



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

JOÃO MAURO GOMES VIEIRA DE CARVALHO

**O MODELO PEDAGÓGICO DAS  
COMPETÊNCIAS:** gênese e apropriação na reforma  
da década de 1990

ARARAQUARA – S.P.  
2014

JOÃO MAURO GOMES VIEIRA DE CARVALHO

**O MODELO PEDAGÓGICO DAS  
COMPETÊNCIAS: gênese e apropriação na reforma  
da década de 1990**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Estado, Sociedade e Políticas Públicas

**Orientador:** Milton Lahuerta

**Bolsa:** CNPq

ARARAQUARA – S.P.  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço

Ao meu orientador, Prof. Dr. Milton Lahuerta, pela paciente orientação;

Às professoras Dra. Carlota Boto e Dra. Carla Gandini Martelli, pelas valorosas observações e participação nas bancas de qualificação e defesa;

Aos professores Dr. Renato Franco, Dr. Luiz Nabuco Lastória, Dr. Raul Fiker e Dr. José Pedro Antunes, do GEP “Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação“, que me iniciaram na Teoria Crítica e me auxiliaram em sua compreensão;

À CNPq, pelo fomento à pesquisa que viabilizou o presente trabalho;

Aos meus colegas do curso de graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/FCLAr, pelo prolífico intercâmbio de ideias;

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação“, com quem tive a oportunidade de discutir as ideias aqui desenvolvidas;

Aos meus pais, Mauro Celso Vieira Carvalho e Suely Gomes, que me educaram e viabilizaram meus estudos;

Os meus amigos de ontem e de hoje, pela experiência que transcende a teoria;

A Isabel Cristiane da Silva, pelo companheirismo e apoio fundamentais, sem os quais nenhuma palavra teria sido escrita.

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar o caráter ideológico da Pedagogia das Competências e o significado político de sua incorporação pelas políticas públicas da educação brasileira, especialmente durante a reforma do sistema educativo nacional dos anos 1990. Com este fim, o foco foi colocado sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, um conjunto de documentos que pretende fornecer as diretrizes dos conteúdos curriculares adotados pelas escolas e as formas de organização do sistema educacional. A hipótese principal é de que o sistema educacional compõe um aparato tecnológico que opera como dispositivo social de administração da formação humana. Nesse dispositivo, a Pedagogia das Competências implica em uma tradução pedagógica da ideologia capitalista da competição como forma básica de socialização. O referencial teórico deste trabalho foi fornecido pela Teoria Crítica, conforme formulada pela primeira geração da assim chamada Escola de Frankfurt, com uma abordagem metodológica dialética e o apoio da Hermenêutica Objetiva e da História dos Conceitos, que caracterizam o trabalho como uma sociologia política da educação.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas públicas. Reforma. Parâmetros Curriculares Nacionais. Teoria crítica.

## ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the ideological character of the Pedagogy of Competences and the political meaning of its incorporation by Brazilian public policies of education, specially during the national educational system reform in the 1990's. For this purpose, was analyzed the National Curriculum Parameters, a set of documents that serve as the underlying guidance to the curricular subjects adopted by schools and the organization of the educational system. The main hypothesis is that the educational system is a technological apparatus which works like a social *dispositif* for the administration of human formation. In this *dispositif*, the Pedagogy of Competences implies a pedagogical translation of the capitalist ideology of the competition as a basic way of socialization. The theoretical background of this work was provided by the Critical Theory, according to the ideas of the first generation of the so called Frankfurt School, with a dialectical methodology approach and the support of Objective Hermeneutics and History of Concepts, which features this work as a political sociology of education.

**Keywords:** Education. Public policies. Reform. National Curriculum Parameters. Critical Theory.

**João Mauro Gomes Vieira de Carvalho**

# **O MODELO PEDAGÓGICO DAS COMPETÊNCIAS: gênese e apropriação na reforma da década de 1990**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Estado, Sociedade e Políticas Públicas

**Orientador:** Milton Lahuerta

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 07/10/2014

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Milton Lahuerta**

UNESP – FCL/Ar

---

**Membro Titular: Prof. Dra. Carla Gandini Giani Martelli**

UNESP – FCL/Ar

---

**Membro Titular: Prof. Dra. Carlota Josefina Malta C. R. Boto**

USP

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>7</b>   |
| <b>2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990</b> | <b>18</b>  |
| <b>3 COMPETÊNCIA: GÊNESE E SIGNIFICAÇÃO</b>  | <b>30</b>  |
| <b>3.1 Determinação do significado de competência</b>  | <b>30</b>  |
| <b>3.2 A Pedagogia das Competências: significação social e institucionalização</b>                       | <b>56</b>  |
| <b>4 O DISCURSO COMPETENTE COMO IDEOLOGIA E A SEMIFORMAÇÃO</b>   | <b>74</b>  |
| <b>5 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO PEDRA ANGULAR DA REFORMA E A ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>              | <b>86</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>104</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICE A – COMPETÊNCIA E DESEMPENHO: AVALIAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>                      | <b>108</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos principais dilemas sociais do Brasil contemporâneo. Apesar da expansão de vagas, da educação infantil ao ensino universitário, a esfera educacional continua sendo alvo de severas críticas por parte de acadêmicos, especialistas ou não, economistas, políticos, jornalistas, gestores, diretores, pais, professores e mesmo de alunos. Da direita à esquerda, do especialista ao leigo, do magnata ao operário, o fracasso do sistema educacional parece ser um consenso, embora as causas, consequências e possíveis soluções provoquem debates e demonstre a discordância de posições e proposições oriundas de cada setor da sociedade, revelando a complexidade do problema.

Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram uma ligeira estagnação na redução do analfabetismo. Embora o dado expresse uma situação de curto prazo, sem revelar uma reversão da tendência de diminuição da taxa de analfabetismo no país, não se pode deixar de levá-lo em consideração, especialmente quando se tem em vista que a evasão escolar continua uma constante no ensino médio, conforme pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)<sup>1</sup>.

Os dados dessas pesquisas, bem como o desempenho de alunos brasileiros em exames de avaliação externa, nacional ou internacional, demonstram que a inclusão social e aumento quantitativo do ensino, decorrentes da ampliação de vagas em escolas e faculdades, não se traduz em melhora qualitativa da aprendizagem. O contexto de debate sobre um novo Plano Nacional de Educação (PNE) demanda uma séria reflexão, não apenas sobre o desempenho em avaliações, traduzido em dados estatísticos, mas também sobre a própria reforma do sistema de ensino ocorrida ao longo da década de 1990, que instituiu o modelo atual.

Em outras palavras, é mister refletir sobre o modelo em que tais resultados se baseiam, o que implica indagar não apenas os resultados, mas as próprias formas de avaliação de desempenho e gestão administrativa que caracterizam o sistema de ensino vigente no país. Dessa forma, é pertinente tentar compreender o desempenho escolar não como um problema que aparece apesar da reforma, mas como possível consequência da mesma.

Thomas S. Popkewitz (1997) demonstrou, em estudo sobre as reformas do sistema de ensino norte-americano, como as reformas são permeadas por uma dinâmica de continuidades

---

<sup>1</sup> Cf. "Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)", Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2013; "1ª Análise - Os Jovens e o Gargalo do Ensino Médio Brasileiro", Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), 2013. A pesquisa do Seade se baseou na versão de 2011 do PNAD.

e descontinuidades, reproduzindo a lógica de dominação social característica do capitalismo, exercendo o controle social por meio de dispositivos administrativos que compõem o sistema educacional, responsável pela gestão da instituição escolar. A lógica social que subjaz a esse sistema adquire materialidade através de mecanismos de controle, tais como avaliações institucionais e diretrizes curriculares centralizadas, que normalizam a prática pedagógica e determinam suas finalidades.

Com base no estudo de Popkewitz, é possível indagar o significado político e sociológico da reforma do sistema educacional brasileiro ocorrida em meados da década de 1990. Essa reforma constitui um objeto essencial para compreender a atual situação da educação no país, pois foi a responsável por formatar o atual sistema de ensino, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos parâmetros e diretrizes centrais que organizam a proposta político-pedagógica do Estado para a educação.

Essa formatação institucional produzida pela reforma da década de 1990 não corresponde apenas aos conteúdos ministrados em sala de aula ou a planos de carreira docentes. Ela foi responsável por instituir um novo tipo de burocracia estatal da educação, em que se destacam duas novidades no que tange ao arcabouço institucional: o conceito de flexibilização e a prática de avaliações centralizadas.

O conceito de flexibilização provém da esfera empresarial, mais especificamente do jargão toyotista, sendo incorporada politicamente pelas propostas neo-conservadoras de desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social. Tratar-se-ia de uma forma de remodelamento institucional que visa garantir um aumento na eficiência da gestão pública através da descentralização do poder político, diminuindo a ação estatal, conforme os ditames do chamado Consenso de Washington, inspirado pelas teorias econômicas neo-clássicas de nomes como Milton Friedman e Friedrich Hayek.

Já as avaliações centralizadas servem como uma forma de controle de qualidade estatal: exames promovidos pelo Estado com a finalidade de avaliar a qualidade e a eficiência das diversas instituições de ensino, produzindo taxas e índices sobre o desempenho dos estudantes para delas inferir a eficácia da gestão escolar e das práticas pedagógicas empreendidas por seus agentes, reproduzindo a lógica dos vestibulares. Há diversos exames centralizados no Brasil: no Estado de São Paulo existe o SARESP; no âmbito nacional, a Prova Brasil e o ENEM; na esfera internacional, estudantes brasileiros participam do PISA.

No caso da reforma educacional, o conceito de flexibilização e a adoção de exames centralizados de avaliação são aspectos complementares de um projeto mais amplo: a flexibilização do sistema educativo permite uma maior ação do setor privado e maior

autonomia dos Estados federados na adaptação das diretrizes centrais às demandas oriundas de realidades regionais diversas<sup>2</sup>; por outro lado, a adoção de exames centralizados, elaborados através de um componente curricular mínimo, assumido como uma base comum, permite que se verifique a qualidade do serviço oferecido pelas diversas instituições – públicas ou privadas, de todas as regiões – , através das taxas e índices gerados pelos pontos obtidos nas avaliações, na forma de notas.

A flexibilidade garante uma autonomia relativa do setor privado e dos sistemas estaduais de educação; os exames centralizados garantem um mínimo de coerência e funcionamento ao sistema, servindo para finalidades políticas e econômicas, como realocação de recursos, adequação de planos e metas e publicidade dos resultados – seja na forma de averiguação da qualidade do sistema pela esfera pública, seja na forma da propaganda política, formas que já não são nitidamente distinguíveis no mundo contemporâneo.

A união entre flexibilidade sistêmica e centralização avaliativa é garantida pela adoção de uma retórica e de procedimentos típicos da indústria toyotista, que se expressam por um jargão específico, pontuado por termos como “qualidade total”, “eficiência”, “descentralização”, “flexibilização”, entre outros. Dentre eles, o termo “competência” adquiriu destaque no âmbito das propostas de reforma educacional que surgiram nos países centrais durante a década de 1980, ganhando força até a se constituir como uma nova proposta pedagógica, a chamada “Pedagogia das Competências”, cujo grande articulador é Phillippe Perrenoud.

Compreender o modo como a Pedagogia das Competências foi assimilada no Brasil, não apenas como uma proposta a mais sendo incorporada no âmbito da reforma, mas como um conceito chave na organização de todo o sistema educacional que se instituiu a partir da referida reforma, constitui o escopo do presente trabalho. Partimos da hipótese de que a noção de competência se torna uma concepção chave na orientação da reforma em dois sentidos: como engrenagem de articulação entre o sistema flexível e as avaliações centralizadas; como sucedâneo da formação que deveria consistir como objetivo da educação formal.

A noção de competência pode ser compreendida como uma forma de articulação entre o sistema flexível e as avaliações centralizadas na medida em que uma pedagogia baseada em competências possibilita propõe que o ato avaliativo seja capaz de mensurar a qualidade do

---

<sup>2</sup> A LDB de 1996 determina que a educação básica – ensino fundamental e médio – é uma prerrogativa do poder estadual, cabendo à esfera federal a manutenção de entidades do ensino superior e a regulamentação do funcionamento do sistema por meio das diretrizes e parâmetros centralizados, além de zelar pelo Plano Nacional de Educação. Simultaneamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais admitem que cada região do país possui uma realidade social peculiar, o que caracterizaria demandas regionais específicas, justificando a adoção de parâmetros curriculares flexíveis adaptáveis a essas determinadas realidades regionais.

processo pedagógico a partir do desempenho dos educandos em determinados testes, já preparados de acordo com os pressupostos da Pedagogia das Competências. Trata-se, pois, de uma forma de avaliar a qualidade dos serviços oferecidos pelas diversas instituições de ensino que compõem o sistema educacional flexível por meio do desempenho de seus clientes em exames centralizados, possibilitando a administração centralizada das partes que, gozando de relativa autonomia, compõem o sistema.

Por outro lado, a competência atua como sucedâneo da formação no sentido em que substitui a finalidade de formação omnilateral do ser humano pela finalidade de construir um “indivíduos competentes”. Nesse sentido, a competência individual é considerada como um pressuposto da autonomia do sujeito, o que possibilita a conjunção do termo competência com demandas democráticas de liberdade individual, emancipação do sujeito, formação de uma consciência crítica, etc. Entretanto, ao promover uma inversão entre meios e fins, a retórica da competência oculta uma instrumentalização da educação: a competência, que deveria servir como meio para se alcançar uma finalidade específica, se torna a finalidade do processo educativo.

No que consiste essa instrumentalização? Para responder a essa pergunta, é necessário tentar compreender o significado que o termo competência adquire historicamente sob o capitalismo, adquirindo proeminência em uma concepção econômico-filosófica liberal, que compreende o homem como indivíduo que compete nos termos do livre mercado. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências, e as proposições político-pedagógicas que nela se baseiam, opera com a ideia de que a educação deve servir ao propósito de formar indivíduos aptos a competir com maior eficiência na economia de mercado.

Enquanto a pedagogia liberal do início da era burguesa tinha como finalidade a formação cultural e ética de um homem autônomo, compreendido como fim em si mesmo, a Pedagogia das Competências aparece como contraface pedagógica de uma ideologia econômica que considera o homem como instrumento de uma engrenagem heterônoma. Se o objetivo da educação deixa de ser a formação omnilateral das potencialidades humanas – que permite ao indivíduo dispor melhor de suas possibilidades de acordo com aquilo que melhor lhe aprouver – para se tornar a formação de um indivíduo competente – ou seja, indivíduo que compete com eficiência –, entende-se que a finalidade da formação deixa de ser a formação do indivíduo autônomo, compreendido como fim em si mesmo, para se tornar a conformação do indivíduo de maneira eficiente a uma determinada configuração social e econômica, de acordo com uma normatividade heterônoma.

A ambiguidade do termo competência e do discurso que se compõe a partir dele,

conjugando-o com demandas democráticas, obscurece a compreensão crítica do termo. Por isso, torna-se necessário determinar seu significado e apreender suas nuances, transformações e incorporações ao longo da história. A tentativa de delimitar esse significado, compreendendo sua gênese e seus desdobramentos no campo político-pedagógico contemporâneo, se tornou um dos objetivos do presente trabalho, na medida em que é indispensável para compreender o papel que a noção de competência adquire na reforma da década de 1990, posto que ela é mencionada muitas vezes de forma vaga e indeterminada no discurso da reforma.

O objetivo do presente trabalho, portanto, é de compreender o significado político-pedagógico que o termo competência adquiriu contemporaneamente e averiguar o modo como esse termo foi incorporado pela reforma educacional brasileira na década de 1990 e o papel que esse termo adquire no novo sistema educacional que se instituiu a partir da referida reforma. Na tentativa de determinar o significado do termo competência, foram consultados diversos dicionários e textos pedagógicos. Para averiguar como ocorreu sua incorporação pela reforma educacional brasileira, foram consultados textos referentes à reforma, especialmente os principais textos institucionais que foram produzidos pelo processo reformista, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos em 1997, se tornaram o principal objeto do trabalho, com abordagem analítica de seu volume introdutório (BRASIL, 1997). Compreende-se que nesses Parâmetros sintetizam o ideário da reforma, conferindo materialidade à reforma educacional ao fornecer os princípios ideológicos e organizacionais que deveriam organizar o sistema educacional de ensino a partir de então. Esses Parâmetros Curriculares não se propõem apenas a fornecer os conteúdos que devem ser lecionados nas instituições oficiais de ensino, públicas ou privadas, de diversos graus e em diversas regiões. Os Parâmetros não tratam apenas do que deve ser ensinado, mas também de como se deve ensinar e de como se deve avaliar o que foi aprendido. Mais do que isso, trata-se de uma série de orientações político-pedagógicas que pretendem organizar o sistema educacional e sistematizar proposições de procedimentos de planejamento, administração, gestão e ensino.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um objeto espinhoso por sua própria estrutura retórica e por sua organização interna. Como síntese propositiva, que pretende equalizar as contradições objetiva na esfera discursiva, os Parâmetros se apresentam como um prognóstico sobre os problemas diagnosticados no campo educacional e como tais problemas devem ser equalizados por meio de políticas públicas, com destaque para a

institucionalização de um novo sistema nacional de educação de caráter flexível, conforme as diretrizes da LDB/96. Esse prognóstico sintetiza uma retórica que, apesar de sua coerência interna, não está livre de ambiguidades, indefinições e reducionismos, aspectos que dificultam o trabalho de análise. Essa falta de clareza no que tange a às proposições foi considerado um dado de pesquisa, revelador do caráter ideológico e contraditório da própria reforma.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho procurou seguir a orientação metodológica de Theodor W. Adorno (2010), segundo a qual a compreensão dos aspectos sociológicos da formação não deve se deter exclusivamente sobre as questões pedagógicas, nem tampouco se contentar em sobrepor teorias sociológicas a respeito da educação e da formação.

Uma compreensão adequada do problema da educação e da formação na sociedade contemporânea demanda uma reflexão sociológica que articule as concepções pedagógicas com o fundamento sociológico do qual essas concepções derivam, investigando as mediações da dinâmica dialética existente entre experiência social e formação, entre a forma social e suas demandas educativas, entre as práticas sociais e o conhecimento que delas emana, entre o objeto particular e a totalidade social em que ele se insere e que o determina.

Nesse sentido, o objeto escolhido (Parâmetros Curriculares Nacionais) foi analisado e interpretado como uma mediação entre o processo da reforma e a dinâmica social em que ele se insere, de acordo com a concepção dialética de sociedade, segundo a qual o ideário político-pedagógico e ideológico são considerados um produto das relações sociais objetivas, ganhando materialidade através de discursos e práticas que intentam, por sua vez, influir nos rumos da sociedade através de uma prática política institucionalizada.

Com base nessa concepção dialética, o objeto foi analisado e interpretado criticamente através da apreensão de seu sentido interno e do desvelamento de suas contradições imanentes. Ou seja, não se tratou de inferir teoricamente traços exteriores ao objeto, oriundos de um contexto mais geral, mas de proceder em uma crítica imanente do mesmo, revelando sua estrutura de sentido interna. É essa estrutura de sentido imanente que revela o modo como o objeto reúne e sintetiza as características mais gerais da sociedade em que ele se insere.

A fim de apreender essa estrutura de sentido imanente do objeto, fez-se referência à metodologia Hermenêutica Objetiva, importante escopo metodológico que ganhou proeminência na sociologia alemã das últimas décadas (MAIWALD, 2005) e que vem sendo utilizada na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha, tanto na sociologia do currículo como na pesquisa pedagógica empírica de relações em sala de aula (VILELA, 2010; VILELA, 2012; PFLUGMACHER, 2012).

A Hermenêutica Objetiva consiste na apreensão de uma estrutura de sentido latente no

objeto, através da análise sequencial. A análise sequencial consiste em analisar o modo como a estrutura interna do objeto se constitui através de uma sequência objetiva de dados, cujo ordenamento está dado interior do próprio objeto. Ou seja, não deve haver inferência subjetiva do pesquisador no que diz respeito à apreensão da estrutura imanente do objeto. É a sequencialidade da disposição interna dos dados que caracteriza o objeto e que deve ser respeitada pelo pesquisador, evitando inferências subjetivas provenientes do contexto externo ou da teoria utilizada na pesquisa.

É essa sequencialidade da análise, que procede na compreensão da estrutura de sentido interna sem inferência subjetiva de dados externos por parte do pesquisador, que deve garantir a objetividade na compreensão do objeto de acordo com a proposta metodológica da Hermenêutica Objetiva. Por isso, a sequencialidade constitui um elemento essencial dessa proposta metodológica, sua dimensão fundamental, da qual derivam as demais concepções que caracterizam o método, sintetizadas em quatro regras básicas:

**Independência do contexto:** A interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve projetar na análise informações do contexto e não deve fazer pressupostos com base em informações anteriores. Somente o texto escrito deve revelar o sentido da situação analisada. Cada passagem do registro deve ser esclarecida com a pergunta: o que está explicitado aqui? Isso não significa que o contexto não tenha importância para o entendimento da situação analisada, mas sim que, no momento da análise, ele não é significativo, e só deve ser usado após o desvendamento do fato, fora do contexto.

**Literalidade:** O intérprete deve decifrar o que está escrito em vez de tecer conjecturas sobre o que foi pensado pelo agente da expressão em análise. O que está escrito foi algo expressado numa situação social e tem uma razão para ter sido feito dessa maneira.

**Substancialidade da informação:** A análise deve levar em consideração todos os elementos, todas as leituras possíveis do que está registrado, de forma pragmática. Assim, afirmativas hipotéticas devem ser formuladas, por cada membro da equipe, a fim de fornecer explicações e não conjecturas sobre o que está registrado.

**Parcimônia:** Não se deve imaginar e agregar situações que não foram protocoladas. Deve-se renunciar ao improvável e evitar buscar explicações que estão fora do registro. A interpretação deve ater-se ao fato revelado e não ao pressuposto. Atentar a esse princípio impede conclusões apressadas, interpretações infundadas e a formulação de considerações fictícias ou extravagantes sobre a situação. (VILELA, 2010, p. 141-142)

A partir dessas cinco concepções procedimentais – sequencialidade, independência do contexto, literalidade, substancialidade da informação e parcimônia – se caracterizaria o

controle da objetividade da análise e a apreensão da estrutura de sentido objetiva imanente, reconstruindo sua lógica interna. Essa reconstrução lógica dos dados objetivos deve se referir exatamente às regras que criam o sentido das formas pelas quais elas se expressam, compondo a estrutura de sentido imanente do objeto.

Ulrich Oevermann, sociólogo alemão responsável pela formalização dessa proposta metodológica, afirma que esse procedimento epistemológico torna legível, por meio de uma interpretação explícita e metódica, a estrutura objetiva de significado do objeto que se encerra em sua forma de expressão (OEVERMANN apud VILELA, 2010). Em outras palavras, as formas de expressão contêm, em sua imanência objetiva, a estrutura de sentido que revela as regras pelas quais foram formadas e que pode ser apreendida pelo procedimento indutivo de reconstrução estrutural através da análise sequencial.

