos constatar um uso recorrente de verbos no modo infinitivo impessoal, ou seja, em apenas cinco competências, identificamos dezesseis vocábulos dessa natureza (*Selecionar, relacionar, organizar etc*). É possível afirmar que essa regularidade dos verbos, tem como objetivo delimitar o que o aluno precisa saber para tirar uma nota satisfatória em sua produção textual. É perceptível ainda que, neste caso, os verbos estão sendo utilizados em sentido genérico ou indefinido o que faz com que a atenção do leitor recaia sobre o processo verbal a ser desenvolvido.

Nesse sentido, como podemos observar,

Ocorrência 01: *Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Ocorrência 02: *Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Tanto na ocorrência 01 quanto na ocorrência 02, há o apagamento do enunciador, o que revela que os sentidos subjacentes ao texto não estão a serviço de um indivíduo, mas sim dos interesses de instituições governamentais que tem como propósito, definir quais são as ações e saberes que os discentes devem ter para que possam dar continuidade aos seus estudos e adentrar à Universidade. Do mesmo modo, apesar de institucionalmente, o texto não ter sido escrito para os professores, é perceptível que o docente está implicado neste discurso, posto que cabe a ele criar as condições necessárias para que essas competências sejam desenvolvidas.

Desse modo, fica evidente na ocorrência 01 e 02, por meio do uso dos verbos (*Selecionar, relacionar, organizar, interpretar e elaborar*) que esses são os saberes necessários para a feitura da prova e todo conhecimento sistematizado que extrapole o que é “cobrado” parece ser desnecessário. Há nesse sentido, como nos elucidava Perrenoud (2013), um descompasso entre o ensino escolar e os saberes necessários ao cotidiano da vida. Na acepção desse autor, muitas prescrições são conteudistas e não dialogam com a vida real do discente, mas sim com o ideal de vida delimitado pelas políticas educacionais.

Com efeito, demonstra-se claramente a intervenção de uma política de língua em que a variedade falada do aluno deve ser desconsiderada e ele deve adotar a norma padrão vigente. É oportuno ressaltar que há uma supervalorização da variedade escrita, desconsiderando qualquer forma de oralidade. Essa predileção se explica pela necessidade de se padronizar a língua e os conhecimentos a serem expressos na prova de redação.

Há, nesse sentido, de forma muito intensa, por parte dos governantes, uma tentativa de controle, tanto do agir docente, quanto do agir do aluno, por meio da padronização do saber. Nesse raciocínio, é preciso que o aluno seja capaz de articular, saberes legitimados socialmente, de maneira adequada aos padrões de um órgão governamental (INEP) que está a serviço de um poder público que não se envolve com o processo formativo, mas que propõe de forma declarada a formatação de pessoas, a deformação de saberes, já que a aprendizagem advinda de um pré-construído (BRONCKART, 1999), neste contexto, vincula-se a uma homogeneização do desenvolvimento humano SHOHAMY, 2007).

Dito de outro modo, apesar de haver uma clara proposta de se avaliar uma formação, temos um processo seletivo que deforma os saberes, pois ao invés de criar pontes entre os campos dos saberes, criam-se e reforçam-se as fronteiras, já que o que impera, como nos coloca Foucault (1998), são as questões relacionadas a legitimidade e a interdição (o que pode, o que não pode e, neste caso, o obrigatoriamente deve ser dito e como deve ser dito).

Os verbos cognitivos sinalizam para uma mobilização que atende a questões de causa e consequência. Vale ressaltar que há um funilamento e um esvaziamento da cultura e leitura de mundo (FREIRE, 1997) que porta o aluno, tendo em vista que após mobilizar diferentes dimensões do agir cognitivo, levando o aluno a ser autor de um texto que visa à *defesa de um ponto de vista*, deslocamento do seu lugar social e de sua capacidade de criação, isto é dos seus diversos pontos de vista.