Na pesquisa empreendida, a Hermenêutica Objetiva foi utilizada para a compreensão do sentido interno dos textos que compõem o objeto, operando a interpretação imanente desses textos através da reconstrução do sentido interno de cada texto analisado, para somente depois apreender o sentido dos diferentes textos, naquilo que aparece como regularidade entre eles (os invariantes fixos), em procedimento que não é comparativo, mas contrastivo, segundo as regras do método (VILELA, 2010).

É preciso ressaltar que a Hermenêutica Objetiva é utilizada para a compreensão do sentido interno dos textos que compõem o objeto, mas que a pesquisa sociológica de cunho dialético não se encerra na apreensão desse sentido e em sua descrição. A teoria se desenvolve através da referência a outros aspectos, teóricos e práticos, que compõem o sistema escolar, constituindo uma totalidade. A referência à totalidade é importante, posto que totalidade é uma categoria dialética e que somente através da referência a ela se pode apreender a dinâmica social mais ampla em que o objeto se insere, caracterizando a pesquisa social como pesquisa social dialética que se vincula à experiência histórica, de acordo com a proposta da Teoria Crítica (HORKHEIMER, 1983; MAAR, 2012).

Torsten Pflugmacher elucidava a vinculação que existe entre a metodologia Hermenêutica Objetiva e a concepção dialética da Teoria Crítica:

Explicitando a determinação dessa estrutura particular, a estrutura do caso, alcança-se também a forma geral objetivada das condutas e relações, reveladas por uma rede de regras que, de certa maneira, delimitam as formas de relação em práticas sociais específicas, tais como repetição de rituais de saudação, cumprimentos e outros. No processo de análise, as reações apropriadas sempre se esbarram com as inadequadas, ou seja, aquelas que não se sustentam objetivamente, apesar de parecer uma reação adequada

para o sujeito, atuando de forma subjetiva. O esclarecimento desse motivo de ruptura, entre o que é pensado subjetivamente e o seu significado objetivo, é o que faz da hermenêutica objetiva um método da pesquisa social dialética. (PFLUGMACHER, 2012, p.139).

Em outras palavras, na estrutura de sentido imanente de um objeto particular, como os textos que constituem nosso objeto, é possível, segundo essa proposta metodológica, apreender “[...] a forma geral objetivada das condutas e relações, reveladas por uma rede de regras que, de certa maneira, delimitam as formas de relação em práticas sociais específicas [...]” (PFLUGMACHER, 2012, p.139), compreendendo a totalidade social através da interpretação imanente de casos particulares e apreendendo suas contradições, de acordo com os princípios da dialética.

Dialética aqui tem, segundo Pflugmacher, um sentido específico que se relaciona com um postulado da *Dialética Negativa* adorniana: “[...] apenas na contradição daquilo que aparenta ser, com aquilo que realmente é, é que a coisa deixa reconhecer de fato o que ela realmente é [...]” (PFLUGMACHER, 2012, p. 138). Nessa contradição entre o que objetivamente é e o que subjetivamente pretende ser se instala o caráter dialético da Hermenêutica Objetiva, a partir do qual ela tem sido incorporada pela pesquisa crítica em educação, contribuindo para uma nova perspectiva sobre os problemas educacionais enfrentados no Brasil.

Mas apesar da contribuição fundamental à pesquisa desenvolvida, a Hermenêutica Objetiva apresenta dificuldades difíceis de se equalizar no contexto de um trabalho dissertativo como o que ora apresentamos. Um exemplo: as regras desse método pressupõem a existência de uma equipe de pesquisadores operando em conjunto na análise dos textos, de modo que a intersubjetividade dos pesquisadores garantisse a pretendida objetividade. Além disso, a análise imanente pareceu insuficiente na tentativa de delimitar uma semântica político-pedagógica historicamente determinada. Dessa forma, a Hermenêutica Objetiva foi utilizada como uma orientação metodológica ampla, mas não como método único de trabalho, por suas dificuldades inerentes e pelas limitações que pareceu apresentar em relação ao tema e ao objeto propostos.

Nesse sentido, pareceu pertinente o recurso à lexicografia e à história dos conceitos. Uma investigação sociológica da reforma, que pretende compreendê-la através dos textos que lhe fornecem materialidade, deve atentar para o léxico que permeia esse corpus textual e que constitui um campo semântico historicamente determinado. Nesse sentido, mostrou-se necessário lançar mão de uma forma de análise e interpretação lexicográfica que pretendeu

compreender a determinação histórica da semântica que caracteriza a reforma educacional e o tempo histórico em que ela se insere.

Para tanto, fez-se referência ao modelo teórico-metodológico de análise lexicográfica e histórico-conceitual da semântica do tempo histórico proposta por Reinhart Koselleck (1999; 2006). Esse modelo teórico-metodológico, que também exerce grande influência na pesquisa sociológica e histórica alemã, auxiliou na determinação da semântica do tempo histórico da reforma educacional e na compreensão dos textos que a compõem, que podem ser compreendidos como prognósticos no sentido que Koselleck (2006) atribui ao termo: uma síntese da experiência histórica passada que pretende elaborar propostas de ação para a história futura.

Dessa forma, documentos como o relatório Delors, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação podem ser compreendidos como sínteses prognósticas de uma semântica historicamente determinada, que elaboram um léxico e o dotam de um sentido específico de acordo com um diagnóstico histórico e uma intenção propositiva de ação social voltada para a resolução de problemas do campo educacional. Pelas proposições teóricas de Koselleck, esses prognósticos encerram a articulação entre história conceitual e história social, constituindo momentos privilegiados de análise e interpretação de um tempo histórico.

Compreendemos a proposta lexicográfica e histórico-conceitual de Koselleck como uma importante contribuição para esclarecer o modo como os documentos propositivos da reforma educacional brasileira da década de 1990 articularam o ideário político pedagógico internacional, elaborando-o e dotando-o de um sentido histórico e sociológico específico através de suas propostas retóricas e práticas para o campo educacional do país.

A articulação teórico-metodológica entre o procedimento de análise lexicográfica de Koselleck e a operação contrastiva da Hermenêutica Objetiva, com base em uma concepção dialética da sociedade da Teoria Crítica, permitiu apreender a articulação objetiva entre o ideário político-pedagógico internacional e sua incorporação e elaboração pela reforma educacional brasileira, que o dota de um sentido político específico, historicamente circunscrito, em nosso país. Deve-se notar que, apesar da origem comum na filosofia alemã, essas três propostas metodológicas não estão livres de controvérsias. No entanto, discuti-las escaparia ao escopo de um trabalho dissertativo como este, para cujos propósitos optou-se por uma articulação que respeitasse os fundamentos epistemológicos da Teoria Crítica.

Com base no exposto, é possível afirmar que a pesquisa realizada pretendeu investigar as contradições inerentes à subsunção da educação à economia, conforme a formulação de

Andreas Gruschka (2008), a partir das instâncias de mediação desse processo. Assim, o sistema educacional brasileiro, com suas diversas instituições, discursos e práticas, foi considerado como uma dessas instâncias de mediação, dentre as quais os Parâmetros Curriculares Nacionais foram destacados como objeto privilegiado da análise sociológica e interpretação crítica, por sintetizar um discurso e lhe conferir materialidade institucional e propositiva.

Entretanto, a função desse objeto só pode ser compreendida quando se apreende o conjunto maior de relações que se estabelecem de modo a compor o sistema, constituindo uma totalidade. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais só pode se destacar como objeto na medida em que expressa, em sua estrutura discursiva imanente, as contradições da totalidade do sistema educacional. Com esse intento, destacam-se, ao longo do trabalho, alguns excursos dos textos que compõem esses Parâmetros, como forma de ilustrar a argumentação.

No que diz respeito à organização do trabalho, optou-se por contextualizar o objeto para, em seguida, indagar a gênese e o significado da Pedagogia das Competências e então expor a formulação teórica mais ampla, seguida de uma breve conclusão. A pesquisa demonstrou a pertinência do objeto, da abordagem e da temática escolhidos, mostrando tanto suas possibilidades como suas limitações. Ambas servirão de base para pesquisas futuras, com a consciência de que a reforma educacional da década de 1990, embora não seja responsável por todos os problemas da educação no país, constitui um objeto chave para uma compreensão sociológica de nossas mazelas formativas.

## 2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) NO CONTEXTO DA REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 1990

A situação atual da educação no Brasil deve ser compreendida tomando como referência o sistema que se instituiu no país na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, expressão das concepções políticas e pedagógicas que então vigoravam. Tais concepções ganharam materialidade, não só com a referida lei, mas também com a implantação de um sistema administrativo que lhe serviu de suporte, através da implantação de diversas políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação e o Fundeb, assim como as modificações institucionais implantadas nas diversas instituições de ensino. Nesse contexto, ganham destaque métodos de gestão e alocação de recursos baseados em avaliações centralizadas, como o ENEM e a Prova Brasil no âmbito federal, ou o SARESP no Estado de São Paulo, bem como os índices que são construídos a partir dos resultados dessas avaliações.

Esse sistema possui impacto prático na educação escolar, posto que reorganiza a instituição escolar, modifica currículos e estabelece metas a serem cumpridas, constituindo uma espécie de "moldura institucional" que delinea, direciona e limita a atividade pedagógica. É certo que esse impacto é relativo e nuançado, envolvendo uma série de questões conjunturais, como localização geográfica da escola – estado e município, ou mesmo bairro, em que está inserida –, seu histórico, medidas de gestão que nela são adotadas, etc. É possível afirmar que esse impacto ocorre de maneira particular em cada instituição, em função de diversas mediações. Mas também é possível afirmar que todas as instituições escolares devem, em algum grau, se adequar aos contornos dessa moldura institucional federal<sup>3</sup>.

As leis, propostas, metas, planos e documentos oficiais que conferem materialidade a esse sistema educacional brasileiro, constituindo essa moldura institucional, será o objeto geral do trabalho aqui proposto. A análise se centrará nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não apenas compõem o currículo escolar, compreendido como conjunto de conteúdos disciplinares a ser transmitido na escola através da prática pedagógica, mas também como parâmetro que orienta a organização da própria atividade pedagógica,

---

<sup>3</sup> Uma abordagem sociológica que se contraponha aos mecanismos de avaliação quantitativos, adotados pelo Estado, propondo uma avaliação qualitativa do problema, deve levar em consideração as diversas mediações que interferem na concretização das políticas públicas oficiais na escola, desde a formulação das leis que orientam as atividades pedagógicas até a empiria da cena didático-pedagógica, o que certamente demandaria um esforço coletivo e de longo prazo. Para os fins desse trabalho, nos atemos à análise e interpretação crítica dos principais documentos que compõem a base jurídica e formal da educação brasileira.

através de concepções político-pedagógicas, teóricas e práticas, a ser adotadas nas escolas. Em outras palavras, esses parâmetros não apenas apontam **o que ensinar**, mas também orientam **como ensinar**.

Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não podem ser compreendidos como um conjunto de regras abstratas a serem adotadas pela escola. O próprio texto que os compõem indica sua pretendida flexibilidade, tanto no que diz respeito à sua composição, como também à sua adoção:

O termo "parâmetro" visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os "pontos comuns" que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo "currículo", por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998, p. 49)

Mais adiante, o documento afirma:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 50)

Em outras palavras, o próprio texto de introdução aos Parâmetros admite que eles não podem ser tratados como um conjunto fechado de concepções político-pedagógicas a ser adotado irrefletidamente pela escola, mas que devem ser compreendidos como um conjunto de documentos que visam fornecer "uma proposta aberta e flexível" a ser incorporadas através de diversos "níveis de concretização". Uma abordagem sociológica não poderia ignorar esse caráter flexível dos parâmetros, sob pena de cometer um equívoco, contra o qual o próprio

texto introdutório adverte.

Respeitando os fundamentos epistemológicos que orientam o presente trabalho<sup>4</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser abordados, enquanto objeto de estudo, de duas formas: como um texto que encerra um discurso próprio, possuindo uma lógica argumentativa e um sentido internos, que deve ser analisada e interpretada através de uma hermenêutica objetiva; como componente de um mecanismo social mais amplo, que serve como mediação na dialética existente entre a totalidade da sociedade capitalista e a instituição escolar nacional.

Essa orientação epistemológica permite apreender a especificidade do objeto em sua imanência, sua lógica interna como totalidade restrita, bem como em sua relação com a totalidade social do qual é produto e reflexo, e com a qual se relaciona ao se inserir em uma lógica sistêmica mais ampla, interagindo com os demais aspectos que constituem o sistema educacional brasileiro – Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, elaboração de avaliações – e suas referências - as teorias pedagógicas que lhe servem como fundamento, diretrizes provenientes de organizações internacionais, demandas do mercado de trabalho e da economia.

Em outras palavras, a abordagem aqui proposta consiste em uma compreensão imanente do objeto, desvelando o modo como as contradições sociais são objetivamente elaboradas em sua lógica interna, para então proceder à compreensão de sua função social, em relação aos mecanismos em que ele se imiscui. Nesse processo, é fundamental compreender a organização interna da semântica que compõe o objeto, revelando o modo como ele elabora o léxico que caracteriza o tempo presente, seja o léxico educacional, seja o léxico político.

É necessário, então, contextualizar o objeto, demonstrando como a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais procurou responder a uma necessidade institucional, produzindo uma resposta política às diversas demandas que o país enfrentava naquele período, em especial à demanda por capacitação de mão de obra em um contexto de reestruturação produtiva e aparecimento de novas tecnologias, e à demanda de universalização da educação, oriunda do processo de democratização.

A necessidade de parâmetros curriculares centralizados é explicada pelo próprio documento introdutório:

Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar

---

<sup>4</sup> O referencial epistemológico é a Teoria Crítica da sociedade, conforme elaborada pela "primeira geração" da chamada Escola de Frankfurt, especialmente por T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse.

assegurada pelas instituições, sabe-se que para assegurar os princípios básicos da equidade é preciso garantir o acesso dos cidadãos ao conjunto de bens públicos, dentre os quais insere-se o dos conhecimentos socialmente relevantes.

Assim, é importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania. (BRASIL, 1998, p. 50)

Argumenta-se que, embora os parâmetros não constituam um conjunto de regras rígidas impostas pelo Estado, é necessário um conjunto mínimo de referências nacionais, que possibilite o acesso aos "conhecimentos socialmente relevantes" às populações das diversas regiões do país, de modo a fomentar a cidadania. Os parâmetros, portanto, constituem uma proposta mínima e flexível, a ser reelaborada nas diferentes regiões, através dos "níveis de concretização". O primeiro nível seria a elaboração dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, na esfera federal, através do diálogo com professores, especialistas em educação e outros profissionais da área; o segundo nível ocorreria no plano estadual e municipal, em que os Parâmetros seriam incorporados pelas secretarias de educação, adaptados e reelaborados de acordo com as realidades locais; o terceiro nível se daria na incorporação dos Parâmetros na elaboração do projeto educativo de cada escola; por fim, o quarto nível de concretização ocorreria na sala de aula, quando o professor se utiliza dos Parâmetros para executar sua ação pedagógica. Parte-se, portanto, da elaboração da proposta no plano mais centralizado, geral e abstrato, até sua concretização na prática pedagógica efetiva na sala de aula.

Com essa estrutura de concretização, o Estado propõe uma organização escolar que promova a cidadania e o contato com os "conhecimentos socialmente relevantes", ao mesmo tempo em que dialoga com a realidade local e suas necessidades específicas. Ou seja, socialização do conhecimento considerado "socialmente relevante", através da interação com a realidade local, através de mediações regionais. Com essa concepção o Estado se arma para enfrentar a demanda por universalização do ensino e promoção da cidadania.

O documento introdutório aos Parâmetros também esclarece a necessidade de a educação acompanhar as mudanças na cultura e no mundo do trabalho, ressaltando a centralidade que as novas tecnologias daquiem no contexto social contemporâneo, em que a "sociedade, de modo geral, está constantemente se beneficiando dos progressos da tecnologia sem, muitas vezes, ter consciência disso" (BRASIL, 1998, p. 135). Sobre isso, lê-se:

As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos

reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação [...], além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento. [...] Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na consciência individual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. (BRASIL, 1998, p. 135-136)

A concepção de desenvolvimento tecnológico como progresso técnico que aparece no documento, bem como a enumeração de benefícios provenientes desse progresso, não impede que se apontem para problemas correlatos ao desenvolvimento e massificação das novas tecnologias: argumenta-se que o progresso técnico ainda estaria restrito a determinadas camadas da população, que a tecnologia pode piorar a desigualdade social - "acentuando a barreira entre os que podem e os que não podem ter acesso à ela" - e provocar distúrbios psicológicos e comportamentais.

O documento ainda ressalta o impacto desse desenvolvimento tecnológico sobre o mundo da produção e do trabalho:

O mercado de trabalho vem sofrendo alterações substanciais, em relação à forma de desenvolver muitos dos trabalhos tradicionais, com a utilização, por exemplo, de tratores, colheitadeiras, planilhas de cálculo, processadores de texto, fax, que realizam as tarefas de forma mais rápida e eficiente. Também surgiram novas funções: técnicos de informática, programadores, digitadores, operadores de terminais e máquinas; e desapareceram outras, substituídas pelas máquinas: caixa automático, telefones que executam inúmeras tarefas, robôs, etc. Tanto no setor produtivo como no setor de serviços a automação de algumas tarefas está gerando o desemprego de milhares de trabalhadores. (BRASIL, 1998, p. 137-138)

Segundo o documento, essas transformações demandam um novo tipo de trabalhador:

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas. (BRASIL, 1998, p. 138)

E essa demanda por um novo tipo profissional demanda um novo tipo de educação:

Com certeza, a educação pode contribuir para diminuir as diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna. As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação

cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1998, p. 138)

No entender dos autores do documento introdutório aos Parâmetros, para atender a essas novas demandas, a escola deve incorporar as novas tecnologias e desenvolver as habilidades dos alunos ao operá-las:

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. [...] Isso pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à capacidade de aprendizagem contínua, ou seja, à autonomia na construção e na reconstrução do conhecimento: capacidade de analisar, refletir, tomar consciência do que já se sabe, ter disponibilidade para transformar o seu conhecimento, processando novas informações e produzindo conhecimento novo. (BRASIL, 1998, p. 138)

O documento parte então para a exposição das potencialidades pedagógicas de diversos aparelhos tecnológicos.

Com o exposto, se torna possível vislumbrar o contexto histórico e social em que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão inseridos, bem como o modo como eles pretendem responder a esse contexto: preparação do cidadão para o convívio em uma sociedade democrática e desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e tecnológicas, de modo a qualificar os alunos para o ingresso em um mercado de trabalho em transformação.

Dermeval Saviani (2008, 2011) esclarece alguns pontos importantes no que se refere à implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases, situando-a historicamente. Ele argumenta que embora a relação entre Estado e Educação remonte ao período da colonização portuguesa, não houve, até o governo Vargas, uma política pública de educação nacional e centralizada. Desde os jesuítas até a Primeira República a Educação foi tratada como competência regional - das províncias, na época dos jesuítas, das reformas pombalinas e do império; dos estados confederados, no primeiro período republicano. Apenas no período da modernização nacional,

promovida por Vargas, a Educação passa a ser considerada uma questão nacional. Nas palavras de Saviani:

Com o desenvolvimento da sociedade brasileira, que acelera o processo de industrialização e urbanização, as pressões sociais em torno da questão da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que devia ser erradicada. Nesse contexto formulam-se, ao longo da década de 20 deste século, reformas do ensino em diversos Estados da Federação, tendo em vista a expansão da oferta pública, ao mesmo tempo que a influência das ideias renovadas provoca o surgimento de movimentos organizados que levantam também questões relativas à qualidade da educação. Mas o Poder Nacional permanece, ainda, à margem dessas discussões. Efetivamente foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. (SAVIANI, 2008, p. 5-6)

À institucionalização do Ministério da Educação e Saúde seguem-se diversas medidas referentes à Educação no plano federal, como as reformas dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, as exigências de fixação de diretrizes da educação nacional e da elaboração de um plano da nacional de educação na Constituição de 1934. Esse processo culmina na promulgação da Constituição Federal de 1946, que

[...] ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. (SAVIANI, 2008, p. 6)

Essa universalização da educação básica deveria ser garantido pela institucionalização de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas, conforme argumenta Saviani, a implementação dessa lei, após 13 anos de sua elaboração no plano federal, não correspondeu a essa demanda de universalização, admitindo "uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação". O autor ainda argumenta que essa limitação não é revertida pela política educacional adotada a partir de 1971, em pleno período do Regime Militar e expressa na Lei 5.692 de 11 de agosto 1971, de caráter tecnicista e que, apesar de criticar o dualismo elitista das políticas

educacionais vigentes até então, reproduzia esse dualismo com uma nova roupagem jurídica<sup>5</sup>.

Assim, a institucionalização da LDB de 1996 ocorre em um contexto em que o processo de universalização da educação básica, pretendida pelo Estado desde a década de 1930, ainda não havia se concretizado, sendo fruto de uma reforma que tenta fornecer respostas mais efetivas ao problema na universalização do ensino, seguindo os preceitos apresentados na Constituição de 1988. A Carta Constitucional resultou do processo de redemocratização política do país, fornecendo o escopo jurídico dessa redemocratização. A LDB deveria complementar a nova Constituição, fornecendo os as diretrizes para a materialização de seus preceitos no campo constitucional. Entretanto, o processo de sua institucionalização, que se inicia em 1988 com o projeto original do Deputado Octávio Elísio e que culmina na redação do texto sancionado em 20 de dezembro de 1996, após diversas modificações, foi permeado por contradições.

Essas contradições se tornam objeto da análise de Saviani, que as opera através da contraposição entre os "objetivos proclamados", anunciados na letra da lei, e os "objetivos reais", ocultados pelos objetivos proclamados. Ou autor explica:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. No contexto referido os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. (SAVIANI, 2008, p. 32)

Saviani recorre à concepção marxista de ideologia: a LDB seria um mecanismo ideológico, uma vez que oculta, através dos objetivos proclamados em seu texto, as contradições intrínsecas da concepção liberal que lhe serve de fundamento e que pauta seus objetivos reais. Esses objetivos reais, não declarados, podem ser apreendidos através da análise dialética da letra do texto e das formas de concretização de seus mecanismos

---

<sup>5</sup> Conforme argumenta Saviani, o Relatório do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do texto da referida lei pretendia superar o dualismo existente entre ensino secundário, reservado aos filhos das elites, e ensino profissional, destinado aos filhos dos trabalhadores, através da institucionalização do ensino profissional como regra geral. Entretanto, a introdução distinção no tempo de formação preconizado na lei, por meio da separação entre uma "terminalidade legal", prevista na letra da lei, e uma "terminalidade real", admitida em função das limitações nas possibilidades de acesso à escola, reproduziria o mesmo dualismo criticado no documento, por institucionalizar a evasão escolar das classes mais baixas.

organizacionais por meio das políticas públicas que lhe conferem materialidade, como os mecanismos de avaliação centralizados e os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>6</sup>.

Entre os fatores analisados por Saviani, cabe ressaltar a afinidade da LDB de 1996 com o receituário neo-liberal, que segundo o autor culmina na instituição de uma lei minimalista que atende aos requisitos do Estado mínimo, e com a chamada revolução microeletrônica, que demandaria uma nova forma concepção de Educação.

Em relação ao primeiro ponto, Saviani escreve que LDB de 1996 é "[...]um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional", que "em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implantação", o Ministério da Educação teria optado "por um texto inócua e genérico, uma 'LDB minimalista' na expressão de Luiz Antônio Cunha." (SAVIANI, 2008)

Saviani afirma que esse aspecto minimalista teria como objetivo neutralizar a pressão dos grupos civis organizados em torno da Educação, privilegiando "[...]a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas" [...], dentre as quais constariam os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como os "[...]mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o 'provão' para os universitários [...]" (SAVIANI, 2008).

Saviani enxerga nesse "minimalismo" da LDB uma estratégia de implementação de políticas públicas pela via de reformas pontuais, dificultando a resistência por parte de organizações civis. Por outro lado, essa concepção se coaduna com a estratégia de desmantelamento do Estado defendida pela ideologia que embasava as ações do governo de então. Essa ideologia, proveniente do chamado "Consenso de Washington" e que remete às teorias (neo)liberais de autores como Friedrich von Hayek e Milton Friedman, encontra respaldo da própria LDB. Como Saviani ressalta, ao abordar o conteúdo da Lei referente aos princípios e fins da educação.

Segundo ele, esse aspecto do texto não apresentar grandes novidades em relação ao que se encontra na Constituição de 1988, apresentando apenas modificações de alguns detalhes, como a inversão do enunciado do artigo 205 da Carta constitucional, em que se lê que a Educação é "dever do Estado e da família", enquanto no art. 2º da LDB de 1996 a Educação é considerada "dever da família e do Estado". Embora a ordem de exposição dos

---

<sup>6</sup> O procedimento de Saviani possui implicações teóricas e metodológicas que serão posteriormente desenvolvidas nos capítulos correspondentes.

fatores no texto não aparente ser de grande importância<sup>7</sup>, Saviani nos lembra que a precedência da família ao Estado na educação foi um dos argumentos utilizados pela Igreja Católica na defesa do interesse privatista durante a discussão sobre a implantação da LDB aprovada em 1961. Ele também lembra que essa precedência da família ao Estado no que tange à Educação é defendida por Friedman, que afirma, em capítulo dedicado à educação escolar de seu livro *Liberdade de Escolher*, "[...]que ninguém melhor do que os pais para saber o que é melhor para as crianças em termos gerais e, especificamente, em relação à educação escolar[...]" – o que seria bastante questionável do ponto de vista da ciência pedagógica.

A concepção liberal é apontada no próprio texto da LDB, segundo o qual a educação se inspira "nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" e deve "vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social", o que significa, no contexto em que a lei foi instituída, adequar-se a um contexto de reestruturação produtiva, caracterizada pelo toyotismo; reestruturação estatal, caracterizada pelo desmanche do Estado nacional; desenvolvimento tecnológico, caracterizado pela chamada "revolução microeletrônica"; transformação social, caracterizada pela mundialização do capital - a chamada "globalização" - e intensificação dos mecanismos de comunicação - que constituiria a chamada "sociedade da informação". Saviani inscreve o texto em seu contexto para demonstrar como sua lógica interna corresponde às demandas da situação econômica e social, política e ideológica, demonstrando algumas de suas contradições internas.

No que se refere a essa relação entre o texto e o contexto, se mostra bastante reveladora uma passagem do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais que nos serve de objeto:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas **competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com as novas **tecnologias** e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, "aprender a aprender". Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1998, p. 28, grifo nosso)

Aqui, o texto esclarece sua concepção: já não basta que a educação escolar forneça a qualificação necessária para o exercício profissional, mas de formar os estudantes de modo a

---

<sup>7</sup> A metodologia Hermenêutica Objetiva fornece subsídios para o questionamento sobre a suposta irrelevância da ordem dos termos expostos no texto da lei, posto que propõe a sequencialidade como parâmetro fundamental de análise (VILELA, 2010).

capacitá-los para adquirir e desenvolver **competências** que se adequem a uma nova configuração social, que se manifesta em "novas tecnologias e linguagens", "novos ritmos e processos", "novas relações entre conhecimento e trabalho", que apresentam "novas demandas para a escola" com vistas á formação de "um novo tipo de profissional".

Em outras palavras, a nova configuração social demanda uma nova formação, baseada na aquisição e desenvolvimento de competências que fomentem a capacidade de "iniciativa e inovação" através da educação voltada ao lema construtivista do "aprender a aprender". Com base nessa parte do texto, é possível perceber a conjunção entre as novas demandas educacionais, derivadas das transformações sociais, a implementação de sistema educacional que deve se adequar a essas demandas e o fundamento epistemológico apropriado para satisfazê-las. Em outras palavras: trata-se da conjunção entre reestruturação produtiva, reestruturação do Estado e do sistema de ensino e pedagogia de cunho construtivista. Essa conjunção é alinhavada através de dois fatores fundamentais: tecnologia e competência.

Seguindo a lógica dos documentos, o desenvolvimento tecnológico é um dos fatores que provoca transformações no mundo do trabalho, criando a demanda por um novo tipo de profissional, demanda que deve ser contemplada pela escola através de uma prática pedagógica dirigida à aquisição e desenvolvimento de competências por parte dos alunos, de acordo com os parâmetros e diretrizes fornecidos pelo sistema educacional. O sucesso ou fracasso dessa prática pedagógica direcionada às competências seria avaliado através do desempenho das escolas em exames centralizados, que forneceriam índices e estatísticas para orientar o Estado nas decisões sobre a gestão de recursos e implementação de políticas públicas.

Portanto, as políticas públicas de educação do país recebem forte influência do modelo educacional baseado em competências, que funciona através de uma lógica administrativa, sistêmica, que possui tanto aspectos centralizadores como descentralizadores, em íntima sintonia com a reestruturação produtiva e com o desenvolvimento tecnológico.

Essa relação social existente entre sistema de ensino oficial, desenvolvimento tecnológica e construção de competências, constitui o tema central do presente trabalho, que será trabalhado pela ótica da institucionalização, pelas políticas públicas, da concepção político-pedagógica baseada em competências, tendo como objeto os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos através dos quais essa concepção político-pedagógica adquire materialidade, com o objetivo de compreender como essa institucionalização opera com a lógica social em que está inserida e impactando a educação escolar no país. Esclarecido o tema, delineado o objeto e indicado o objetivo, cabe esclarecer os conceitos fundamentais que

fornecem escopo ao trabalho aqui proposto, a começar pela própria noção de competência.

### 3 COMPETÊNCIA: GÊNESE E SIGNIFICAÇÃO

Competência é uma noção bastante vaga, que muitas vezes é utilizada de maneira imprecisa nos documentos oficiais sobre a educação e mesmo em escritos teóricos sobre o assunto. Dessa forma, é necessário, antes de proceder na análise crítica do termo e do modo como ele foi utilizado pela reforma educacional da década de 1990, proceder em uma determinação de seu significado e de sua gênese histórico-sociológica.

#### 3.1 Determinação do significado de competência

O significado do termo competência é de difícil determinação. Monica Ribeiro da Silva aponta que o termo é utilizado de maneira imprecisa e diversa nos vários contextos em que aparece. Ela opta por se referir à competência como uma “noção”, incorporando o sentido genérico e impreciso que o termo adquire na literatura, argumentando que “[...]o qualitativo 'noção' pode manifestar a ideia de imprecisões terminológicas que têm circunstanciado o uso da palavra competências[...]” (SILVA, 2008, p. 12).

Ainda que a referência a uma abstrata “noção de competência” traduza as imprecisões na utilização do termo pelo jargão político-pedagógico contemporâneo, é preciso mapear suas diversas significações, de modo a melhor compreender o modo como é manejado pelas propostas oficiais do Estado na área da educação. Um tal mapeamento permite determinar seu significado original e destacar as modificações pelas quais a palavra passa de acordo com o contexto histórico e sociológico em que é utilizada.

A palavra competência deriva etimologicamente do verbo latino *competere* (NASCENTES, 1955; HOUAISS, 2001), palavra que dá origem ao verbo competir em Português. Entretanto, o significado original desse verbo não é tão intuitivo quanto pode parecer à primeira vista, possuindo diversos significados e possibilidades de transposição para a língua portuguesa. O *Dicionário Latino-Português* de F. R. dos Santos Saraiva (s/d) aponta para quatro significados:

1. Concorrer com outro, buscar ao mesmo tempo, diligenciar ou pretender a mesma coisa que outro; atacar, hostilizar;
2. Ir dar ao mesmo ponto, encontrar-se; coincidir, corresponder a;
3. Estar no gozo ou uso de, ser capaz de, admitir, sofrer, comportar;
4. Pertencer, ser próprio, competir, ser admissível; válido, valioso.

*Competere*, portanto, pode ter o significado de “concorrer com outro”, “buscar ao mesmo tempo, diligenciar ou pretender a mesma coisa que outro”, ou seja, perseguir o mesmo fim que

outra pessoa, simultaneamente a ela. Daí deriva o sentido de “atacar, hostilizar”. Mas a busca de um objetivo comum pode possuir um sentido contrário ao da hostilidade: “ir dar ao mesmo ponto, encontrar-se”, o que implica um sentido comunitário de “coincidir, corresponder a”. A concorrência por um mesmo objetivo pode implicar em hostilidade e rivalidade, mas também em coincidência e correspondência, assumindo um sentido mais comunitário, de busca de algo comum, um bem comum.

O dicionário também aponta um sentido de capacidade para o verbo latino: *competere* pode significar “estar no gozo ou uso de, ser capaz de, admitir, sofrer, comportar”, adquirindo um sentido de capacidade para exercer ou sofrer uma ação; e indica também um sentido de pertencimento ou propriedade de algo: “pertencer, ser próprio, competir, ser admissível; válido, valioso”. Há, portanto, um sentido de capacidade para a ação e de propriedade de um bem. Além disso, do verbo latino *competere* deriva a palavra latina *competentia*, que pode significar “[...]proporção, simetria; aspecto, posição respectiva dos astros; nascer com o aspecto do céu”.

Vertido para o Português, o substantivo competência também possui um significado variado, menos intuitivo do que pode parecer à primeira vista. O dicionário Houaiss (2001) enumera uma dezena de possíveis significados para a palavra competência, dentre os quais se destacam:

1. Aptidão de uma autoridade pública de afetuar determinados atos;
2. Atribuição, alçada;
3. Capacidade de alguém expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado, indicando também um sentido de idoneidade;
4. Soma de conhecimentos ou habilidades;
5. Indicativo de grande autoridade ou de notabilidade;
6. Pretensão de mais de um indivíduo à mesma coisa; concorrência, disputa, competição;
7. Luta, conflito, discussão;
8. Saber linguístico inconsciente;
9. Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos.

Há, portanto, uma miríade de significados para a palavra em Português, alguns dos quais possuem implicações para os fins deste trabalho: aptidão, atribuição, capacidade, idoneidade, posse de um conjunto de conhecimentos ou de habilidades, autoridade, notabilidade, concorrência, competição, luta, conflito, discussão, saber linguístico inconsciente, capacidade objetiva de resolver problemas e de realizar determinados atos.

Desses diversos significados para o termo em língua portuguesa deriva o modo diverso

como o termo é utilizado em nossa língua. – diversidade que se origina tanto na multiplicidade do verbo latino do qual a palavra deriva etimologicamente, como também nas diversas formas com que a palavra foi utilizada ao longo da história, seja por seu uso coloquial, seja por seu uso nos vários ramos do conhecimento humano (Direito, Linguística, Psicologia).

No entanto, a diversidade de significados de um termo, em uma ou em várias línguas, não é capaz de explicar a imprecisão de sua utilização em um ramo do conhecimento científico. Para compreender o modo como a “noção de competência” foi apropriado pela semântica educacional é necessário compreender o trajeto que o termo percorreu ao longo do pensamento social recente, antes de ser incorporado pelo ideário pedagógico contemporâneo.

Com efeito, os termos competência ou competição não constam como verbetes no *Diccionario de Pedagogía Labor* (HOZ, 1970), o que denota sua apropriação posterior no campo da Educação. Entretanto, ambos já eram utilizados pelas Ciências Sociais desde o início do século XX. O *Dicionário do pensamento social do século XX* (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996), por exemplo, afirma que a competição foi um conceito central na teoria econômica do século passado e determina seu significado da seguinte forma:

O verbo competir indica a atividade rival entre dois ou mais indivíduos ou grupos. Competir significa superar o outro, como em um evento esportivo. Na terminologia econômica, no entanto, competição é uma palavra que não pode ser definida de forma tão pouco ambígua. O corpo predominante do pensamento econômico do século XX veio a definir a competição, não como uma atividade, mas como um estado de coisas existente em um mercado idealizado – o modelo da concorrência perfeita. Por outro lado, tem havido por todo o decorrer do século XX vozes dissidentes (abrangendo todo o espectro ideológico) insatisfeitas com essa definição estática e idealizada, e que buscam explorar melhor os processos efetivos de competição dinâmica que ocorrem no mercado.

Através dessa definição de competição, é possível tirar duas conclusões: em primeiro lugar, a competição foi incorporada, pelo pensamento econômico do século XX, a partir de seu significado de concorrência como rivalidade e disputa, ressaltando seu aspecto hostil em detrimento de seu aspecto coincidente, de correspondência mútua através da persecução de um objetivo comum; em segundo lugar, essa concorrência foi considerada, pelo pensamento econômico hegemônico, como um estado de coisas estático e idealizado, naturalizado, que exclui o caráter histórico e a dinâmica social objetiva em que a concorrência se desdobra efetivamente.

Essa concepção é semelhante e de certa forma complementar à definição fornecida pelo *Dicionário de Ciências Sociais*: “No uso recente, competição é a forma de interação que implica a luta por metas real ou supostamente escassas; essa interação é regulada por normas, pode ser direta ou indiretamente pessoal ou impessoal e tende a excluir o uso da força ou da violência” (SILVA, 1986). Novamente se ressalta o aspecto de disputa do termo competição, com a ressalva de que se

trata de uma disputa regulada por normas e sem utilização da força e da violência.

Já no campo específico da Educação, uma definição bastante sintética do termo competências – no plural – pode ser encontrado no *Dicionário Brasileiro de Educação*: “Compreensões, habilidades, atitudes e comportamentos que facilitam o crescimento intelectual, social, emocional e físico do aluno” (DUARTE, 1986). Aqui se faz referência às competências como capacidades do sujeito, como posse de conhecimentos e habilidades ou como capacidade de exercer atitudes e comportamentos determinados, com a finalidade de desenvolver no aluno vários aspectos de sua constituição como pessoa. Dessa forma, a competência adquire uma característica comportamental, relacionada às atitudes e a diversas características que constituem a subjetividade do indivíduo, posto que se faz referência a seu desenvolvimento “intelectual, social, emocional e físico”<sup>8</sup>.

Uma definição mais ampla do termo competência no campo educacional é fornecida pelo *Dicionário de educação profissional* (FIDALGO, 2000), em que o significado de competência – dessa vez em sua forma singular – é determinado de diversas formas:

1. Demonstração, dentro de situações reais, de domínio de conhecimentos e de habilidades, de condições de agir com eficácia;
2. Designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou a resolução de problemas;
3. Capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares;
4. Recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo;
5. Recurso que permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade “cognitiva” de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa.

Aqui já é possível perceber a atribuição de um sentido pedagógico ao termo competência: ele é compreendido como a capacidade de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos de modo a realizar uma atividade ou resolver um problema, demonstrando, em determinado contexto,

---

<sup>8</sup> É importante ressaltar que a edição do *Dicionário Brasileiro de Educação* data de 1986, dezesseis anos após a publicação da segunda edição do *Diccionario de Pedagogía Labor*, em que os termos competência e competição não constavam como verbetes. Ou seja: nesse intervalo de dezesseis anos, decorrido entre 1970 e 1986, a noção de competência ganhou relevância no plano educacional. Essa constatação não está isenta de significado, pois a proeminência do termo competência no campo pedagógico coincide tanto com um momento de crise do modelo fordista de produção capitalista e do modelo de organização estatal baseado no Estado de bem-estar social, como também com o aparecimento das propostas de reestruturação produtiva baseadas no modelo de organização toyotista, com as propostas de desregulação do Estado de bem-estar e com as propostas de reforma educacional que se baseavam em prognósticos de cunho economicista. Essas propostas de reforma educacional tinham como referência um jargão corporativo em que o conceito de “qualidade total” aparece como conceito central. É nesse contexto que o léxico político-pedagógico se aproxima do léxico empresarial, incorporando termos como “eficiência”, “flexibilidade”, “qualidade total”, “polivalência” e “competência” à retórica reformista (GENTILI & SILVA, 2012).

o domínio de conhecimentos e habilidades necessárias para uma ação eficaz, confrontando regras gerais com situações singulares. A eficácia dessa ação articulada pode ser avaliada a partir do desempenho do indivíduo na articulação conceitual, resolução de problemas ou ação objetiva, permitindo inferir suas capacidades cognitivas de antever, compreender e resolver problemas derivados de uma situação específica e permitindo também recompensar o indivíduo a partir de seu engajamento subjetivo. Nesse sentido, a subjetividade do indivíduo é considerada um elemento central<sup>9</sup>.

Por fim, a definição mais detalhada do termo competência no campo educacional nos é fornecida pelo *Dicionário de Educação* de Agnès van Zanten (2011). De fato, o dicionário de van Zanten não possui apenas um verbete sobre o termo competência, mas três verbetes distintos que dizem respeito às competências: *competências e empregabilidade*, *competências sociais dos alunos* e *saberes e competências*. Cada um deles possui uma abordagem distinta e complementar para a determinação de significado que o termo competência adquire no campo educacional. Vale a pena se deter em uma análise mais detalhada desses verbetes.

No primeiro verbete do dicionário de van Zanten, escrito por Luciano Banadusi, a noção de competência é relacionada com a noção de empregabilidade em função do contexto histórico e sociológico em que os dois termos ganham destaque no campo educacional: “A convergência casual dos conceitos de empregabilidade e competência não depende de uma moda efêmera, mas de profundas transformações sociais”. Dentre essas “profundas transformações”, destacam-se: a crise dos mercados internos de trabalho, a individualização e a passagem do *welfare* passivo para o *welfare* ativo. Cada uma delas é brevemente explicada nos seguintes termos:

*A crise dos mercados internos de trabalho.* – A mudança dos sistemas de trabalho, principalmente a transição para o pós-fordismo, gerou uma crise dos mercados internos e da relação de emprego baseada na troca subordinação/estabilidade que era o seu fundamento. A partir do fim dos anos de 1970, a passagem da produção de massa para a produção “personalizada” e a difusão das atividades de serviço no seio da própria indústria fragilizam uma relação salarial em vias de remercantilização, o que se traduz pela substituição progressiva de novos modelos de emprego marcados pela precariedade e flexibilidade ao emprego “estável” e “rígido” anterior. A procura de empregabilidade e de competência para a empregabilidade torna-se um meio privilegiado para construir, num contexto

<sup>9</sup> A centralidade da subjetividade do trabalhador na produção é um fator fundamental do modo de organização toyotista de produção, em que o trabalhador não é considerado apenas como um apêndice da máquina que deve proceder de maneira predeterminada e irrefletida no trabalho como no fordismo e no taylorismo, mas sim como um indivíduo (pro)ativo, “autônomo”, “polivalente” e “flexível”, de modo a resolver os problemas inesperados decorrentes de uma forma de produção dinâmica e em constante modificação. Nesse sentido, a noção de competência, compreendida como a capacidade de ação e resolução de novos problemas, oriundos de contextos e situações singulares, através da articulação de conhecimentos gerais previamente adquiridos, se conjuga a um contexto em que o trabalhador é compreendido como um indivíduo “autônomo”, que deve se adaptar a situações inesperadas decorrentes da acelerada dinâmica do processo de trabalho, engajando seu potencial subjetivo para responder com maior eficiência às demandas objetivas da organização (RAMOS, 2006). As implicações dessa conjunção entre trabalho e formação será desenvolvida posteriormente.

flutuante, esta mistura de flexibilidade e de segurança denominada “flexissegurança”. Anuncia-se um novo pacto, implícito, “pós-fordista”, que troca competência e empregabilidade (como obrigação da empresa) contra flexibilidade e desempenho (como obrigação dos trabalhadores).

*A individualização.* – A precariedade do emprego e a frequência crescente das mobilidades internas e externas das empresas tornam o percurso profissional cada vez mais atípico. Por sua flexibilidade, tal como a concorrência no mercado mundial o exige hoje, a empresa procura dispor de funcionários que não sejam simples executantes, mas capazes de gerir, com suficiente autonomia, responsabilidade e espírito de iniciativa, papéis profissionais cada vez menos definidos previamente. Por outro lado, eles devem dominar conhecimentos cada vez mais vastos e abstratos. Cada indivíduo torna-se assim responsável por seu percurso profissional, pela valorização das suas competências e pela sua empregabilidade. Neste cenário, as classificações coletivas pré-existentes, oriundas do modelo de qualificação, recuam em prol de classificações individualizadas centradas nas competências. Embora o individualismo que marca os conceitos de competência e empregabilidade remita a tendências gerais das sociedades contemporâneas analisadas por numerosos sociólogos (de Giddens a Beck, de Bauman a Touraine), ele encerra significados diversos, por vezes, opostos.

*A passagem do welfare passivo para o welfare ativo.* – Estes últimos anos, os países europeus tiveram de afrontar, de modo e em momentos diferentes, uma crise do Estado-providência que levou à implementação de reformas para as quais a questão da empregabilidade é central. A palavra-chave dessas políticas é a ativação. Esta fórmula remete a uma política que se preocupa menos com medidas dispendiosas de garantia de salários, como indenizações de desemprego (*welfare passivo*), para desenvolver medidas visando, graças a intervenções “individualizadas”, facilitar a inserção ou a reinserção dos indivíduos em empregos remunerados. O que significa transferir para o indivíduo um papel capital na prevenção de riscos, em particular, do desemprego de longa duração, do empobrecimento e da exclusão. Por esta razão, o *welfare ativo* visa reforçar, através da intervenção pública, as competências profissionais do indivíduo (*empowerment*) consideradas, assim como o capital social, como uma condição essencial para a sua empregabilidade. Os instrumentos fundamentais empregados pelo novo Estado-providência são a formação continuada (e mais amplamente, a aprendizagem ao longo da vida), assim como as políticas ativas do emprego, visando à reinserção dos desempregados. (BANADUSI, 2011)

Nota-se, pelo exposto, a relação que se estabelece entre competência e empregabilidade: em um contexto social de “flexibilização” dos postos de trabalho decorrente da reestruturação produtiva, de individualização e de mudança na forma de organização do Estado, a aquisição individual de competências, por meio da formação continuada e da constante atualização profissional, se torna uma via de acesso ao e permanência em mercado de trabalho instável, marcado pela concorrência acirrada e por constantes transformações. De maneira sintética, a competência se torna pré-condição da empregabilidade, entendida como capacidade individual de concorrência no mercado de trabalho inconstante.