No que tange as competências relacionadas ao uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa e a capacidade de demonstrar domínio dos mecanismos de produção do tipo textual exigido, pudemos verificar:

Ocorrência 03: *Competência 01: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal* da língua portuguesa. (BRASIL, 2013, p. 12)

Ocorrência 04: *Competência 04: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Com relação às ocorrências 03 e 04, por meio dos efeitos de sentido que emergem dos substantivos, *domínio e conhecimento*, os dados nos faz constatar uma busca da

operacionalização do saber, o que reduz a noção de aprendizado enquanto desenvolvimento, pois aqueles que não conseguem ter total domínio do conhecimento da língua, dentro do tempo estipulado, são excluídos. Não podemos deixar de fazer referência também, ao caráter arbitrário que possui a matriz de correção por competências, uma vez que há uma ênfase extrema nos aspectos gramáticas e estruturais da língua portuguesa.

Por outro lado, entendemos que o documento é reforçado por uma voz social representada pelos pais e pela comunidade de que saber língua é ter domínio da estrutura é conhecer cada regra e cada exceção, sem considerar o processo de letramento enquanto um processo formativo. Assim sendo, *dominar a língua e os mecanismos linguísticos*, são fatores imprescindíveis para que este seja capaz de *Demonstrar* por meio da escrita, sua capacidade de articulação entre os elementos que compõem a língua.

Neste caso, defendemos o posicionamento de os mecanismos linguísticos não podem ser apreendidos isoladamente da sua organização e uso em um determinado texto – dissertativo argumentativo. Para se apropriar desse determinado texto o aluno precisa compreender que ele deve ser utilizado apenas dentro de uma esfera de uso. As competências da forma como são apresentadas não esclarecem quais as habilidades necessárias para a construção da argumentação.

Na ocorrência 05, temos evidenciado o caráter aplicacionista proposto pelo documento oficial. Nesse excerto, exige-se do aluno certo nível de letramento, para que ele consiga compreender a proposta textual, entretanto, ainda é muito forte a questão da competência enquanto aplicação, uma atividade prática, ou seja, desconsidera-se aqui o caráter cognitivo que envolve o processo de aprender.

Ocorrência 05: *Competência 02: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.* (BRASIL, 2013, p, 12)

Nesse sentido, ainda é muito forte a ideia de que conceitos, das diversas áreas do saber, devem ser memorizados e posteriormente, na redação, articulados e repetidos. É como se por, aparentemente, ser interdisciplinar, esse dado revelasse que o aluno teve uma boa formação, pois é capaz de memorizar, de conectar conceitos, lembrar fórmulas, de repetir saberes, mas a questão é, até que ponto esses discentes são capazes de pensar por si mesmos, de ter uma opinião crítico-reflexiva, de ter uma capacidade de ação?

Podemos perceber desse modo, que o ENEM traz uma concepção avaliativa de saberes formais, considerados basilares como premissa para que o discente possa dar continuidade aos

estudos, beneficiando assim, uma minoria que tem condições de ter acesso e de se manter no ensino superior. Desse modo, não há no documento, pensando na “gestão de competências,” uma preparação para a vida, mas sim pensando em estabelecer “os objetivos da escolaridade obrigatória como ‘condição de acesso’ ao ensino pós-obrigatório” (PERRENOUD, 2013, p. 25).

Em suma, por um lado, o documento oficial limita a capacidade do aluno de expor suas ideias e construir um raciocínio que passe pela sua subjetividade, por outro, há também uma limitação para aquele que faz as correções da avaliação do ENEM, pois na maioria das vezes não pode considerar os aspectos qualitativos do texto, pois é necessário, para seguir a esta normatização, que a centralidade das correções esteja voltada para aspectos quantitativos. Neste mecanismo ainda há uma padronização em formas de saber e de pensar, perpetuando normas determinadas ao longo da história nas políticas de língua.

É relevante pontuar que com uma avaliação calcada na noção de competências o aluno é tolhido de sua capacidade de pensar e de proceder a uma interpretação do universo teórico inter-relacionando-o a sua leitura de mundo, já que a diretriz determina até onde o conhecimento pode/deve ir. Há aqui, uma exclusão da língua/cultura/conhecimento do aluno, pois, na competência cinco, propõe que o aluno elabore uma proposta de intervenção a partir dos direitos humanos. Entendemos que essa competência só pode ser desenvolvida com um programa de longo prazo e a partir da participação efetiva de diversas personalidades/agentes que propiciem um ensino aprendizagem da língua de forma a contemplar capacidades que ultrapassem a mera decodificação de símbolos linguísticos. Por conseguinte, defendemos a ideia de que é urgente e necessário que o poder público promova políticas de língua com base em uma noção de linguagem calcada na inclusão e em práticas sociais democráticas e/ou igualitárias, em pleno movimento e construção.