Após explicar as três dimensões fundamentais que caracterizariam o contexto social em que as concepções de competência e empregabilidade ganham proeminência no campo pedagógico, Banadusi analisa a origem histórica e a significação dos desses dois termos. Em relação à

empregabilidade, o autor afirma que seu significado e seus usos variam de acordo com o contexto em que o termo é utilizado, ressaltando sua utilização no campo político relacionado ao trabalho e à formação profissional:

O conceito de empregabilidade tem uma longa história onde o significado e os usos mudam de acordo com a evolução social e econômica de cada país. É um conceito que se desenvolve principalmente no domínio das políticas públicas de emprego, formação profissional e, em menor medida, de educação. No entanto, ele penetra a pesquisa acerca das transições entre educação e trabalho e dos percursos e carreiras profissionais. Em contrapartida, ele é relativamente subutilizado na gestão dos recursos humanos das empresas. É um conceito multidimensional que se aplica a diferentes níveis: individual, coletivo, organizacional e institucional. (BANADUSI, 2011)

Trata-se, pois, de um conceito que articula a esfera do trabalho com a esfera educacional por meio da formação profissional, aparecendo também em pesquisas que abordam as trajetórias profissionais de trabalhadores. Dessa forma, o conceito articula a esfera formativa com a esfera trabalhista e a esfera individual com a esfera organizacional. O autor prossegue abordando a gênese histórica do conceito de empregabilidade, que remonta ao período da crise capitalista de 1929 e da subsequente generalização do desemprego:

Durante a crise econômica de 1930 nos Estados Unidos, ele [o conceito de empregabilidade] foi utilizado para distinguir os desempregados aptos a ser empregados novamente, por possuírem capacidades elementares e características físicas necessárias para terem acesso ao emprego, das pessoas que não dispunham delas e, portanto, catalogadas simplesmente como “não empregáveis”. Assim, pode-se falar de uma “empregabilidade dicotômica” que remete a uma avaliação estática das pessoas, válida em nível geral. (BANADUSI, 2011)

Esse aspecto dicotômico caracterizaria uma “primeira fase” de utilização do conceito de empregabilidade, que era então utilizado como uma resposta à crise conjuntural do emprego. A utilização do conceito se desenvolveria e se tornaria central no léxico político e público em sua “terceira fase”, que coincide com a reestruturação produtiva:

É somente na terceira fase – de 1980 até hoje – que o conceito de empregabilidade se impôs, tornando-se uma palavra-chave das políticas públicas na Europa, em particular nos textos que elaboram a Estratégia Europeia de Emprego, assim como nos Estados Unidos. Três outras definições tomam forma. A primeira, neutra e descritiva, remete ao desempenho esperado no mercado de trabalho, ou seja, à probabilidade de obter um trabalho e uma remuneração em função das características individuais do sujeito em busca de emprego, assim como das políticas públicas implementadas. A segunda e a terceira definição têm um caráter ora descritivo ora normativo. A “empregabilidade-iniciativa” é voltada sobretudo para as capacidades individuais de vender no mercado de trabalho qualificações evolutivas e cumulativas. Trata-se de criatividade/responsabilidade individuais e de capacidade de construir e mobilizar redes sociais. Com a “empregabilidade-

interativa”, o acento é colocado na interação entre características individuais e características contextuais, colocando em jogo a responsabilidade do poder público, das empresas e dos parceiros sociais.

Com essas duas últimas definições, a evolução do conceito de empregabilidade cruza com um outro conceito-chave destes últimos anos, a competência. As competências profissionais são consideradas como as “características individuais” mais importantes para a empregabilidade. (BANADUSI, 2011)

Assim, a partir da década de 1980, no contexto de desenvolvimento da reestruturação produtiva, o conceito de empregabilidade adquire relevância como maneira de avaliar o desempenho de indivíduos na concorrência por vagas de trabalho e também de avaliar as políticas públicas aplicadas à esfera do trabalho. Faz-se então uma distinção entre a “empregabilidade-iniciativa”, focada nas capacidades individuais oriundas das “qualificações evolutivas e cumulativas” adquiridas pelo trabalhador e a “empregabilidade-interativa”, focada na interação entre essas capacidades individuais do sujeito e as características do contexto social em que o sujeito se insere.

Trata-se, por um lado, de avaliar as capacidades individuais do trabalhador, com foco em sua responsabilidade pessoal de adquirir as “qualificações evolutivas e cumulativas”, preenchendo as “características individuais” requeridas para sua empregabilidade; por outro lado, se trata de avaliar a eficiência das políticas públicas de emprego, “[...]colocando em jogo a responsabilidade do poder público, das empresas e dos parceiros sociais” (BANADUSI, 2011).

É a partir desse contexto, em que o conceito de empregabilidade é utilizado como forma de avaliar o desempenho dos trabalhadores na concorrência por emprego, do Estado na implementação de políticas que propiciem a geração de empregos e das empresas de garanti-los, que a noção de competência é assumida como critério avaliativo das capacidades individuais: as “características individuais” essenciais para a empregabilidade do trabalhador consistiriam justamente de suas “competências profissionais”.

Com essa constatação, Banadusi se concentra na gênese e no significado do conceito de competência. Primeiramente, ele admite o caráter impreciso que marca a noção de competência, mas argumenta que essa imprecisão favoreceu a utilização do termo em diversos contextos semânticos, dentre os quais ele destaca três correntes, situando-as historicamente:

A evolução deste conceito não permite identificar um ponto de partida bem determinado nem definições homogêneas. Mas é precisamente esta opacidade semântica que favoreceu a sua utilização em contextos e para objetivos diversos. O seu caráter polimorfo torna-o fecundo, adaptável e polissêmico. Entre as diversas correntes que contribuíram para a evolução deste conceito, mencionaremos três. Durante os anos de 1950 e 1970, a “pedagogia por objetivos” tentou padronizar os processos de educação a fim de torna-los mais transparentes e possíveis de serem avaliados, criando uma “pedagogia das competências”. Dos anos de 1960 a 1980, a corrente linguística chomskiana postulou a existência de uma relação genética entre

uma competência linguageira universal e indeterminada e o desempenho específico dos locutores.

Em nível especificamente profissional, a corrente “managerial” desenvolve uma concepção modernista da gestão dos recursos humanos (GRH: Gestion des Ressources Humaines) baseada nas competências. Ela surge nos Estados Unidos com os estudos do psicólogo do trabalho Mac Clelland, que propõe, para o recrutamento de pessoal, recorrer a instrumentos de avaliação das competências ao invés de testes de inteligência e de diplomas escolares, indicadores pouco fiáveis, a seu entender, do desempenho profissional dos indivíduos. Pela primeira vez o termo “competência” é introduzido na literatura consagrada à gestão para ser definido como a “característica intrínseca de um indivíduo em relação causal com um desempenho eficaz ou superior na tarefa” (MacCLELLAND, 1974). Foi assim que se abriu nos Estados Unidos e, posteriormente, na Europa, um campo de pesquisas e de consulta “managerial” (...), transformando o conceito de competência no pivô da gestão e do desenvolvimento dos recursos humanos nas organizações. (BANADUSI, 2011)

Nota-se que desde o princípio, com o aparecimento da “pedagogia por objetivos” e seu desdobramento em uma “pedagogia das competências” entre os anos 1950 e 1970, a noção de competência está relacionada com a necessidade de melhor direcionar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, sendo posteriormente incorporada pela gestão de recursos humanos no interior das empresas, como modo de melhor avaliar a empregabilidade dos trabalhadores através de seu desempenho individual. Assim, a noção de competência adquire importância no campo pedagógico, ao mesmo tempo em que adquire centralidade na administração empresarial, tornando-se o conceito “pivô da gestão e do desenvolvimento dos recursos humanos nas organizações”. Esse conceito

adquire um caráter plurifatorial, na medida em que se decompõe numa série de elementos, causas de competências numerosas e heteróclitas. Em todas as listas de competências são apresentados elementos: alguns têm a ver com dos conhecimentos; outros com competências profissionais (saber-fazer) e, ainda, outros com o conjunto de disposições básicas de cada um (saber-ser). Os Spencer (1995) identificaram seis elementos fundamentais: quatro (motivações, traços de personalidade, imagem de si, valores) que eles consideram como os mais estáveis e importantes, pertencentes ao domínio do saber-ser; outro (os conhecimentos) ao domínio do saber; e o último (habilidades práticas) ao domínio do saber-fazer. (BANADUSI, 2011)

Dessa forma, se torna perceptível que a concepção de competência escapa ao âmbito da transmissão de conhecimentos e da qualificação profissional: ela se expande e abarca a esfera subjetiva dos indivíduos, suas “motivações, traços de personalidade, imagem de si, valores” e “habilidades práticas”. Ela se descola do campo dos saberes tradicionais, passíveis de serem ensinados como disciplinas científicas, e se insere no campo do “saber-fazer” e do “saber-ser”. Conforme ressalta Banadusi:

Apesar de suas diferenças, todas estas definições têm uma característica comum: a competência é considerada como um saber (ou uma mistura de saberes) em ação, que não depende unicamente da educação, mas também da experiência, e que só poderá se revelar ou ser avaliado na prática do trabalho, ou pelo menos, em situações artificiais que se aproximam da prática do trabalho. Daí a sua diferença com os diplomas e outros certificados de formação. (BANADUSI, 2011)

Assim, na esfera do trabalho e da gestão de recursos humanos, aparece a concepção da competência como uma capacidade de ação por meio da mobilização de conhecimentos com referência a uma situação prática. Essa capacidade é avaliada de acordo com o desempenho do sujeito na realização de seu intento. Posteriormente, essa concepção, que se origina no campo da gestão da produção e do trabalho, é incorporada pela escola. Mas essa incorporação não ocorre de maneira tranquila:

No entanto, a partir do momento em que a lógica das competências penetra no mundo da formação e da orientação profissional e ainda mais da educação – ou seja, em contextos onde é difícil prever e medir a qualidade das prestações de trabalho – assistimos muitas vezes a uma generalização de definições que se tornam mais “abertas” e abstratas: elas não estão diretamente ligadas a contextos de trabalho específicos e a desempenhos mais ou menos elevados. Nesses casos, a competência profissional tende a ser refutada como um potencial, aproximando-se da noção elaborada pela linguística. (BANADUSI, 2011)

Pelo exposto, o problema de incorporação da concepção empresarial de competência pelo campo educacional parece derivar da dificuldade de “prever e medir a qualidade das prestações de trabalho”. Não se questiona a pertinência de se adotar, na educação escolar, concepções oriundas do meio econômico. O problema na incorporação da concepção empresarial de competência estaria na dificuldade em aplicá-la no ambiente escolar, o que gera uma concepção mais abstrata de competência e sua aproximação com a teoria linguística. Essas afirmações são duvidosas, especialmente quando se afirma que na escola o uso da noção de competência não estaria relacionado a “desempenhos mais ou menos elevados”, uma vez que a noção de competência se conjuga com a “pedagogia de objetivos” e com a elaboração de formas de avaliação escolar – as quais, inclusive, são utilizadas como parâmetro para a gestão de recursos públicos e investimentos na instituição escolar avaliada.

O autor do verbete segue sua investigação, abordando a implementação de sistemas de qualificação profissional baseados na noção de competência na Europa:

Na Grã-Bretanha, a partir dos anos de 1980, as reformas dos sistemas de formação profissional e da educação foram baseadas no conceito de competência. É o caso do sistema NVQ (National Vocational Qualifications) e dos padrões de desempenho (National Vocational Standards). Em ambos os sistemas, são indicados, para qualquer tarefa, em termos de competência e desempenho, os

padrões que devem ser satisfeitos para poder realizá-la.

Na França, na década de 1980, foram desenvolvidos, em nível institucional, sistemas de avaliação das competências, com o objetivo de promover novos percursos de inserção/reinserção, ou de mobilidade no mercado de trabalho, num contexto de degradação constante da situação de emprego. É o caso de duas inovações bastante significativas: o “Balanço das competências pessoais e profissionais” é um instrumento de autoavaliação e de orientação do sujeito no mercado de trabalho; os “Referenciais de profissões e competências” difundem nos sistemas de educação e de formação profissional, novas formas de codificação das competências. Na França, como em outros países europeus, foram criados também certificados de competências, utilizados principalmente para validar a experiência dos trabalhadores, facilitando o retorno à formação e a aquisição de diplomas. A União Europeia desenvolveu processos de homogeneização e homologação das qualificações com base em competências, como por exemplo, o atual *European Qualification Framework*. (BANADUSI, 2011)

A noção de competência se torna então um referencial fundamental para a qualificação profissional no velho continente, articulando as novas concepções da gestão de recursos humanos, especialmente no que diz respeito à avaliação da empregabilidade por meio da mensuração da eficiência no desempenho profissional, com a adoção de uma nova forma de certificação da qualificação do trabalho pelos institutos de formação profissional. Ocorre, através da reforma, a institucionalização de um modelo de formação baseado na noção de competência, noção que agora se torna central. Entretanto, a importância que o termo adquire não o livra de tensões em sua utilização:

A contradição entre, por um lado, a evolução da análise para o trabalho concreto que, para alguns autores [...], representa a qualidade fundamental da lógica competência, e por outro, uma abordagem que padroniza e racionaliza, assim como a dos “Referenciais” ou dos *National Vocational Standards*. (BANADUSI, 2011)

Aqui, trata-se da confrontação entre a utilização contextualizada, portanto “concreta”, da noção de competência no campo da gestão e sua utilização padronizada por meio de referenciais abstratos para a qualificação profissional. Além dessa contradição, Banadusi aponta outra tensão na utilização do termo competência:

A distância entre as definições teóricas (e os repertórios operacionais) que podemos qualificar de sistêmicas ou combinatórias, e as definições fragmentárias que se limitam a acrescentar componentes heterogêneos. As primeiras, que seguem as teorias cognitivas, assentam na ideia de que a competência traz um valor agregado em relação a seus componentes, que é fruto da capacidade de mobilizá-los e de combiná-los para responder de modo eficaz a uma demanda externa. É, portanto, um saber-combinar e um saber-mobilizar que Le Boterf (1997) situa no centro da noção de competência. O sujeito competente “não se limita a uma simples adição de saberes parciais”. A competência em pedaços não é competência. A competência profissional depende da *Gestalt*. Encontramos nestas definições de competência, o eco de conceitos piagetianos como o saber/compreender e o esquema de ação. Trata-se de uma pista interessante no

plano teórico, mas não muito fácil em nível operacional, sobretudo em termos de avaliação. (BANADUSI, 2011)

Cabe sublinhar que, apesar das dificuldades, essa parece ser a concepção de competência que foi incorporada pela reforma educacional brasileira.

Haveria ainda, segundo o autor do verbete, um terceiro elemento de tensão:

No âmbito da lógica da competência, corre uma outra linha de tensão entre uma abordagem individualista e psicologizante, predominante até hoje, e uma abordagem mais sociologizante, partilhada também por inúmeros psicólogos do trabalho, que relaciona o sujeito ao seu contexto organizacional e social. Defendendo esta segunda interpretação, Lichtenberger (1999) afirma que a competência é tanto uma saber-agir e um querer-agir quanto um poder-agir, uma vez que se encontra “no cruzamento das capacidades de um trabalhador e dos meios que lhe são fornecidos pela empresa”. Dessa forma, a competência individual e a competência coletiva seriam complementares, por vezes inseparáveis, e o reconhecimento social não viria associar-se à competência, mas seria desta um elemento constitutivo. (BANADUSI, 2011)

Essa concepção de Lichtenberg já comporta a crítica da noção psicologizante da noção de competência como uma aptidão individual do trabalhador que determinaria sua empregabilidade, constando como seu contraponto crítico, mas que não escapa da utilização fetichizada de competência como capacidade de competir em um contexto idealizado de concorrência, pois considera a competência como modo positivo de integração, ainda que reconheça seus condicionantes sociais objetivos.

Após elucidar os aspectos alguns aspectos fundamentais das concepções de empregabilidade e competência, Banadusi tenta esclarecer a convergência histórica entre esses dois termos:

A partir de 1990, o conceito de competência, em particular de competência profissional, e o conceito de empregabilidade tiveram uma convergência e uma utilização simultânea no terreno das políticas de emprego, de formação e de educação, sendo empregados como um “equivalente geral com vistas à troca” entre todos os setores. A utilização conjunta de ambos os conceitos cria condições para que os sujeitos não somente possam ter acesso ao emprego (empregabilidade de acesso), como também permaneçam empregados no decurso de sua vida ativa (*lifelong employability* ligado a *lifelong learning*), e não se vejam em empregos precários e pouco qualificados, mas melhorem progressivamente a qualidade destes últimos (empregabilidade de promoção). A utilização do conceito continua a atingir prioritariamente os desempregados e os jovens em busca de emprego, mas se estende também a toda população ativa, apresentando uma responsabilidade conjunta do Estado e das políticas públicas, das empresas e dos indivíduos. (BANADUSI, 2011)

Afirmar que a utilização conjunta entre os dois conceitos constitui um “equivalente geral com vistas à troca” entre os diversos setores de educação, qualificação e trabalho, não significa outra coisa que dizer que a conjugação dos dois termos opera como mecanismo fundamental de

articulação entre a esfera da educação e a esfera da produção e do trabalho – e por extensão, entre educação e economia. Trata-se, portanto, de uma conjugação que articula a qualificação individual do trabalhador, por meio da formação profissional, e as instituições sociais que fornecem as condições para o desenvolvimento do trabalho. Ao focar no indivíduo, a conjugação entre empregabilidade e competência porta o signo do individualismo:

Empregabilidade e competência são conceitos portadores da marca do individualismo crescente, tendência acentuada das sociedades contemporâneas. Porém, este individualismo pode ter acepções divergentes: atomísticas X socializadas e institucionalizadas. O debate europeu sobre o novo modelo social reflete essas diversas concepções do individualismo. (BANADUSI, 2011)

Não basta, pois, ao autor, constatar o componente individualista que caracteriza a articulação entre empregabilidade e competência: ele procura demonstrar o modo como esse debate em torno das concepções de individualismo influencia as abordagens teóricas e as formas de institucionalização política em torno desses dois conceitos. Com esse intento, ele distingue três “regimes de políticas” que “se traduzem em três abordagens do binômio empregabilidade/competência”:

No primeiro regime, designado como “neoliberal”, a empregabilidade e o desenvolvimento das competências são deixados, em grande parte, a cargo dos diferentes sujeitos cujos comportamentos virtuosos e inconsequentes são respectivamente recompensados e sancionados pelo mercado. Para isso, basta que o Estado garanta uma boa educação de base e uma transparência satisfatória das “carteiras” de competências individuais. Um segundo regime, chamado “individualismo patrimonial”, seria ilustrado pela “terceira via” britânica teorizada por Giddens (...): a ação pública deve permitir a todos os cidadãos de se dotar de um capital cultural, não apenas escolar, e de um capital social, ambos necessários para inserir-se e manter-se no mercado de trabalho.

Num terceiro regime, definido pelos teóricos dos “mercados transicionais” (...), partidários de uma renovação da experiência histórica dos social-democratas escandinavos, a empregabilidade e a competência constituem dois aspectos essenciais de políticas mais amplas, atribuídas aos poderes públicos e aos parceiros sociais, através de intervenções devendo assegurar e valorizar uma pluralidade de transições para que os indivíduos possam livremente escolher, planificar e realizar o seu percurso de vida. (BANADUSI, 2011)

Essas três proposições políticas admitem a existência de um contexto social marcado pela concorrência no mercado de trabalho, que obriga o trabalhador a adquirir competências como forma de comprovar sua empregabilidade. As três propostas parecem discordar apenas sobre a participação do Estado no fomento à aquisição dessas competências e sobre a abrangência das competências que devem ser adquiridas. Variam no grau de responsabilização do indivíduo em relação à aquisição de suas competências, mas o assumem como principal beneficiário. O ponto nodal da conjugação dos dois termos permanece o mesmo nas três abordagens: formar as

competências individuais de modo a fomentar a empregabilidade do indivíduo no contexto de concorrência.

Assim, a relação entre competência e empregabilidade se estabelece como uma relação causal: trata-se de adquirir competências para tornar-se empregável. Essa causalidade se estabelece sobre os fundamentos objetivos da reestruturação produtiva e das novas concepções de trabalho flexível, que demandam a formação de um novo tipo de profissional, também ele flexível, polivalente, apto a adaptar-se a diferentes tarefas. Esse fundamento social e econômico condiciona o modo como os conceitos se articulam:

O caráter dinâmico e polivalente do conceito de empregabilidade em relação ao de trabalho, mais estático e circunscrito, implica uma abordagem bastante diferente da questão das competências. Não se trata de competências funcionais dirigidas a uma tarefa particular (o “capital humano específico” dos economistas), mas sim de construir competências que permitam assumir diferentes tarefas ou papéis, ou exercê-los diversamente segundo as circunstâncias (“capital humano genérico”). Várias apelações foram dadas a estas competências de grau elevado de transferibilidade; os seus significados não coincidem perfeitamente: *key-competencies* no vocabulário da União Europeia, *core* ou *key skills* na Grã-Bretanha, *Schlüsselqualifikationen* na Alemanha, *compétences transversales* na França, *competenze trasversali* na Itália. Estas competências, muitas vezes chamadas “competências para a empregabilidade”, apesar de assumirem uma função mais vasta (p. ex., elas também deveriam ser úteis para a “cidadania ativa”), estão inscritas em repertórios, formulados por organismos tanto públicos como privados que os oferecem no mercado da formação e da orientação profissionais. (BANADUSI, 2011)

Aqui aparece uma concepção mais abrangente de competência, compreendida não apenas como um conjunto de saberes específicos, mas como capacidade de ação. A formação profissional deveria “construir competências que permitam” ao indivíduo “assumir diferentes tarefas ou papéis, ou exercê-los diversamente segundo as circunstâncias”, tornando-se um profissional polivalente, apto a trabalhar em um contexto dinâmico de produção que demanda adaptação constante. Essa concepção de competência adquire duplo significado político a partir do momento em que serve como base para a organização institucional da formação e do trabalho através dos “repertórios” e como referência de capacitação para o exercício da “cidadania ativa”.

Essa compreensão mais abrangente do conceito ainda faz referência aos contextos em que se desdobra a ação que o indivíduo deve praticar, mas pretende englobar as atividades humanas que não são englobadas pela esfera do trabalho, inclusive a dimensão política. A competência se torna uma referência ampla para as ações e atitudes dos indivíduos. Para abarcar essa abrangência que o conceito adquire, aparecem as “apelações” por um “grau elevado de transferibilidade” das competências – seu aspecto transversal. Ou autor distingue duas dimensões dessa transferibilidade/transversalidade:

1) Uma dimensão *work-based*, para a qual “as competências” são transversais quando relacionadas a tarefas e atividades similares em diferentes setores e contextos; neste caso, convém que a pessoa adquira tais competências pois, por serem difundidas, elas são úteis para aumentar a probabilidade de uma inserção ou de uma progressão profissional (p. ex., as competências de um informático ou de um contabilista);

2) Uma dimensão *word-based* que se aproxima da ideia de potencial na medida em que se refere a “maneiras de ser” do sujeito para realizar a sua atividade (p. ex., espírito de iniciativa, orientação para resultados, capacidade de diagnóstico, capacidades relacionais). Porém, alguns pesquisadores criticaram a segunda dimensão, prevendo na utilização das categorias do “saber-ser” para o recrutamento de pessoal, possíveis desvios em direção ao arbitrário, à discriminação e ao conformismo social (...). As respostas a estas críticas tentaram dar às competências transversais do segundo tipo uma forma mais operacional combinada com procedimentos de avaliação mais contextualizados, a fim de que elas se aproximassem do saber-fazer. Tal abordagem foi adotada na Itália pelo Instituto Nacional de Estudos sobre a Formação e o Trabalho (Isfol) na sua definição das competências transversais. Esta orientação, que consiste em procurar no processo cognitivo os fatores criadores de competência, identifica três competências transversais:

- ser capaz de diagnosticar (*problem setting*);
- ser capaz de resolver (*problema solving*);
- ser capaz de cooperar.

Elas desempenhariam um papel de mediação entre os recursos subjetivos (motivações, personalidade, atitudes, *work habits* etc.) e as competências de base (língua, matemática, ciência etc.) e técnicas, por um lado, e as exigências que resultam da situação de trabalho, por outro. (BANADUSI, 2011)

A primeira dimensão apontada faz referência direta a áreas específicas de atividade, enumerando competências necessárias para agir em contextos determinados, de modo a resolver problemas típicos de uma área específica de trabalho. Trata-se, portanto, de uma dimensão que diz respeito estritamente à formação profissional. Já a segunda dimensão tenta abranger características subjetivas do indivíduo, concebendo a competência de forma abstrata como a capacidade de agir. Nesse sentido, a noção de competência faz referência à capacidade de ação do indivíduo, seu potencial, sua “maneira de ser” e de realizar atividades. Assim a competência também pode ser compreendida “como um conjunto de saber-fazer no domínio da interação social”.

Essa concepção abarca a subjetividade do indivíduo em sua totalidade. Sua abrangência e sua transversalidade facilitam sua incorporação no campo pedagógico: “No âmbito da educação e da formação profissional, estas competências poderiam ser ensinadas por meio de diversas disciplinas” (BANADUSI, 2011). Nesse sentido, a concepção pedagógica de competência diz mais respeito aos procedimentos pedagógicos do que aos conteúdos a ser transmitidos. Além disso, as competências não poderiam ser formadas – ou “construídas” – exclusivamente pela escola: “Em relação à questão da aprendizagem, cabe ressaltar por fim que todas as competências e, em particular, as competências para a empregabilidade, não podem ser ensinadas somente na escola. Elas devem ser adquiridas na e pela experiência do trabalho” (BANADUSI, 2011).

O segundo verbete do dicionário de van Zanten a abordar o termo competência diz respeito às “competências sociais dos alunos”. Nesse verbete, de autoria de Rachel Gasparini (2011), o termo competência é relacionado com o comportamento dos alunos em contextos específicos, com destaque para a socialização do indivíduo na escola:

A noção de “competências sociais” designa a aptidão para se comportar de modo socialmente apropriado, num contexto preciso. Transposta para o campo escolar, esta noção costuma ser reduzida a seu aspecto negativo, a incompetência dos alunos a seguir as normas escolares, com a ideia implícita de que os problemas de comportamento prejudicam a qualidade da aprendizagem, e que existiria, portanto, competências “sociais” claramente dissociáveis de competências “cognitivas”. (GASPARINI, 2011)

As competências sociais dizem respeito ao comportamento adequado, “normal”, no sentido de se adequar a uma norma, do indivíduo em uma interação social determinada e contextualizada. Elas se tornam objeto de preocupação para as escolas em função da indisciplina, mas também pelo imperativo social de que a escola forme indivíduos aptos ao exercício da cidadania: “[...] a insistência atual na educação para a cidadania ou nos problemas de violência escolar restringe a questão das ‘competências sociais’ a um projeto de avaliação dos comportamentos e das condutas não conformes às concepções dominantes na sociedade e, em particular, na escola” (GASPARINI, 2011).

As competências sociais possuiriam, portanto, um caráter normatizador da conduta social dos indivíduos, ajustando-os aos desígnios da sociedade, especialmente através da capacitação para o exercício da cidadania. Essa adequação é avaliada através do desempenho dos indivíduos em um contexto de interação social, na forma de seus comportamentos e de suas condutas. Para os fins de integrar o indivíduo à sociedade, educando-o para o exercício da cidadania e adequando suas condutas às normas sociais vigentes, não basta operar as competências a partir de uma abordagem cognitiva da aprendizagem: para tanto, a noção de competência deve assumir um fundamento sociocognitivo:

Por outro lado, falar de “competências sociais” pode levar a pensar que existe uma separação entre o social e o cognitivo. Assim, as interpretações comumente avançadas a respeito dos alunos em ruptura escolar reduzem a explicação de suas dificuldades escolares a problemas de comportamento anteriores à escola que prejudicaria as aquisições cognitivas. Ora, as competências são sociocognitivas, com uma imbricação das dimensões social e cognitiva. A escola exerce uma influência socializadora sobre as crianças: com a aprendizagem dos conhecimentos, as crianças aprendem indissociavelmente a relacionar-se com o tempo, o espaço, o esforço e desenvolvem relações de poder na instituição escolar. Os comportamentos perturbadores da ordem escolar estão muitas vezes ligados às dificuldades cognitivas na aprendizagem e se revelam contrários às disposições exigidas na postura propícia às aquisições escolares. Inversamente, o aluno que

troca experiências de aprendizagem com outras crianças é levado a construir coordenações cognitivas de que não era capaz individualmente. (GASPARINI, 2011)

Aqui, a competência é caracterizada como “sociocognitiva”. A autora admite o aspecto socializador da aquisição cognitiva dos conhecimentos escolares. As competências sociais se formariam a partir da conjunção entre o desenvolvimento cognitivo propiciado pela aquisição do conhecimento e o processo socializador que ocorre no interior da instituição escolar. Essa socialização é intrínseca à instituição escolar, uma vez que ocorre interação social entre os alunos na escola. Esta, por sua vez, tenta estimular determinadas atitudes e condutas:

Algumas competências sociais são explicitamente propostas pela escola, principalmente quando ela busca preparar a futura inserção dos alunos como cidadãos através de cursos de instrução cívica ou da sua participação no funcionamento do estabelecimento e da classe (Conselho de alunos, eleição de representantes de turma). (GASPARINI, 2011)

A tentativa de estimular as atitudes democráticas que se espera de um cidadão capacitado ao exercício ativo da cidadania não está livre de contradições. Segundo a autora, os próprios alunos evitam se envolver com os dispositivos institucionais por perceber que existe uma disparidade entre as propostas democráticas da formação cidadã e a estrutura hierárquica da instituição escolar. Eles assumem uma postura “[...] crítica dos regulamentos escolares que comportam muitos deveres e poucos direitos, em contradição com a definição de cidadania” (GASPARINI, 2011).

Além disso, haveria, ainda segundo Gasparini, uma contradição interna nas competências que deveriam ser formadas pela escola, cujo “exemplo mais célebre é o que opõe o objetivo de tornar a escola acessível a todos e o princípio de seleção que implica uma hierarquia valorizando os melhores”. Aqui aparece a contradição entre a competitividade e a cidadania democrática: “A importância dada atualmente à competição e ao êxito individual na escola induz a uma determinada representação da inteligência com efeitos negativos, em caso de fracasso, sobre a imagem que os alunos têm de si mesmos” (GASPARINI, 2011).

A desigualdade se reproduz, às expensas das intenções democráticas e do discurso de solidariedade, por meio dos próprios procedimentos adotados pela instituição escolar:

Em todos os níveis de estudos, o êxito escolar exige o domínio de um *currículo oculto*, capacidade do aluno em dominar o contexto de aprendizagem e de avaliação. Assim, para ser um bom aluno, o educando deve adaptar-se às formas de expressão legítimas na escola. Ele vê-se confrontado a uma forma de aprendizagem particular, onde se desenvolvem relações de poder entre professor e aluno, onde as escolhas de conhecimentos a serem transmitidos, de orientações pedagógicas e de avaliação não são neutras. (GASPARINI, 2011)

Em um ambiente de concorrência e classificação constantes, o aluno que melhor se adapta às normas vigentes, dominando o “currículo oculto”, se sobressai e adquire melhores condições de sucesso institucional pela legitimação de suas atitudes. O tratamento fornecido aos alunos é desigual, o que contradiz os ideais de igualdade e fraternidade que a escola deveria estimular. Há, portanto, uma contradição entre o discurso e a práxis institucional da escola – contradição que se torna o objeto privilegiado de Andreas Gruschka (2014). Os efeitos dessa contradição se prolongam pela vida do aluno, refletindo no ambiente social externo:

Por outro lado, é sabido que o projeto político e administrativo de ter uma “escola única” vai de encontro ao tratamento desigual dos alunos (...). Os efeitos da ação pedagógica se fazem sentir fora dos estabelecimentos, nos trabalhadores sociais ou nas atividades periescolares que continuam a legitimar as competências sociais desenvolvidas na escola, que buscam inclusive socializar famílias (sobretudo em meios populares) cujos costumes e práticas são considerados defasados em relação ao mundo escolar. Na sala de aula, os professores estimulam ou desencorajam inconscientemente competências sociais diferentes em seus alunos, segundo as suas expectativas enquanto professores, ou segundo o nível escolar, a origem social e a pertença sexual dos alunos. (GASPARINI, 2011)

A autora ainda ressalta que as competências sociais que a escola procura estimular encontram obstáculos nas estratégias de resistência dos alunos, além de não levar em consideração as competências sociais que os alunos desenvolvem na interação entre eles próprios, o que provoca uma defasagem entre a formação das competências que a escola pretende desenvolver intencionalmente e as competências que os alunos adquirem por sua experiência extraclasses. Essas contradições entre as intenções pedagógicas declaradas e a prática pedagógica efetiva na instituição escolar deve ser retomada posteriormente.

O terceiro verbete do dicionário de van Zanten, escrito por Françoise Ropé (2011), aborda a relação entre saberes e competências. Ropé argumenta que o modelo pedagógico baseado em competências ganhou proeminência a partir da década de 1970, se tornando uma referência central para as reformas educacionais que ocorreram a partir de então, especialmente para a educação profissional e para a instauração de avaliações padronizadas.

Entre as mudanças ocorridas nos sistemas educativos de diversos países da Oede desde a década de 1980, a elaboração de um modelo pedagógico em termos de competências inspirou um conjunto de reformas curriculares referentes à definição dos conteúdos de ensino, à sua transmissão e avaliação desde o ensino primário até a universidade. (ROPÉ, 2011)

Ela faz referência ao uso das competências como uma “nova doxa”, ressaltando que a institucionalização, na França, de um modelo educacional baseado nessa noção, ocorre no final da década de 1980,

[...] em um contexto de desemprego entre os jovens, apesar do prolongamento da escolaridade, algumas mudanças são impulsionadas pelo Estado e pela administração central, apoiadas ou inspiradas por movimentos pedagógicos que visam modificar os currículos a fim de respeitar a dupla injunção de transmitir conhecimentos e uma cultura para todos, sem deixar de responder aos imperativos do mercado de trabalho que, por sua vez, coloca a formação profissionalizante no centro de suas preocupações. (ROPÉ, 2011)

Aqui, é possível observar a ideia de que um modelo educativo baseado nas competências seria capaz de conjugar as necessidades de uma educação cidadã, capaz de “transmitir conhecimentos e uma cultura para todos”, sem descuidar dos “imperativos do mercado de trabalho”, preocupado com a qualidade da “formação profissionalizante”. A noção de competência sintetizaria, portanto, os objetivos de formar, simultaneamente, o cidadão dotado de boa formação cultural e o trabalhador qualificado por uma boa formação profissional.

Ropé prossegue, abordando a gênese da noção de competência na esfera educativa:

Na esfera educativa, na França, é necessário remontar ao final do decênio de 1960 e começo da década de 1970 com a chegada da pedagogia por objetivos. De origem norte-americana, conjugando facilmente segundas intenções produtivistas com os pressupostos behavioristas, a entrada pelos objetivos é inserparável da história da gestão pedagógica. (ROPÉ, 2011)

A recepção francesa dessa pedagogia por objetivos se inicia com a tradução do livro *Taxonomia dos objetivos*, incorporado “pelo viés da formação profissional permanente”, dando origem a uma série de experiências pedagógicas com a intenção de “[...]avaliar, com maior visibilidade, os saberes e os saber-fazer de cada aluno ao explicitar as capacidades e competências essenciais visadas” (ROPÉ, 2011). A incorporação da noção de competência se consolida com a publicação do *Estatuto Nacional dos Programas*, de 1992, em que ela “[...]é constantemente solicitada por oposição ao ‘empilhamento dos conhecimentos’” (ROPÉ, 2011).

O programa define competências finais exigíveis na conclusão de ano ou de ciclo associadas aos modos de avaliação correspondente. A reviravolta de perspectiva (partir de uma tarefa a efetuar para questionar, eventualmente, a disciplina suscetível de responder à demanda), a desconfiança em relação aos “saberes factuais” que se opõem aos “saberes metodológicos”, são outros tantos sinais que lembram que o programa deve ser um guia com a função primordial de explicitar, a qualquer instante, os objetivos visados. (ROPÉ, 2011)

Essa concepção pedagógica se coaduna com a centralidade que as avaliações institucionais adquirem no contexto da reforma:

A administração central, preocupada em avaliar os alunos – ao mesmo tempo, para

“diagnosticar” seu nível e para medir a eficácia das políticas empreendidas – promove avaliações nacionais no primário e no *collège* a fim de determinar as competências de cada aluno e de avaliar a eficácia das políticas educativas com a preocupação, ao mesmo tempo, gerencial e democrática que se encontra em outros países, tais como a Grã-Bretanha ou a Itália, por exemplo. (ROPÉ, 2011)

A eficácia das instituições é então atrelada ao desempenho dos alunos em exames centralizados e padronizados que devem abranger todo o sistema. Como modo de avaliação institucional, esses exames centralizados, que almejam “medir” as competências dos alunos através de seu desempenho em testes padronizados, adquirem grande importância na organização do sistema. A noção de competência aparece como referência para a institucionalização desses exames, que servem para articular e avaliar o sistema de acordo com o desempenho dos indivíduos que o integram. Esse modo de organização não deixa de enfrentar resistência por parte de educadores:

Elevam-se vozes, principalmente no ensino geral, que discernem nessas novas configurações, um risco de perda de “sentido” na vontade de objetivar e avaliar tudo e, sobretudo, de tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas computacionais, reduzi-lo ao que é observável e mensurável, a uma norma padronizada do que deveria ser dito, escrito ou feito. (ROPÉ, 2011)

Entretanto e apesar das dissidências, o sistema educacional baseado na noção de competências e nos métodos de avaliação padronizados se consolida na França, com especial sucesso no setor do ensino profissionalizante, setor em “[...]que foram elaborados métodos, categorizações, nomenclaturas que presidem, sob formas variadas, o enunciado dos conteúdos de ensino, sua programação e avaliação, para não falar de sua transmissão[...]”, originando “[...]referenciais tanto de diplomas como de empregos” (ROPÉ, 2011).

A implementação de um referencial comum para a formação e para a empregabilidade forneceu

[...]às organizações profissionais de empregadores a possibilidade de explicitar suas expectativas em matéria de competências profissionais nos diferentes níveis de organização do trabalho e no âmbito dos diferentes setores ao enuncia-los segundo uma terminologia fixada e princípios de classificação sistematizados. Deste modo, todos os referenciais existentes, seja de emprego ou de diploma, são formados a partir das mesmas rubricas que incluem a denominação do diploma, o campo de atividades, subdividido em três subrubricas: definição, contexto profissional, delimitação e ponderação das atividades. A descrição das atividades é declinada a partir de um conjunto de indicadores que compreendem as funções, as tarefas e as condições de exercício que, por sua vez, são especificadas por meio de outros indicadores. (ROPÉ, 2011)

A padronização das referências da formação e do emprego permite uma maior articulação entre a escola e as empresas:

Esta preocupação em designar, nomear, descrever, buscar a exaustividade, em suma, de escapar do não dito da aprendizagem, é tanto mais candente na medida em que se supõe que esses referenciais são os instrumentos de comunicação privilegiados entre categorias de parceiros diferentes, os agentes da instituição escolar e os representantes dos meios profissionais que intervêm na concepção e na elaboração do diploma. O referencial do diploma aparece como uma ferramenta que permite colocar em estreita correspondência a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais. (ROPÉ, 2011)

Ropé descreve o processo pelo qual ocorre essa padronização, de modo a apreender a lógica subjacente à articulação dos interesses pedagógicos e empresariais:

Esta busca da eficácia na adequação ao emprego mobiliza um conjunto de procedimentos e codificações que se baseiam em uma lógica dedutiva. Qualquer referencial de diploma começa, portanto, por enunciar a competência global visada (em termos de “ser capaz de”); em seguida, as capacidades gerais envolvidas nessa competência global que, geralmente, se exprimem por quatro verbos de ação – informar-se, organizar, realizar, comunicar-se – ou seus sinônimos; por último, as capacidades e competências finais, assim como os saberes e saber-fazer que lhes estão associados. Além desse conjunto de atos procedimentais, os referenciais de diplomas apresentam-se, antes de tudo, sob a forma de tabelas que colocam em relação: por um lado, as funções e atividades principais descritas no referencial do emprego com as capacidades e competências finais e, por outro, as competências finais com os saberes e os saber-fazer tecnológicos associados. Essa codificação dos diplomas de ensino técnico e profissionalizante, elaborada a partir de “descritores”, apoia-se, em última instância, em uma lista de saber-fazer; unidades de base desse ordenamento técnico os quais, por sua vez, são definidos por uma sequência de relações de encaixamento: “Os saber-fazer são estabelecidos a partir da lista das tarefas e funções elaboradas no referencial de atividades profissionais, muitas vezes apreendidas a partir da expressão ‘ser capaz de’. Concretamente, ele é descrito por um verbo de ação e pelos objetos aos quais se aplica a ação”. Este método pressupõe a existência de um domínio de referência que se deixa representar como um conjunto finito de elementos descritíveis. O formato técnico das expectativas e dos resultados da formação encontra sua justificativa na apresentação do referencial de diploma como “um contrato” entre os alunos, os formadores e os empregadores. Supõe-se que a prevalência atribuída à metodologia seja uma garantia de cientificidade, de eficácia e também de equidade. Cabe ao docente transformar essas listas de tabelas em um todo integrado; compete-lhe elaborar a síntese dos saberes que dependem de *corpus* diferentes, subordinados a exigências diferentes, às vezes, até mesmo, opostas. Esta síntese é considerada como se tivesse de realizar-se nos atos de transmissão e de aquisição dos conhecimentos por meio do “projeto”, forma de atividade pedagógica, que pressupõe um sujeito ativo. (ROPÉ, 2011)

Essa longa citação é esclarecedora, pois revela a lógica subjacente à articulação sistêmica entre escola e empresa por meio das competências, expondo seus procedimentos de organização: enuncia-se uma “competência global” a ser construída, de modo a tornar o sujeito capaz de exercê-la; dessa competência global se deduzem as “capacidades gerais” que a compõem, entendidas como formas de ação; a partir delas, determinam-se as “[...] capacidades e competências finais, assim

como os saberes e saber-fazer que lhes estão associados” (ROPÉ, 2011).

Em outras palavras, as propostas de formação baseadas na noção de competência consistem em expor uma competência geral almejada, descrever as capacidades e formas de ação que caracterizam essa competência e então determinar as capacidades, saberes, saber-fazer e “competências finais” que devem ser fomentados durante o processo de formação de modo a construir a competência geral previamente exposta. A construção da competência geral é o objetivo. Essa competência é decomposta, de modo a se deduzir as capacidades e formas de ação que a constituem e que devem ser estimuladas. A partir dessas capacidades e formas de ação, determina-se o modo como a competência deve ser construída, através do exercício dessas capacidades e formas de ação, entendidas como competências específicas que compõem a competência geral.

A construção da competência geral é entendida como o objetivo do processo formativo, sua finalidade. Com vistas a essa finalidade, a competência geral é decomposta pela dedução de características e capacidades mais restritas que a compõem e que por sua vez são retraduzidas como competências menos abrangentes. A partir do fomento dessas competências menos abrangentes, constrói-se a competência mais abrangente. A finalidade (competência geral) deve ser perseguida de acordo com determinados meios (exercício das competências específicas que constituem a competência geral), compondo um círculo lógico-formativo em que as competências constituem o meio e o fim.

Esse círculo lógico-formativo é composto pela descrição de “atos procedimentais”, sendo posteriormente traduzido em tabelas que articulam “[...]por um lado, as funções e atividades principais descritas no referencial do emprego com as capacidades e competências finais e, por outro, as competências finais com os saberes e os saber-fazer tecnológicos associados” (ROPÉ, 2011).

Ropé afirma que se trata de uma “codificação dos diplomas de ensino técnico e profissionalizante” que é “elaborada a partir de descritores” e que se apoia em uma “lista de saber-fazer”. Os “saber-fazer” seriam as “unidades de base desse ordenamento técnico” e “são definidos por uma sequência de relações de encaixamento”, sendo “[...]estabelecidos a partir da lista das tarefas e funções elaboradas no referencial de atividades profissionais, muitas vezes apreendidas a partir da expressão ‘ser capaz de’”, expressão que faz referência a uma capacidade descrita “[...]por um verbo de ação e pelos objetos aos quais se aplica a ação” (ROPÉ, 2011).

Ropé afirma ainda que esse método de organização (codificação de diplomas) “[...]pressupõe a existência de um domínio de referência que se deixa representar como um conjunto finito de elementos descritíveis”. Assim codificado, o diploma é concebido como produto de “‘um contrato’ entre os alunos, os formadores e os empregadores”. Esse “referencial de diploma” como “contrato” – em que os termos e condições do contrato não são colocados em questão –

justifica “o formato técnico das expectativas e dos resultados da formação” – o mesmo “formato técnico” que gera a concepção de currículo como contrato baseado em um “[...]domínio de referência que se deixa representar como um conjunto finito de elementos descritíveis” (ROPÉ, 2011).

Nesse sentido, não é exagero dizer que o modelo que assim se estabelece é autorreferente e autovalidante. O sistema julga a si mesmo através dos critérios que ele próprio estabelece. “Supõe-se que a prevalência atribuída à metodologia seja uma garantia de cientificidade, de eficácia e também de equidade[...]”, mas essa suposição encontra fundamento nos critérios “[...]de cientificidade, de eficácia e também de equidade” que produzem a própria metodologia (ROPÉ, 2011).