Em síntese, constatamos a partir do estudo do *corpus* que os eixos das cinco competências estabelecidas pela instância avaliadora, conforme nos elucida Shohamy (2007) os testes visam a traduzir os resultados pretendidos a nível nacional e internacional postos pelas autoridades governamentais. Dessarte, a este respeito, reiteramos o alerta feita feito por Shohamy (2007), quando adverte que “awareness of the power of tests motivates those in authority to introduce tests as ways of controlling and imposing specific knowledge of

students, teachers, principles and educational systems alongside certain agendas and educational ideologies⁶” (Broadfoot, 1996; Shohamy, 2001).

5 MAIS ALGUMAS PALAVRAS

Entendemos que um ensino, e posteriormente as avaliações que tem como parâmetro a aquisição de competências faz menção a um dizer incoerente e contraditório. Os testes, em sua constituição e estrutura, conforme Schohamy (2007, p. 118), são capazes de afetar o comportamento de professores, alunos, pais e instituições e igualmente as políticas educativas nacionais. Os dizeres da autora são bastante esclarecedores e nos auxiliam a fazer inferências de forma mais coerente de que este tipo de teste impõe uma cultura de ensino-aprendizagem de línguas voltada apenas para que os alunos sejam avaliados (formatados), de acordo com os interesses dos fazedores de políticas. Por outro lado, percebe-se que este procedimento avaliativo apaga de forma agressiva a possibilidade de desenvolvimento cultural do aluno e dos seus saberes vivenciados (da sua leitura de mundo, conforme Freire (1997).

Isto posto, percebemos que um ensino com base o desenvolvimento de competências, traz consigo ainda, uma visão iluminista em que o universo da aprendizagem é um espaço logicamente estável. Sendo que bastam técnicas e treino para que o aluno consiga, dentro de um tempo determinado desenvolver as competências necessárias. Assim, a lógica das competências combina a transmissão de base de conhecimentos coletivos e mecanismos de regulação para avaliar o *status* da educação social dos discentes. Fica claro que é interessante para o estado formar colaboradores que sejam capazes de seguir modelos pré-estabelecidos, que estejam aptos a reforçar um sistema desigual.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Fórum de Diálogo Índia, Brasil e África do Sul (IBAS): análise e perspectivas**. Brasília: FUNAG, 2009.

Broadfoot, P. (1996) **Education, assessment and society: a sociological analysis** (Buckingham, Open University Press).

⁶ O conhecimento sobre o poder dos testes motiva as autoridades a introduzi-los como meios de controle e imposição de conhecimentos específicos de estudantes, professors e dos princípios e sistemas educacionais conforme as agendas e as ideologias educacionais.

BRASIL. **Guia do Participante a redação do ENEM 2013**. Brasília: INEP - Governo Federal, 2013.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interacionisme sócio-discursif**. Paris: Delachaux ET Niestlé, 1997.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: para um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999/2009.

_____. **Une introduction aux théories de l'action**. FPSE- Université de Genève, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.; Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio *et. al.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. **La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage dès actions langagières?** In.: Raisons éducatifs. Paris, De Boeck Université, 1999.

COUTINHO, S. S. **Competências do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde**. Ribeirão Preto, 2011.

DOEHLER, P. S. De la nature située des compétences en langue. In J. P. Bronckart, E. Bulea, & M. Puoliot (Eds.) **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2005.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. **L'acquisition dès discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de linguistique appliquée**. Paris: 1993.

FOUCAUT, M. Poder - corpo. In: **Microfísica do poder**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LE BOTERF, G. **De La compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Édition d'Organisation, 2000.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

PERRENOUD, Ph. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.**
Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

SHOHAMY, ELANA. **Language tests as language policy tools:** Assessment in Education
Vol. 14, No. 1, March 2007, pp. 117–130.

WITORSKI, R. **Vers une nouvelle articulation travail-formation pour Le développement de compétences collectives permettant de gérer Le changement.** Paris: L'Harmattan, 1996.