Da mesma forma, firmar que “Cabe ao docente transformar essas listas de tabelas em um todo integrado; compete-lhe elaborar a síntese dos saberes que dependem de *corpus* diferentes, subordinados a exigências diferentes, às vezes, até mesmo, opostas [...]” equivale a afirmar que o docente deve operar o repertório padronizado fornecido pelo sistema, administrando suas possíveis contradições (ROPÉ, 2011). Essa operação ocorreria por meio da elaboração de projetos, entendidos como uma “forma de atividade pedagógica, que pressupõe um sujeito ativo”. O “sujeito ativo” se limitaria a operar com os procedimentos prescritos pelo sistema, reagindo aos estímulos como um sujeito reativo, sujeitado pelo aparato.

Sujeitado inclusive porque, com o passar do tempo, todo o referencial formativo do sujeito é pré-determinado pelas instâncias sistêmicas. Ropé afirma que na França “[...]todos os segmentos escolares estão envolvidos e, particularmente, o ensino superior[...]”, cujos *cursus* “[...]devem estar redigidos em termos de competências, semelhantes aos procedimentos adotados no ensino profissionalizante” (ROPÉ, 2011). Afirma ainda que esse sistema baseado no modelo de competências não se restringe à França:

É claro que a harmonização europeia em termos de *ECTS* que, aliás, são declinados não em conteúdos, mas em unidades de tempo, assim como a lógica de competências, facilitam a obtenção de equivalências de um lugar ao outro. É claro também que os percursos personalizados em função da finalidade profissional afastam-se da lógica disciplinar. (ROPÉ, 2011)

A lógica disciplinar é preterida em função da lógica de competências, com sua transversalidade e sua teleologia prática – saudadas pelas empresas como um avanço no campo pedagógico. A expansão do modelo de competências na esfera educacional é acompanhada pelo avanço da ideia de formação continuada no meio econômico:

Concomitantemente a essas transformações, a formação afirmou-se

progressivamente como uma atividade central nas empresas que se empenham a atribuir suas próprias certificações. A formação, apresentada como um instrumento que permite aumentar a produtividade por uma melhor adaptação dos assalariados às mudanças técnicas e organizacionais, tornou-se, em determinadas grandes empresas, não mais apenas um direito, mas um dever dos assalariados preocupados em conservar seu emprego e progredir em seu ofício ou sua profissão. Mais precisamente, durante as duas últimas décadas, as diretorias das empresas e seu serviço de recursos humanos elaboraram, para os assalariados, novos procedimentos de alocação dos assalariados ao trabalho, de promoção e de remuneração, com base nas “competências”. (ROPÉ, 2011)

A formação é reduzida a um “instrumento que permite aumentar a produtividade” ao promover “uma melhor adaptação dos assalariados às mudanças técnicas e organizacionais”. A partir dessa compreensão reduzida, como motor da produtividade, ela deixa de ser apenas um direito para tornar-se uma obrigação – compartilha o mesmo destino do sujeito de que Adorno fala na primeira página de suas *Minima Moralia*. Dessa forma, toda a esfera do trabalho passa a ter as competências como referências organizativas.

Na esfera do trabalho, o apelo à noção de competências efetua-se correlativamente com a implementação de mudanças na organização do trabalho que se inscreve em um contexto marcado por uma contração em massa dos empregos, das modificações aceleradas das tecnologias de produção e do tratamento da informação, uma concorrência acentuada nos mercados, mas também um declínio das organizações profissionais e políticas dos assalariados. (ROPÉ, 2011)

Aqui se faz notar o aspecto político do modelo de competências na esfera profissional: ela se apresenta como uma resposta sintética à contração do emprego, ao acelerado desenvolvimento tecnológico e à concorrência econômica – inclusive no mercado de trabalho – ao mesmo tempo em que diminui a esfera de ação das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores, enfraquecendo-as. E tudo isso enquanto promove o aumento da produtividade! – e dos ganhos derivados para o empresariado.

Além disso, a centralidade da formação continuada no interior da empresa, agora empresa qualificante, implica na multiplicação de métodos avaliativos que são constantemente impostos aos trabalhadores. Ropé argumenta que a “[...]gestão baseada nas competências contém a ideia de que um assalariado deve submeter-se a uma validação permanente e dar prova constantemente de sua ‘adequação ao cargo’, de seu direito a uma promoção ou a uma mobilidade profissional dentro da empresa” (ROPÉ, 2011).

Isso porque as “[...]competências são consideradas como propriedades instáveis que devem ser submetidas sempre à objetivação e validação dentro e fora do exercício do trabalho[...]”, ao contrário da qualificação profissional certificada por um diploma, “título adquirido de uma vez para sempre” (ROPÉ, 2011). Assim, a competência de um trabalhador é “[...]identificada com as

descrições e medidas obtidas a seu respeito no decorrer das avaliações”. Essa lógica “enfraquece os sistemas de qualificação e reforça a individualização dos reconhecimentos profissionais à custa dos sistemas coletivos negociados” (ROPÉ, 2011).

Ao concluir sua explanação sobre a implementação do modelo de competências na França, Ropé assevera que “[...]na esfera educativa e na esfera do trabalho, observa-se o desenvolvimento de um trabalho de representação e de constituição de categorias que é tanto mais admissível na medida em que tem os sinais da coerência de um sistema técnico[...]” que se baseia em uma “[...]perspectiva utilitarista que visa a eficácia” (ROPÉ, 2011).

Ao abordar a incorporação das competências na esfera erudita, Ropé enumera uma série de críticas feitas ao modelo pedagógico baseado em competências, críticas que ela aprofunda ao discutir a relação entre as competências e a avaliação e conteúdos do ensino. “A extensão do uso da noção de ‘competências’ permite valorizar a racionalidade instrumental que encontra sua plena realização na avaliação, assim como na nova maneira de abordar os conteúdos de ensino” (ROPÉ, 2011).

No que diz respeito à avaliação, ressalta-se o modo como as

[...] orientações fundamentadas na lógica das competências contribuem [...] para a operacionalização das grandes avaliações organizadas pela administração central, na França [...] que visam determinar as competências de cada aluno, a fim de remediar as carências identificadas ao individualizar as aprendizagens. (ROPÉ, 2011)

Os resultados dessas avaliações são convertidos em “[...] estatísticas que explicam a eficácia em termos cognitivos das políticas educativas empreendidas” (ROPÉ, 2011). Essa lógica não se limita à experiência francesa, ocorrendo também em outros países e se prolongando a avaliações internacionais, cujo exemplo maior é o Pisa. A partir da implementação dessas avaliações centralizadas, a lógica das competências engendra uma concepção tecnicista da formação humana, concepção que se expressa em textos propositivos para a área da educação, oficiais ou não.

Nesses diversos lugares, os saberes – apresentados em um conjunto de recortes que impõem um ordenamento de sequências e de sessões de aprendizagem, baseadas em subconjuntos de objetivos, de saberes e saber-fazer – são diluídos em outros tantos objetivos técnicos [...] e acabam fazendo desaparecer o sentido dos saberes [...] minimizando a mensagem em proveito dos elementos que a compõem [...] e é em função das “necessidades” que nos referimos aos saberes constituídos. A avaliação deveria ser simplificada, mas a exigência de elaboração teórica [...] encontra-se dissimulada pela preocupação psicométrica nas avaliações. (ROPÉ, 2011)

Os saberes são reduzidos a uma concepção instrumental e utilitarista, deixando de ser um

fim em si para tornarem-se meios de suprir “necessidades” específicas pré-proclamadas e relacionadas com as demandas da esfera produtiva. Para tanto, os saberes são reduzidos a “conteúdos de ensino” derivados de “recortes dos saberes ou do ato de aprender”, que têm por finalidade atingir “objetivos específicos” oriundos de fatores externos ao processo pedagógico, especialmente das avaliações institucionais.

Essa organização da instituição escolar compõe um conjunto “[...] coerente do ponto de vista técnico, embora a especificidade histórica e social das instituições e das práticas escolares [...] desapareça em benefício de uma medida tecnocrática de rendimento escolar” (ROPÉ, 2011). Do exposto, Ropé conclui:

A partir de agora, as competências são, de fato, erigidas em objetivos padronizados nos programas de estudo e nas avaliações nacionais e internacionais. Elas haviam conseguido aparecer como um meio de expulsar o arbitrário ao explicitar os critérios e os objetivos exigidos; aos poucos, elas tornaram-se normas padronizadas e reificadas tendo por finalidade a racionalização instrumental. Os deslizes classificatórios dos indivíduos, das escolas e das políticas públicas são a consequência da reificação das descrições que se encontram fortalecidas pelo fato de oferecerem à prática “marcos interpretativos que lhe convêm” [...]. Mas há igualmente deslizes curriculares: descrever tudo e escapar do não dito confina com a insignificância, ao passo que a enumeração de objetivos gerais e abstratos suscita a incompreensão. Assim, substituir a noção de saberes pela noção de competências fracassa em responder à questão das relações entre conhecimento e ação, além de evitar muitas vezes os procedimentos de conceitualização e as lógicas disciplinares nas quais elas se inscrevem e, por fim, o sentido a atribuir à ação. (ROPÉ, 2011)

Ao fazer uso do termo reificação, Ropé aponta para a pertinência da Teoria Crítica para a discussão sobre as competências<sup>10</sup>. Sua crítica à noção de competência é pertinente e demonstra alguns aspectos que devem ser levados em consideração no desenvolvimento de uma teoria crítica das competências: sua gênese economicista e behaviorista, a função sistêmica que ela adquire na reforma, seu cunho objetivista e seu télos avaliativo, sua capacidade de administrar a subjetividade dos trabalhadores e educandos.

A análise detalhada dos três verbetes do dicionário de van Zanten, juntamente com os significados anteriormente expostos sobre o termo competência, permitem que se exerça uma reflexão crítica sobre o termo para além daquilo que parece ser seu significado evidente. Desde sua

---

<sup>10</sup> Ao mesmo tempo, porém, o uso do conceito de reificação em Ropé traz um problema à tona. Sua referência é a releitura que Axel Honneth (2007) faz do conceito, tendo em vista sua teoria do reconhecimento. Essa releitura desloca o conceito para a esfera intersubjetiva, tratando a reificação como um bloqueio ao reconhecimento intersubjetivo. Perde de vista, portanto, a questão fundamental que Lukács (2003) abordou em seu estudo clássico sobre a questão: o modo como as configurações sociais objetivas influenciavam a formação subjetiva dos trabalhadores. A formulação lukacsiana foi fundamental para os desenvolvimentos posteriores da teoria crítica (JAY, 2008). Em sua *Teoria da semiformação*, Adorno (2010) faz referência explícita à dialética entre a cultura objetiva e a formação subjetiva, tendo em vista o viés materialista de Lukács. Esta é a concepção de reificação a qual se refere no presente trabalho. Proceder em uma crítica da concepção de reificação esboçada por Honneth, ou por outros autores que fazem referência à reificação de um ponto de vista intersubjetivo, como é o caso de Popkewitz (1997), extrapolaria os desígnios deste trabalho, mas é importante que se tenha em vista essa distinção.

gênese etimológica a noção de competência possui um caráter concorrencial e hostil, caráter que se faz presente no pensamento social contemporâneo e mesmo nas propostas pedagógicas, em que as competências aparecem como objetivo formativo do trabalhador que deve concorrer constantemente com seus semelhantes em função da escassez de postos.

É possível argumentar que esse caráter concorrencial da noção de competência seria o aspecto essencial de uma nova ideologia educacional que corresponde, na esfera formativa, aos desenvolvimentos objetivos da sociedade capitalista, forma social que se baseia na concorrência econômica no mercado. Entretanto, esse aspecto essencial que subjaz à noção de competência aparece subrepticamente, escondido sob os objetivos declarados de preparar os indivíduos para enfrentar as dificuldades práticas do mundo do trabalho, tornando-os aptos a mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

Esse objetivo declarado de construir competências como forma de capacitar os indivíduos para enfrentar situações práticas, por meio da mobilização de conhecimentos, que é ressaltado, por exemplo, por Perrenoud (1999), faz referência ao significado de competência como “Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos” (PERRENOUD, 1999) e aparece como justificativa pedagógica da necessidade de formar indivíduos aptos a competir no mercado de trabalho.

Esse aspecto ambíguo do conceito deve ser compreendido dialeticamente, pois é a partir da síntese dos significados que se constitui a ideologia da competência como falsa consciência dos desafios da educação contemporânea: a necessidade de construir a competência como capacidade mobilização de conhecimentos e de ação perante um mundo permeado por incertezas e novos desafios, se conjuga à necessidade objetiva de formar indivíduos aptos a competir em um mercado de trabalho cada vez mais instável. O significado político e sociológico dessa ideologia, do ponto de vista da formação subjetiva dos sujeitos e da formação política dos cidadãos e trabalhadores em uma democracia liberal, deve ser o tema de nossa reflexão.

### **3.2 A Pedagogia das Competências: significação social e institucionalização**

A escola já não deve apenas capacitar os estudantes tendo em vista as "especializações tradicionais", mas deve capacitá-los a adquirir e desenvolver competências, tendo em vista as novas demandas de trabalho e de socialização, sob o impacto de novas tecnologias. Esse argumento, que aparece como ponto fulcral da proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, levanta algumas questões fundamentais para a compreensão dos objetivos das políticas públicas de educação que derivam da reforma promovida no Brasil ao longo da década de 1990. Dentre essas questões, é pertinente destacar, para os propósitos desse trabalho, pelo menos as seguintes: quais seriam essas novas competências que devem ser formadas pela escola? Qual sua relação com as

transformações sociais? Como pretendem responder a essas novas demandas? Qual o impacto que provocam no processo de ensino e aprendizagem? Ou de maneira mais fundamental: o que se entende, no contexto dos documentos, por competência?

Como vimos, embora a palavra competência apareça com frequência no discurso pedagógico contemporâneo, tanto no singular como no plural, não existe um consenso em relação ao uso do termo, que muitas vezes aparece de forma vaga, abstrata. Mesmo na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que a competência adquire papel fundamental para a planejada reorganização da educação, o termo não se encontra bem definido.

Mônica Ribeiro da Silva (2008) coloca em questão o significado do termo. Ela argumenta que, no campo educacional, a palavra competência pode se referir a diversos contextos, assumindo um sentido singular em cada um deles:

Assim, ora há referências ao "modelo de competências", terminologia utilizada no campo da Sociologia do Trabalho; ora aponta-se um currículo numa "abordagem" ou "enfoque" por competências, quando se evoca então a Sociologia do Currículo ou a Psicologia da Aprendizagem; em outros momentos, refere-es simplesmente ao "conceito de competências", sem que haja a preocupação de se precisar o significado. (SILVA, 2008, p. 11-12, nota 1)

Esse último parece ser o caso da apropriação que os PCNs fazem da palavra, referindo-se abstratamente às competências que deve ser adquiridas e desenvolvidas pelos estudantes. Para ressaltar as imprecisões no emprego do termo competência, Silva se refere a ele não como um conceito, mas como uma noção, cujo significado varia de acordo com o contexto em que é empregada. Essa solução parece satisfatória, uma vez que se refere a um significante que comporta diversos e distintos significados.

Silva argumenta que essa noção se tornou um lugar comum no discurso pedagógico, motivo pelo qual deve ser objeto de reflexão para que não se perca de vista seu caráter histórico, o que poderia induzir "a uma falsa ideia de estabilidade no campo da escolarização". A autora também afirma que além de se tornar um lugar comum, a noção de competência simultaneamente se tornou um dos "pontos conceituais de referências" da reforma educacional praticada no Brasil da década de 1990, o que ressalta a necessidade de tomá-la como objeto de reflexão, "[...] sob pena de não reconhecermos [...] a força da mudança que comportam e são expressão" (SILVA, 2008).

Cabe, portanto, refletir sobre sua gênese histórica, seu significado teórico, sua materialidade institucional e suas implicações práticas. Marise Nogueira Ramos (2006) aponta para as origens da noção de competência no contexto da reestruturação produtiva: enquanto o conceito de qualificação fornecia os subsídios para a educação dos trabalhadores ao longo do processo de industrialização, dominado pela concepção fordista-taylorista, a noção de competência aparece como sua contraface no âmbito da reestruturação produtiva, em que o modelo fordista-taylorista entra em crise:

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2006, p. 37-38)

Esse contexto provoca o aparecimento de novas demandas para o processo formativo, que geram questionamentos sobre o conceito de qualificação, ao qual a noção de competência se contrapõe. É pertinente, nesse contexto, compreender o surgimento do conceito de qualificação e sua relação com o industrialismo. Ramos recorre a Marx para explicar essa relação, partindo da concepção marxiana sobre o processo de formação humana<sup>11</sup>, que "pressupõe o desenvolvimento do indivíduo como particularidade e como generalidade, ou seja, como ser social individual", permitindo ao homem "desenvolver e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades, como fonte de gozo e realização", ou seja, tornar-se senhor de si mesmo, indivíduo autônomo, sujeito das relações sociais. Entretanto, não é o que ocorre sob a égide do capitalismo:

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital - valorizáveis e geradores de lucro - ou como meio de subsistência socialmente determinado - destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas - físicas, intelectuais e emocionais - foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria força de trabalho. (RAMOS, 2006, p. 27)

Ocorre, portanto, uma subsunção das capacidades humanas ao processo de acumulação do capital, caracterizado pela exploração e expropriação humanos através do trabalho alienado no processo produtivo, no qual o homem se torna objeto. Mas a autora ressalta que essa subsunção não é absoluta, mas dialética:

Sendo assim, os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto. (...) De forma simples, o fundamento dessa dialética é o sentido que toma a relação sujeito-objeto: o homem se objetiva para ele ou para o capital. Enquanto se objetiva para o capital, sua subjetividade é pelo capital apropriada e o homem não se reconhece como sujeito. (RAMOS, 2006, p. 28)

Dessa forma, o processo formativo incorpora as contradições que caracterizam o sistema produtivo capitalista, tornando-se um processo contraditório, que "à medida que se institucionaliza, forja categorias apropriadas para defini-lo socialmente", de acordo com o projeto social burguês e seu escopo filosófico no racionalismo e no iluminismo. A categoria de educação básica é exemplar:

---

<sup>11</sup> Sobre o conceito de formação, cf. o capítulo subsequente.

*A educação básica* consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais. (RAMOS, 2006, p. 29, grifo da autora)

A escola aparece como instituição responsável por satisfazer essa demanda pela socialização de um conjunto de conhecimentos básicos e pela integração dos indivíduos através da cidadania. Sua gênese remonta aos primórdios da sociedade burguesa<sup>12</sup> "e coincide com o advento da Ciência Moderna e do Estado Moderno". É por meio dessa instituição que a educação se assume como "condição necessária para laicizar o saber, a moral e a política, separando nitidamente fé e razão, natureza e religião, política e igreja", de acordo com o projeto político-ideológico da burguesia ascendente.

Esse processo de institucionalização da escola, como espaço coletivo - público ou privado - da socialização da educação porta suas próprias contradições, sendo marcada pelas disputas de poder e pela luta de classes, o que levaria a uma cisão entre a educação de cunho clássico, voltada para as elites, e a educação básica e profissional, voltada para os trabalhadores. Nas palavras da autora:

A educação moderna vai-se configurando nos novos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Em outras palavras, desde o século XVIII, ela se insere no plano de luta hegemônica, devido à sua dimensão socializadora e de formação de consciências que prevalece inicialmente, já que a consolidação da cidadania é o seu mote principal. Porém, no projeto da classe burguesa ascendente, essa cidadania é muito mais de caráter formal e delimitada ao direito de propriedade privada e à liberdade. Aos não proprietários cabia uma cidadania restrita: como cidadãos passivos, teriam direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, mas não eram qualificados como membros ativos do Estado. (RAMOS, 2006, p. 30)

Essas contradições características do processo de institucionalização da escola como lugar da socialização dos saberes permeia as correntes filosóficas que lhe fornecem os subsídios teóricos. Enquanto o humanismo, o iluminismo e o racionalismo reforçavam "a crença na educação como precondição para a participação política do homem comum"<sup>13</sup>, a economia política defenderia "a educação da gente comum, dos trabalhadores, como mecanismo de libertação dos obstáculos que se

<sup>12</sup> Embora a instituição escolar, como sistema nacional, encontre sua gênese no século XVIII, seus fundamentos já podem ser encontrados no século XVII, na didática de Comenius (GRUSCHKA, 2009, p. 152). Cf. capítulo subsequente.

<sup>13</sup> A autora faz uma distinção entre iluminismo e racionalismo ilustrado, nos seguintes termos: "O pensamento iluminista entendia as diferenças sociais como diferenças de capacidades, resultando daí que a tarefa central seria libertar o homem de si mesmo, tarefa eminentemente pedagógica. O racionalismo ilustrado, por sua vez, reforçava a centralidade da educação e da racionalidade como condição do homem histórico e político".

poderiam opor à marcha inexorável do progresso econômico". Como exemplo desse segundo tipo de pensamento, a autora se refere a Adam Smith, para quem "seria conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo impusesse a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica", de acordo com uma "divisão parcelar do trabalho".

(...)Assim, a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos. (RAMOS, 2006, p. 31)

Sob a influência do pensamento liberal representado por Smith, ocorre a separação entre a educação geral oferecida ao trabalhador e a educação clássica oferecida às elites burguesas. De classe revolucionária, a burguesia passa a se configurar como classe dominante. Da mesma forma, a educação se torna mecanismo de dominação<sup>14</sup>. Ela se converte em "fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo" e "é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria". É nesse contexto que aparece o conceito de qualificação, como categoria de mediação entre o processo educativo e o mundo do trabalho industrializado, caracterizado pelo desenvolvimento tecnológico<sup>15</sup>:

As técnicas que compõem um processo produtivo, à medida que se aprimoraram, condensaram-se em alguns ofícios parciais desse mesmo processo e passaram a se constituir como básicas mesmo em indústrias de ramos diferentes. Um novo tipo de saber, menos especializado do ponto de vista do trabalho - como no caso do artesanato ou mesmo da manufatura - mas suficiente para garantir ao trabalhador alguma mobilidade entre as diferentes indústrias e mesmo no interior delas, vai-se constituindo e adquire, aos poucos, caráter profissional, relacionado ao domínio de um ofício. Isso além de tudo, permite aos empregadores estabelecer parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador necessário na produção. Assim sendo, o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visa somente o ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A formação para o trabalho passa a significar *formação profissional*. (RAMOS, 2006, p. 33, grifo da autora)

A transformação técnica demanda um conjunto de conhecimentos básicos que permeia diversas profissões, possibilitando a um só tempo a institucionalização de um saber profissional básico e a definição de um perfil de profissional através de parâmetros mínimos estabelecidos. A qualificação se torna um dos parâmetros para a definição do perfil profissional desejado para determinada função. Também permitia um tipo de preparação específica que tivesse como referência o perfil previamente definido, através da educação profissional. Conforme argumenta a

<sup>14</sup> Ressaltamos, entretanto, o caráter dialético dessa conversão da educação em meio de dominação, que ocorre através de seu processo contraditório de institucionalização. Cf. capítulo subsequente.

<sup>15</sup> Marcuse aponta a diferença entre técnica e tecnologia, considerando a segunda como um processo social que engloba as diversas técnicas em uma organização social específica. Cf. capítulo subsequente.

autora:

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho. (RAMOS, 2006, p. 34)

Importante ressaltar essa dupla finalidade atribuída à qualificação: do ponto de vista da formação, a qualificação possibilitou o a formação profissional do trabalhador com vistas aos fins específicos de determinado perfil profissional; do ponto de vista "[...]do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto" <sup>16</sup> (RAMOS, 2006). Como abordagem pedagógica sistematizada, a qualificação não operou apenas na profissionalização do trabalhador, mas influenciou a totalidade de sua formação como ser humano, como classe social e como força de trabalho<sup>17</sup>, de modo que "[...]à qualificação do trabalho se associava o potencial das relações técnicas e sociais de elevar o conhecimento do trabalhador, tanto de ordem explícita quanto tácita"<sup>18</sup> (RAMOS, 2006).

Dessa forma, o conceito de qualificação adquire centralidade no debate acerca da formação profissional, tanto no campo da Sociologia do Trabalho como no campo pedagógico. Esse conceito sofre o impacto das transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva e do desenvolvimento tecnológico, que colocam novas demandas à formação do trabalhador. Desse modo, ocorrem transformações no debate acadêmico sobre a qualificação. É então que surge a noção de competência como contraponto ao conceito de qualificação:

Nesse plano de indefinições, recupera-se o debate sobre a qualificação como relação social, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo, pelo menos, a três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e,

<sup>16</sup> Dessa forma, a educação baseada na qualificação também "contribuiu para a formulação dos códigos das profissões a para sua classificação no plano da hierarquia social" (RAMOS, 2006, p. 35).

<sup>17</sup> Importante ressaltar que a formação constitui simultaneamente um processo filogênico e ontogênico, de modo que a socialização da qualificação, como categoria formativa, incide sobre o trabalhador enquanto classe social. C.f. o capítulo subsequente.

<sup>18</sup> No campo da Sociologia do Trabalho, a qualificação se torna um conceito-chave, dando origem a diversas teses sobre a *qualificação* e a *desqualificação do trabalho*, além da tese da *polarização das qualificações*. Nesse sentido, Ramos faz referência a Braverman, Hirata, Kergoat, Freyssenet, Coriat, Kern, Schumann, Piore e Sabel, Antunes e Strootbants (p. 35-36).

também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul). (RAMOS, 2006, p. 39)

Esse contraponto entre a noção de competência e o conceito de qualificação é abordado de diversas formas no campo acadêmico<sup>19</sup>. Ramos assume que ocorre um deslocamento conceitual do conceito de qualificação para a noção de competência. Ela compreende esse deslocamento conceitual pressupondo a centralidade do conceito de qualificação na relação trabalho-educação, que "[...]ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo" (RAMOS, 2006).

Com a reestruturação produtiva e o desenvolvimento tecnológico, essa centralidade estaria sendo ocupada pela noção de competência, que "aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto", sem no entanto substituir ou superar o conceito de competência, mas negando-o e afirmando-o imultaneamente, "por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras".

Através dessa perspectiva, a noção de competência não é concebida como atualização ou metamorfose do conceito de qualificação, posto que se tratam de signos diferentes, com significados também diferentes, que existem simultaneamente. Para justificar essa abordagem, Ramos argumenta que o conceito de relação social continua a ser atualizado no campo teórico e fundamenta sua abordagem através da concepção de qualificação como relação social.

Essa concepção faz referência ao advento da qualificação como resposta à "[...] liberalização das relações de trabalho ocorridas a partir do século XVIII [...]", servindo como referência para as regulações sociais que visavam "reconhecer o trabalhador como membro de um coletivo dotado de um estatuto social além da dimensão puramente individual do contrato de trabalho". Para tanto, a qualificação se apoiava em dois sistemas: "a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas". Sua institucionalização ocorre simultaneamente ao advento do modelo de produção fordista-taylorista, "em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração" (RAMOS, 2006).

A autora então faz referência a alguns modelos teóricos que compõem o debate acadêmico em torno do conceito de qualificação: a divisão proposta por Forté, de que o debate a respeito da qualificação se desdobrou em três fases, "[...] o determinismo tecnológico, o determinismo societal e o princípio da eficiência produtiva"; o esquema de Schwartz sobre as três dimensões da qualificação, que seriam a dimensão conceitual, que "[...] define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-a ao valor dos diplomas [...]", a dimensão social, que "[...] coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas

---

<sup>19</sup> As referências de Ramos são Caillaud, Ferretti e Frigotto (p. 39-40).

atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas [...]" e a dimensão experimental, que "[...] está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho [...]" e que é perseguida como "condição de eficiência produtiva"; a tese de Burawoy de que a qualificação seria dotada de dois sentidos, sendo um sentido prático, "entendido como o conjunto de atividades que transformam matérias-primas em produtos" e um sentido relacional, "[...] que valoriza analiticamente as relações sociais tecidas no interior da produção entre os trabalhadores e entre estes e a gerência [...]", permitindo distinguir as relações de produção e relações na produção, "[...] ampliando a noção do processo de trabalho para além de sua dimensão econômica [...]" e incluindo "[...] as dimensões política (produção, reprodução e transformação das relações sociais) e ideológica (produção de experiências)" (RAMOS, 2006, p. 42-43)<sup>20</sup>.

Essa concepção de qualificação como relação social permite compreender o conceito de qualificação a partir da relação entre formação subjetiva do trabalhador e organização material da produção e do trabalho. Como aponta a autora:

Analísada sob a perspectiva do trabalho abstrato, por outro lado, Machado (1996) nos diz que o conteúdo da subjetividade, as formas de ser do trabalhador, o modo como elas se constituem e se expressam, enfim, sua qualificação, tem fundamento na objetividade do trabalho inserido na lógica da sociedade capitalista, em que seu significado é circunscrito às necessidades privadas de condições mínimas de vida. Sob essa lógica, os seres humanos deixam de ser sujeitos das relações que estabelecem entre si, submetendo-se às relações sociais como naturais e dadas, reproduzindo-se de forma não reflexiva e espontânea. (RAMOS, 2006, p. 59)

A qualificação como relação social trata da incorporação subjetiva da organização objetiva do trabalho pelo trabalhador, que na sociedade capitalista é marcada pela heteronomia e pela alienação, promovendo uma integração repressiva dos trabalhos ao processo de trabalho. Ramos descreve o processo:

As condições subjetivas da produção incluem a dinâmica interativa nas relações de trabalho, as formas de ação e reação dos trabalhadores aos métodos de racionalização do aparelho produtivo e aos apelos de cooperação, a construção dos valores sociais, as formas de consciência e representação, a dinâmica conflitiva inerente à dialética entre integração objetiva e integração subjetiva. Elas ocorrem sobre uma materialidade de relações, organizações, processos e instituições que, ao mesmo tempo, condicionam e reprimem as subjetividades, levando-as a atuar segundo a lógica do capital, inibindo a plena objetivação do indivíduo humano como personalidade consciente, crítica e solidária. As subjetividades dos trabalhadores sofrem, portanto, os influxos complexos das conflituosas estratégias relativas ao jogo que preside o movimento de qualificação e desqualificação, tornando-se divididas e contraditórias. (RAMOS, 2006, p. 59)

A mudança na organização objetiva do processo produtivo promove uma mudança na conformação subjetiva pela integração do trabalhador, através de um processo dialético, portanto

---

<sup>20</sup> A autora se ancora nessas sistematizações, principalmente na esquematização proposta por Schwartz, para classificar as diversas teorias que constituem o debate em torno da qualificação como relação social (RAMOS, 2006, p. 43-59).

contraditório, contradição que se expressa na própria subjetividade do trabalhador<sup>21</sup>. No entanto, Ramos sublinha que os novos modelos de qualificação decorrentes desse processo não devem ser considerados como mero mecanismo de dominação ideológica, pois suas contradições imanentes possuem potencialidades críticas, posto que o enfoque na subjetividade do trabalhador pode colocar em questão a "o papel dos indivíduos na produção não mais como apêndice de máquinas, mas como sujeitos ativos, em um processo de reconstrução de sua identidade", além de permitir "[...]o questionamento sobre a natureza e a qualidade ética do trabalho com o qual se está envolvido [...] integrando, desse modo, as diferentes dimensões dos sujeitos como produtores, consumidores e cidadãos" (RAMOS, 2006, p. 59).

Dessa forma, a compreensão do conceito de qualificação como relação social abre inúmeras possibilidades para a interpretação dialética do processo de trabalho e de integração social dos trabalhadores. Ramos o incorpora como conceito central para compreender o advento da noção de competência, que ela aborda em contraposição ao conceito de qualificação. Essa contraposição não é absoluta, posto que a abordagem é dialética, que procura "[...] alertar sobre uma tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente [...]" (RAMOS, 2006, p. 60), o que implica na consideração das convergências e divergências entre os dois conceitos, convergências e divergências que são tratadas através do deslocamento conceitual entre as duas categorias em discussão, que envolve dois processos: um deslocamento convergente e um deslocamento divergente.

Ao adotar essa perspectiva, Ramos recusa algumas concepções em voga sobre os conceitos de qualificação e de competência, quais sejam: a concepção, comum a alguns grupos ligados à reestruturação produtiva, de que o conceito de qualificação seria obsoleto, por se tratar de um conceito estático que diz respeito ao modelo produtivo fordista-taylorista, não sendo capaz de explicar o novo modelo produtivo toyotista, mais dinâmico, sendo, portanto, superado pela noção de competência; a concepção de que há uma complementariedade entre o conceito de qualificação e a noção de competência, que pode ser exemplificada pela construção conceitual da OIT em que o conceito de qualificação é tratado como a "capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho" e a noção de competência é considerada "como alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades dessa capacidade potencial", expressando "a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto"; e a concepção, defendida por alguns teóricos de uma "nova escola de gestão de trabalho", que considera a competência como uma "mediação entre a qualificação [...] e o desempenho efetivo" (RAMOS, 2006, p.60), abrangendo

---

<sup>21</sup> Marcuse demonstrou que a integração dos trabalhadores ao processo fabril na sociedade industrial avançada ocorre não apenas através da introjeção de valores ideológicos, mas por um processo mimético. Max Pagès e colaboradores (PAGÉS et al., ) salientam que essa integração estimula uma exasperação de contradições internas ao próprio trabalhador.

aspectos subjetivos do trabalhador e sua capacidade de se adaptar às situações adversas no trabalho.

A autora argumenta que a compreensão do conceito de qualificação como relação social abrange "[...] as múltiplas dimensões que caracterizam esse conceito e que ordenam práticas e procedimentos concretos no plano das relações sociais de produção, construindo códigos de sociabilidade associados à cultura do trabalho [...]" (RAMOS, 2006, p.61), sendo, portanto, mais ampla e adequada do que essas concepções, permitindo uma melhor compreensão do deslocamento conceitual da qualificação à competência, assumindo o quadro categorial de Schwartz e Roche.

Ela então aborda os dois tipos de deslocamento conceitual, o convergente e o divergente. O deslocamento divergente ocorre em função do modo como as dimensões conceitual e societal do conceito de qualificação se caracterizaram durante o período fordista-taylorista, marcado em seu início pelo determinismo tecnológico e pelo posterior determinismo social. A classificação dos conhecimentos e sua institucionalização pelos currículos, diplomas e estatutos profissionais se tornam inadequados frente à flexibilização que caracteriza as novas formas de produção e à instabilidade das carreiras profissionais. A flexibilização profissional, decorrente da reestruturação produtiva e do crescimento de empregos informais, bem como a polivalência demandada por novas funções, tornam mais difícil repertoriar o conteúdo do trabalho e sistematizar os conhecimentos necessários para sua execução em currículos e estatutos, além de subvalorizar a qualificação tradicional atestada por diplomas.

Com isto, a dimensão conceitual da qualificação, que remete à formação teórica e aos diplomas que validam essa formação, é colocada em questão. Em outras palavras, a relação formação-emprego é tensionada pela distância entre objetivos econômicos e recursos promovidos pela experiência educativa. (RAMOS, 2006, p. 62)

Também a dimensão societal da qualificação é afetada pela transformação da dinâmica produtiva:

[...] A liberação tendencial dos códigos de classificação, de carreira, salário e exercício profissional em relação aos diplomas ou à especialização comprovada e validada, promovem novos modos de regulação do mercado de trabalho, destacando o livre mercado de negociações. Isto porque os referidos parâmetros reguladores - normalmente corporativos e classistas - perdem legitimidade. Em oposição, a competência é apresentada como um bem privado que se deve permutar no mercado ativo e bem informado. (RAMOS, 2006, p. 63)

É importante destacar as consequências sociais dessa mudança no aspecto societal da qualificação: "[...] os modos de negociação, paritárias, nacionais e classistas, sobre os quais repousava a qualificação, perdem a importância [...]" com a deslegitimação dos parâmetros reguladores. Dessa forma, aparecem novas formas de gestão do trabalho baseadas em parâmetros que se fundamentam sobre a noção de competência, que "[...] fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar as condições de promoção [...]" (RAMOS, 2006, p. 63).

Como explica a autora:

[...] Novos princípios de contratação e de gestão incluem os procedimentos participativos, os contratos por objetivos, as formas de avaliação e de auto-avaliação, deslocamento do controle direto sobre as tarefas para o controle da qualidade dos produtos. [...] Eles modificam o sistema hierárquico no seio da empresa levando cada trabalhador a se considerar como parte predominante de uma cadeia que o liga, continuamente, à direção. (RAMOS, 2006, p. 63-64)

Conforme o exposto, a autora conclui que "duas dimensões estruturantes do conceito de qualificação são enfraquecidas", de modo que o deslocamento conceitual se revela como mais que um mero deslocamento semântico, mas como um deslocamento que adquire concretude social, uma vez que "é toda a arquitetura social que suporta a articulação entre trabalho e formação que está em jogo". As consequências do processo são bastante sérias:

[...] Relações sociais em que se inscreviam direitos conquistados e acordos coletivamente negociados também se fragilizam. A solidez de algumas dessas relações - mundo do trabalho e sistema educativo, organização e conteúdo das atividades educativas, validação e reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras - fluidificam-se para tomar a forma de práticas referentes à competência, que fundam a relação trabalho-educação sobre novas bases (também instáveis) e recorrem frequentemente aos recursos e procedimentos individualizantes. (RAMOS, 2006, p. 64)

Essas alterações são acentuadas pela reestruturação do Estado, que assume papel fundamental no processo de desregulamentação do mundo do trabalho, especialmente a partir da década de 1980, com a ofensiva de políticas liberalizantes que enfraquecem a capacidade moderadora do Estado na relação entre produção e trabalho. A noção de competência conflui com as novas formas de regulação social que se instalam a partir de então, influenciando-as. Dessa forma, as garantias sociais, conquistadas pela luta coletiva dos trabalhadores e regulamentadas pelo estado, são ameaçadas pela instabilidade dos empregos e carreiras profissionais e pela contraposição dos interesses individuais aos interesses coletivos.

Se a noção de competência e o conceito de qualificação divergem no que toca às dimensões conceitual e societal deste último, o deslocamento conceitual, através do qual se relacionam, apresenta convergências no que diz respeito à dimensão experimental da qualificação, explicando sua articulação com a "dimensão conceitual dos saberes necessários à ação". A competência se fundamenta "sobre a valorização da *implicação subjetiva no conhecimento*", deslocando "a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores", associando-se às "[...] novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência [...]" que caracterizam as novas demandas decorrentes da reestruturação produtiva, que apela "às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores" que são abrangidas pela dimensão experimental da qualificação (RAMOS, 2006, p. 66).

Ramos se refere à definição de competência fornecida por Zarifian para explicar a relação

entre a competência e a dimensão experimental da qualificação. Segundo essa definição, a competência seria

[...] a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-es com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. [...] A inteligência é dita prática pelo fato de ser orientada à ação. (RAMOS, 2006, p. 66-67)

A referência à inteligência prática é importante, pois diz respeito não apenas à capacidade cognitiva do trabalhador, mas também à dimensão compreensiva, "mais subtendida, menos formalizável", que "se revela na interação social" e trata da aplicação do conhecimento teórico à ação prática, da adequação mais eficaz e eficiente dos meios aos fins<sup>22</sup>. Entretanto, o uso dessa dimensão compreensiva da inteligência prática não prescinde dos conhecimentos formais que informam a prática profissional, posto que são esses conhecimentos que devem ser empregados na ação contextualizada, através de um "exercício reflexivo" em que se pressupõe "que o sujeito mobilize suas aprendizagens em favor das situações".

Nesse sentido, existe uma proximidade entre a teoria de Zarifian sobre a competência e a teoria de Schwartz sobre a qualificação, mais especificamente entre a dialética que Zarifian estabelece entre competência e conhecimentos e a dialética que Schwartz estabelece entre as dimensões conceitual e experimental da qualificação. A autora argumenta que ambas são equivalentes, pois nos dois casos se trata de uma dialética em que se dispõem "[...] de um lado os registros conceituais que estruturam o trabalho e do outro a mobilização prática e reflexiva desses registros" (RAMOS, 2006, p.67). Conforme ela explica:

[...] A dialética ocorre à medida que os conhecimentos se modificam no contato com os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas, em função das iniciativas conquistadas, das responsabilidades efetivamente exercidas, dos estudos de explicação e compreensão que foram manejadas para saber plenamente o porquê das ocorrências ou dos casos que falharam nessa situação. Ao mesmo tempo, qualquer prescrição pode ser profundamente transformada, ampliada ou enriquecida pela ação dos sujeitos. (RAMOS, 2006, p. 67)

Dessa forma, a noção de competência converge com o aspecto subjetivo da dimensão experimental da qualificação. Em ambas "[...] o que está em jogo [...] é a atividade formal e a atividade real, a implicação subjetiva do sujeito no conhecimento e a ideia de que o sujeito habita seu domínio de conhecimento quaisquer que sejam os modos de organização do trabalho[...]" (RAMOS, 2006, p. 67).

Em síntese, a concepção teórica da qualificação como relação social e do deslocamento

<sup>22</sup> Essa característica da noção de competência, que faz referência à dimensão prática-compreensiva do conhecimento na adequação mais eficiente dos meios disponíveis aos fins pretendidos, é da máxima relevância quando abordado pelo prisma teórico da Teoria Crítica e sua conceitualização da razão instrumental. Cf. o capítulo correspondente.

conceitual entre qualificação e competência, com seu duplo aspecto de convergência e divergência, permitem compreender a relação dialética entre o conceito de qualificação e a noção de competência, relação que se desenvolve ao longo do processo de reestruturação produtiva, reestruturação do Estado e as mudanças no campo da formação humana.

De acordo com a argumentação da autora, é possível perceber que a aproximação da noção de competência com o aspecto experimental da qualificação, que ocorre simultaneamente ao processo de divergência em relação aos aspectos conceitual e social desse conceito, promove um deslocamento do foco da formação, que agora se volta para a subjetividade individual do trabalhador, substituindo a lógica do ter (ter qualificação, ter conhecimentos) pela lógica do ser (ser competente, ser qualificado)<sup>23</sup> e abstraindo o indivíduo das relações histórico-sociais em que ele se insere. Enquanto a qualificação aparece como uma forma de "mediação do processo em que se relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais", remetendo-se "[...] ao homem em suas condições históricas de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação [...]", a competência abstrai "essas múltiplas determinações da atividade humana" que caracterizam o trabalho, de modo a "[...] resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais [...]" (RAMOS, 2006, p. 68-69).

Ramos prossegue sua investigação fazendo referência aos mecanismos de institucionalização através dos quais se concretiza o deslocamento conceitual da qualificação à competência, adquirindo materialidade social. Ela elenca três pontos de consenso que permeiam o debate sobre a competência nos diversos países e instituições que objetivam promovê-lo:

- a) a necessidade de acordos em torno de sistemas para reconhecer competências ou a competência profissional de um indivíduo que não esteja baseada somente nos diplomas educacionais; b) a necessidade de os sistemas educacionais serem geridos no sentido de desenvolver competências profissionais; c) a necessidade de se oferecerem aos indivíduos, incluindo os desempregados, iguais oportunidades de desenvolver suas competências ao longo de uma carreira. (RAMOS, 2006, p. 72)

É a partir desses três aspectos fundamentais e das dificuldades de sua implementação, que se planeja a institucionalização do modelo de competências, através de debates que envolvem um complexo social bastante amplo, composto por governos, empresários, trabalhadores, intelectuais e educadores. Essa institucionalização adquire características singulares nos diversos países em que o modelo de competências é implementado, a partir de diferentes bases políticas, econômicas e teórico-metodológicas.

No caso do Brasil, essa institucionalização ocorre através da reforma educacional promovida pelo governo federal ao longo da década de 1990, cujo ponto culminante é a promulgação da LDB

---

<sup>23</sup> Essa percepção se confirma no objetivo de "aprender a ser" presente nos PCNs, sob a influência do Relatório Jacques Delors.

de 1996, a institucionalização do FUNDEB, dos PCNs, das Diretrizes Curriculares Nacionais e do sistema de avaliações centralizadas, que em conjunto fornecem a materialidade institucional ao discurso político-pedagógico baseado na noção de competência.

Algumas das consequências dessa reforma foram: a constituição de uma identidade do ensino médio como parte integrante da educação básica como sua última etapa, "responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental" (RAMOS, 2006, p. 125); a separação entre educação básica e educação profissional, que se tornou um complemento do ensino médio; as reformas curriculares, que "visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências" (RAMOS, 2006, p. 126).

Ramos aponta para o caráter ideológico da reforma, que se expressaria em seus princípios axiológicos - "orientadores de pensamentos e condutas" - e pedagógicos - que orientam a "construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino". Conforme escreve a autora:

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança quase apologética no atual estágio de avanço da tecnologia e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade. [...] A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho. (RAMOS, 2006, p. 129)

Esses princípios são ideológicos pelo modo como fazem referência ao atual estágio da sociedade capitalista, caracterizada como *pós-industrial*, contrapondo, de maneira maniqueísta, as formas de organização de trabalho consideradas obsoletas, em referência ao sistema organizacional de cunho fordista-taylorista, e as transformações da organização do trabalho, decorrentes das inovações tecnológicas e de gestão, que fazem com que o sistema produtivo adquiram caráter flexível e integrado. Dessa forma, os princípios que orientam a reforma se baseiam em "[...] uma interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação [...]", de modo que "[...] é um certo determinismo tecnológico que sustenta a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio [...]" (RAMOS, 2006, p. 130).

Tais princípios são traduzidos em parâmetros pedagógicos através de uma construção retórica que procura equalizar as demandas pela adaptação do trabalhador ao desenvolvimento tecnológico e à flexibilização e reestruturação do trabalho e da produção e as demandas pela formação de um cidadão crítico e autônomo. Para tanto, recorre-se "[...] a um humanismo abstrato ou personalista e a uma diversidade desconfigurada" (RAMOS, 2006, p. 131).

Nesse sentido, a retórica da reforma e os princípios que a orientam convergem com os "quatro pilares da educação" apresentados no Relatório Jacques Delors da UNESCO, quais sejam: a

necessidade de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser", que são objetivados, na reforma educacional brasileira, em três princípios fundamentais: "[...] a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade" (RAMOS, 2006, p. 131).

Segundo o argumento da autora, a "estética da sensibilidade" corresponde ao "aprender a conhecer" e ao "aprender a fazer", e faz referência à necessidade de "[...] estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito* [...]", de modo a facilitar "[...] a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente" (RAMOS, 2006, p. 131, grifo da autora). Aqui se percebe o deslocamento das contradições objetivas da sociedade para o plano subjetivo individual do educando<sup>24</sup>.

Ainda segundo o argumento de Ramos, a "política da igualdade" corresponde ao "aprender a conviver" e diz respeito à necessidade de fomentar o "[...] reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, sendo expressas por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público" (RAMOS, 2006, p. 131). Nesse caso, vale ressaltar a referência ao conceito de cidadania, fundamental na retórica da reforma educacional, além da referência a "condutas de participação e solidariedade", o que revela o caráter condutivista que subjaz ao discurso da reforma<sup>25</sup>.

Já a "ética da identidade" corresponde ao "aprender a ser", que implica no "reconhecimento da identidade própria e reconhecimento do outro", tendo como fim a autonomia, entendida como "construção da identidade autônoma" que seria a "condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida". Para tanto, essa

[...] autonomia precisaria estar ancorada em competências intelectuais que dêem acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e a solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (RAMOS, 2006, p. 132)

A autonomia ficaria reduzida à ação integrada e eficiente, à resposta a determinadas situações de trabalho, ao trato com a tecnologia, à flexibilidade e à adaptabilidade do indivíduo em condições sociais e produtivas heterônomas. Em síntese, a autonomia é reduzida a um agir competente do indivíduo diante de situações adversas.

Ramos chama a atenção para "o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional" que deriva dessa concepção, através de uma identificação "[...] entre as capacidades

<sup>24</sup> Sobre esse deslocamento das contradições sociais objetivas para a esfera individual subjetiva na pedagogia das competências, cf. o trabalho de Martins (2012). Pagès e seus colaboradores demonstram que esse deslocamento é uma característica inerente ao processo de reestruturação organizacional de cunho toyotista (PAGÈS et al., 1976).

<sup>25</sup> Esse caráter condutivista encontra sua gênese em vertentes da análise dos processos de trabalho de matriz behaviorista, no tecnicismo e na Pedagogia por Objetivos, conforme demonstraram Ramos (2006, p. 89-94) e Silva (2008, p. 55-61).

demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana" (RAMOS, 2006, p. 132). Ou seja, trata-se de uma vinculação ideológica do humanismo pedagógico às condições heterônomas de trabalho.

Essa vinculação é ideológica porque pretende, através da construção retórica, suprimir as contradições sociais objetivas que caracterizam a sociedade capitalista, neutralizando-as em termos como "sociedade pós-industrial" e "sociedade do conhecimento", deslocando para o indivíduo a responsabilidade por sua empregabilidade ou laboralidade, ignorando a condição alienada do trabalho, as críticas feitas à suposta "sociedade pós-industrial" e o diagnóstico de uma situação generalizada de retração dos empregos e de desemprego estrutural.

No contexto dessa retórica, os conceitos de identidade e de diversidade, entendida como respeito à diferença, desempenham um papel importante, pois é através dele que ocorre o deslocamento das contradições sociais para a esfera da ação individual:

Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, ideologicamente elas são tomadas como resultados de escolhas subjetivamente realizadas, de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2006, p. 135, grifo da autora)

Dessa forma, as contradições sociais objetivas são caracterizadas como diferenças que devem ser respeitadas pelo indivíduo, que deve tratar com elas de maneira flexível, eficiente e crítica, de acordo com sua "identidade autônoma" fundada nas competências adquiridas ao longo de sua formação, tornando-se responsável pelo desempenho resultante de suas escolhas.

Assim, a retórica da reforma não apenas mascara as contradições sociais, mas as desloca para o plano subjetivo individual. Além disso, bloqueia a possibilidade de percepção e elaboração crítica dessas contradições de modo a vislumbrar possibilidades - e necessidade - de transformação da condição social existente, configurando um pensamento unidimensional, nos termos propostos por Marcuse (1978): a operacionalização da linguagem e a retórica de integração social, que no ideário da reforma se torna princípio orientador das práticas pedagógicas através das competências, identificam os interesses individuais à reprodução da realidade social posta. Nesse sentido, também a concepção de cidadania é esvaziada de seu aspecto crítico:

Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos. (RAMOS, 2006, p. 140).

Nesse sentido, é pertinente remeter à contribuição de Silva (2008) em sua interpretação sociológica crítica da incorporação da noção de competência pela reforma do currículo. Munindo-se de conceitos da Teoria Crítica frankfurtiana, especialmente de Adorno e Marcuse, Silva empreende a análise crítica de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no país, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ela argumenta que o aparato estatal se organiza, de acordo com a Teoria Geral de Sistemas, em torno de dispositivos institucionais centrais e avaliações centralizadas, que se embasam em modelos epistemológicos de cunho condutivistas e behavioristas, de modo a constituir um modelo curricular baseado na noção de competência, que tem como objetivo promover a integração adaptativa do indivíduo à lógica da sociedade capitalista, de forma acrítica, através de uma construção retórica que se caracteriza por uma linguagem operacionalizada. Tratar-se-ia de uma "formação administrada" baseada na razão instrumental, reproduzindo a lógica de dominação social existente na sociedade capitalista, configurando aquilo que Adorno chamara semiformação. Ao abordar os princípios axiológicos da reforma curricular, apontados por Ramos (2006), Silva afirma:

*Ética da identidade, estética da sensibilidade, política da igualdade...* O que expressa esse jogo de palavras, senão a intenção de conferir a aparência de inovação a algo que permanece, mas que necessita redimensionar seus significados com o fim de manter em novas bases a mesma racionalidade? Os princípios propostos para orientar o currículo das escolas, e sua materialização na finalidade de formação de competências, evidenciam, nos encaminhamentos da reforma curricular, a produção daquilo que Marcuse chamou de pensamento unidimensional. (SILVA, 2008, p. 127, grifo da autora)

Com apoio nessa referência a Marcuse, a autora constata o esvaziamento do sentido crítico e histórico dos conceitos incorporados nos documentos que materializam e institucionalizam a reforma curricular, como os conceitos de ética e autonomia, concluindo:

Essa forma descontextualizada e a-histórica de tratar a sociedade, a escola, e o currículo articula-se facilmente ao discurso e à pretensão de adaptação da formação à lógica posta pelas mudanças na sociedade, especialmente as que ocorreram no campo da esfera econômica. Essa articulação se vê favorecida pela inserção de um tupo de prescrição curricular que toma como eixo catalisador a noção de competência. (SILVA, 2008, p. 129)

Também Sass e Minhoto (2009) incorporam a teoria de Marcuse em uma análise crítica da organização do sistema educacional, tendo como principal foco as avaliações centralizadas. Segundo os autores, o modo como se organiza o sistema educacional, com seus diversos mecanismos administrativos e técnicas de gestão, constituiria uma forma de tecnologia, no sentido que Marcuse empresta ao termo, qual seja: a tecnologia entendida como um processo social de controle e dominação que objetiva a administração das contradições e integração dos indivíduos à lógica social vigente, reproduzindo o *status quo*. Nesse sentido, é pertinente expor os principais

conceitos da Teoria Crítica que nos auxiliarão no restante da argumentação. Esse é o escopo do próximo capítulo.

#### 4 O DISCURSO COMPETENTE COMO IDEOLOGIA E A SEMIFORMAÇÃO

A referência a uma teoria crítica da sociedade não é casual. Quem a ela recorre como embasamento epistemológico, teórico e metodológico, faz uma opção que diz respeito não apenas ao procedimento de indagação do objeto específico da pesquisa, mas a seu significado mais essencial no que se refere ao conjunto da sociedade, sua posição nas malhas da socialização. Trata-se de uma opção por superar a mera descrição do funcionamento da sociedade, do significado imediato de suas instituições, de sua eficácia aparente. Trata-se de interrogar criticamente seus limites e seu significado oculto em um procedimento radical, ou seja, que investigue o problema em sua raiz, recusando o dado imediato, considerando-o à luz de suas mediações históricas e sociais, acompanhando o desenvolvimento da experiência humana.

A vinculação, na teoria crítica, da elaboração teórica à experiência sócio-histórica é fundamental. Implica na recusa ao uso de esquemas teóricos apriorísticos e de procedimentos metodológicos pré-formulados, inferidos de maneira arbitrária ao objeto. Ao proceder na crítica do caráter idealista e abstrato dos conceitos, a teoria crítica procura compreender o sentido imanente do objeto, sem, no entanto, limitar-se à sua contemplação, abrindo mão da construção teórica holística, da referência à totalidade. Trata-se, antes, de respeitar o primado do objeto para chegar ao conhecimento mais preciso do mesmo.

Com respeito a essa primazia do objeto, os conceitos elaborados historicamente pela teoria crítica de décadas passadas não podem ser mobilizados e incorporados de maneira aleatória à pesquisa. Servem antes como categorias analíticas que possibilitam a formulação de hipóteses e interrogação sobre o objeto abordado. Sua pertinência, no contexto do presente trabalho, foi demonstrada por pesquisas anteriores (GRUSCHKA, 2008; SILVA, 2008; SASS; MINHOTO, 2011; LASTÓRIA; CARVALHO, 2011). Sua utilização não pode ser resumida à elaboração teórica abstrata, ainda que coerente. Como categorias analíticas, sua validade só pode ser comprovada ao final do empreendimento da pesquisa. Somente no contato com o objeto podem ser reformulados como conceitos mais bem acabados, que digam algo sobre o problema ora proposto.

A intenção deste capítulo é expor tais conceitos como categorias analíticas, concepções que orientam a pesquisa, fornecendo os subsídios epistemológicos, o escopo teórico e as indicações metodológicas, servindo para indagar o objeto, sem perder de vista as especificidades do mesmo. Dessa forma, categorias teóricas expostas *a priori*, sejam as provenientes da teoria crítica como as provenientes de outras formulações que com ela dialogam no contexto desse trabalho, servem apenas para orientar o pensamento no trato com o objeto, pois como argumentava Horkheimer,

Não existem critérios gerais para a teoria crítica como um todo; pois eles se baseiam sempre na repetição das ocorrências, isto é, na totalidade que se reproduz. [...] A teoria crítica não tem, apesar de toda a sua profunda

compreensão dos passos isolados e da conformidade de seus elementos com as teorias tradicionais mais avançadas, nenhuma instância específica para si, a não ser os interesses ligados à própria teoria crítica de suprimir a dominação de classe. Essa formulação negativa, expressa abstratamente, é o conteúdo materialista do conceito idealista da razão. (HORKHEIMER, 1983, p. 154)

Portanto, a teoria crítica opera como indagação crítica do conhecimento, do caráter abstrato e idealista dos conceitos e do modo como ocorre a objetivação sócio-histórica dos mesmos. Os conceitos são então tomados a partir de seu conteúdo social, seu fundamento material. Conforme demonstra Wolfgang Leo Maar,

Para a teoria social crítica, há um componente temporal-imanente no conceito, que seria apreendido em um caráter historicamente específico, objetivo, e não em uma objetividade aprendida num plano trans-histórico. Desse modo, seria possível esclarecer e compreender o que é temporal e específico sem formalizar essas dimensões subsumindo-as a um conceito universal produzido subjetivamente.

A abstração do específico e do temporal no conceito é uma universalização gerada subjetivamente pelo sujeito da investigação. Já no plano da categoria social a abstração do conceito seria produzida no próprio âmbito do processo material em seu desenvolvimento. (MAAR, 2012, p. 17)

Note-se a distinção que se faz entre conceito (filosófico) e categoria social<sup>26</sup>: o primeiro comporta uma abstração subjetiva, enquanto o segundo corresponde à objetividade sócio-histórica que lhe fornece fundamento e cujo conteúdo deve ser elucidado pelo procedimento da teoria social crítica. Nesse sentido, as noções de competência e tecnologia, que informam nosso objeto, serão abordadas como categorias sociais, não apenas como conceitos abstratos.

No que toca à categoria de competência, a exposição de Ramos (2006) elucidou o modo como essa categoria aparece na sociologia do trabalho, no jargão empresarial e no discurso pedagógico, em um contexto da reestruturação produtiva. Em outras palavras, a autora demonstrou como o aparecimento dessa categoria social correspondeu a uma mudança social objetiva e à elaboração dessa mudança por teorias diversas, que formulam as concepções subjetivas acerca dessa categoria, concepções essas que seriam então materializadas em práticas sociais e condutas institucionais, adquirindo objetividade sócio-histórica. Por sua vez, Silva (2008) demonstrou como o repertório conceitual da teoria crítica é pertinente para a compreender a dinâmica sócio-histórica que fundamenta o movimento de elaboração teórica e materialização institucional da categoria de competência no plano pedagógico.

Entretanto, compreender a categoria social de competência envolve compreender o significado mais profundo do termo, para além de suas elaborações teóricas - sociológicas, psicológicas ou pedagógicas - e institucionais. Pois a noção de competência se inscreve em uma

---

<sup>26</sup> A referência para a distinção entre conceito e categoria social efetivada por Leo Maar é o livro de Marcuse, *Razão e revolução*, em que o autor afirma que "todos os conceitos filosóficos da teoria marxista são categorias econômicas e sociais, enquanto que todas as categorias econômicas e sociais de Hegel são conceitos filosóficos" (MARCUSE apud MAAR, 2012). Segundo a explicação de Leo Maar, essa distinção marca, para Marcuse, a passagem do idealismo filosófico de Hegel para a teoria social crítica desenvolvida por Marx.

lógica sócio histórica mais ampla. Segundo Marilena Chauí (1989), a competência é um componente de uma ideologia mais ampla, relacionada com a racionalidade moderna que constitui um "discurso competente", caracterizando o capitalismo contemporâneo. Em suas palavras:

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 1989, p. 7)

Segundo a autora, o discurso competente é produto da racionalidade técnica, derivada da institucionalização do conhecimento científico: o discurso competente ratifica o saber instituído que, ao ser legitimado, perde sua força instituinte, ou seja, seu potencial transformador. Essa legitimação do conhecimento científico instituído ocorre através da deslegitimação de outros saberes, produzindo um discurso competente e sua contraface, a incompetência social. O discurso competente se sustenta pela lógica da organização e pela burocratização da vida que toma os homens como objeto, transformando-os em incompetentes sociais e políticos.

Vale a pena deter-se em alguns aspectos do argumento da autora, especialmente no que diz respeito à relação entre o discurso competente e a lógica da organização que subjaz ao processo de burocratização da sociedade sob o capitalismo avançado, configurando uma nova forma de ideologia. Sobre o processo de burocratização, Chauí escreve:

O fenômeno da burocratização, que Hegel e Marx haviam circunscrito à esfera do Estado, devora toda a sociedade civil, distribuída em burocracias empresariais (na indústria, finança e comércio), escolares, hospitalares, de saúde pública, sindicais, culturais, partidárias, etc. O processo de burocratização de todas as esferas da vida social, econômica e política, de todas as manifestações culturais (...) realiza-se sob a égide de uma ideia mestra: a ideia de Organização, entendida como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até à esfera da produção cultural. (CHAUÍ, 1989, p. 8)

A ideia de organização fornece o escopo ideológico para o processo de burocratização da vida social, constituindo um discurso que nega e afirma simultaneamente, em um duplo movimento, o poder do Estado<sup>27</sup>. Esse discurso advoga o saber institucionalizado pela racionalidade instrumental:

---

<sup>27</sup> Marilena Chauí concentra sua crítica sobre o papel que o Estado exerce na promoção do discurso competente - preocupação coerente com o contexto de autoritarismo estatal em que escreve a autora. Entretanto, é importante lembrar que o discurso da organização se desenvolveu e se difundiu no meio empresarial, especialmente nas grandes empresas multinacionais e transnacionais, se modificando ao longo do processo de reestruturação produtiva, conforme demonstrou Max Pagès e seus colaboradores (PAGÈS *et al*, 1987).

Sob o signo da Organização aparece no mundo da produção um conhecimento acerca da racionalidade tal que esta já não é considerada como fruto ou aplicação da ciência ao mundo do trabalho, mas como ciência em si, ciência encarnada nas coisas. A ideia de Organização serve para cimentar a crença na existência de estruturas (infra ou supra, pouco importa) que existem em si e funcionam em si sob a direção de uma racionalidade que lhes é própria e independente da vontade e da intervenção humanas. (CHAUÍ, 1989, p. 11)

A partir do discurso da organização e do processo social de burocratização, ocorre a despersonalização das relações sociais e da dominação, operando uma mudança interna na própria ideologia da sociedade burguesa:

Com o fenômeno da burocratização e da organização, a ideologia deixou de ser discurso legislador, ético e pedagógico fundado na transcendência das ideias e dos valores, para converter-se em discurso anônimo e impessoal, fundado na pura racionalidade de fatos racionais. Não deixou de ser legislador, ético e pedagógico, mas deixou de fundar-se em essências e valores, como deixou de ser proferido do alto para fundar-se no racional inscrito no mundo e proferir-se ocultando o lugar de onde é pronunciado. Ganhou nova cara: tornou-se discurso neutro da cientificidade ou do conhecimento. (CHAUÍ, 1989, p. 10 - 11)

Com essa transmutação da ideologia, "O real, a ação e o conhecimento ficam consubstancializados, identificados", de modo que "[...] cada sujeito imagina conhecer-se a si mesmo pela mediação do conhecimento que a Organização julga possuir a respeito dele" (CHAUÍ, 1989, p. 11). A ideologia se consolida pelo princípio de identidade entre o particular e o universal. Essa transformação da ideologia deve ser compreendida historicamente, pois se trata de uma transformação simultaneamente conceitual e objetiva, isto é, "[...] o movimento histórico desse conceito, que é, ao mesmo tempo, o da coisa" (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 185).

Adorno e Horkheimer explicam esse movimento histórico, cujo ponto culminante é a mimetização de condutas pré-estabelecidas por intermédio da indústria cultural, que se apresenta como "espírito objetivo", "[...] duplicação e super-ratificação da situação já existente, o que destruiria toda a perspectiva de transcendência e de crítica" (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 202). Trata-se de uma duplicação da condição existente, que expõe "[...] uma vez mais, diante dos olhos dos homens o que já constitui a condição de sua existência, ao mesmo tempo que proclama o existente como sua própria norma; e, assim, confirma-os e consolida-os na crença, carente de verdadeira fé, em sua própria existência" (HORKHEIMER; ADORNO, p. 202-203).

Trata-se, na verdade, de um processo de redução da ideologia, em que "[...] só resta o reconhecimento do que subsiste, um conjunto de modelos de comportamento adequados à hegemonia das condições vigentes" (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203). No entanto, essa ideologia reduzida é totalitária, posto que se converte na duplicação do existente e assim se imiscui na própria prática social objetiva. Em outras palavras, a ideologia já não se configura como uma síntese subjetiva, ideal, a respeito da história social, mas se conjuga com a própria realidade existente, subsistindo como uma mera duplicação subjetiva das condições objetiva, que força os homens a adaptar-se às condições vigentes, adequando a prática social às normas predeterminadas,

de modo a obliterar as possibilidades de transformação social: "[...] hoje, o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo" (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203). Trata-se, portanto, de um processo de identificação e adaptação entre o sujeito e o objeto.

Essa nova configuração da ideologia não deixa de comportar uma contradição imanente:

Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto. A celebração do poder e a irresistibilidade do mero existir são as condições que levam ao desencanto. A ideologia já não é um envoltório mas a própria imagem ameaçadora do mundo. Não só pelas suas interligações com a propaganda mas também pela sua própria configuração, converte-se em terror. Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para a outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 203)

A ideologia então se configura como a produção do conformismo pela integração social adaptativa, que indentifica o particular e o universal através da mimetização de condutas, o já citado "conjunto de modelos de comportamento adequados à hegemonia das condições vigentes". Ao investigar as especificidades da ideologia da sociedade industrial, Marcuse (1978) ressaltou que não se trata apenas da introjeção subjetiva de ideias, mas de uma forma de mimetização objetiva de comportamentos e atitudes através da adaptação ao aparato produtivo organizado racionalmente. Nesse sentido, as técnicas se agrupam em uma forma de tecnologia, compreendida como um processo social racionalmente planejado de reprodução da dominação do homem pelo homem. Sob o jugo dessa racionalidade tecnológica, a ideologia é objetivada nas práticas sociais, configurando uma dinâmica social estática, mobilizada para a reprodução do *status quo*.

A racionalidade instrumental e tecnológica constitui uma nova forma de dominação que opera através da lógica administrativa, caracterizada pelo duplo fechamento do universo da política e da locução (MARCUSE, 1978) e pela elaboração do discurso competente (CHAUÍ, 1989), promovendo a integração dos indivíduos ao aparato tecnológico e produtivo, reproduzindo o *stats quo*. Com a burocratização da vida social ocorre a socialização da racionalidade instrumental e tecnológica, por meio da administração. Como argumenta Marcuse, a administração é uma nova forma de dominação que se apoia na racionalidade tecnológica, antecipando e reelaborando as contradições sociais através da lógica sistêmica de organização, impedindo que essas contradições se desdobrem em função de sua antecipação pelo condicionamento da organização tecnológica, que dessa forma "[...] molda os impulsos e aspirações instintivos dos indivíduos e obscurece a diferença entre consciência falsa e verdadeira" (MARCUSE, 1978, p. 49).

Com o processo de burocratização da sociedade ocorre a socialização da racionalidade instrumental e tecnológica através da administração. Marilena Chauí (1989) demonstrara que a burocracia e a ideia de organização que lhe serve de escopo, originárias no Estado e nas grandes empresas, atinge as diversas esferas da vida em sociedade, inclusive as instituições de educação e de cultura, conformando o discurso competente. Adorno (1971) analisou os aspectos desse processo, especialmente o modo como a lógica administrativa afeta os objetos aos quais ela é aplicada. Ele demonstrou as implicações desse processo ao abordar a aplicação da administração à esfera da cultura e apreender a contradição imanente ao processo de subsunção da cultura à administração. Em suas palavras:

Mas a la vez, y justamente de acuerdo con conceptos alemanes, la cultura se contrapone a la administración: tendría que ser lo más alto y puro, lo que no esté manoseado ni aderezado mediante ninguna consideración táctica ni técnica. En el lenguaje de la formación o educación se llama a esto autonomía (...). La cultura sería la manifestación de la esencia humana pura, sin consideración de las unidades funcionales de la sociedad. (ADORNO, 1971, p. 70)

Note-se que a abordagem é dialética: o filósofo apreende a contradição imanente ao processo de conjunção entre cultura e administração. Esse processo se caracteriza pela subsunção da cultura à administração através da racionalidade instrumental que reprime as características espontâneas da cultura, suprimindo sua autonomia característica, configurando uma situação de heteronomia que provoca uma transformação no sentido interno da cultura:

La dialéctica de cultura e administración no expresa en modo alguno tanto la sacrosanta irracionalidad de la cultura [...], como el que la administración, lo mismo en cuanto a sus categorías objetivas como en cuanto a su composición personal, se haga cada vez más ajena a lo cultural. La administración es extrínseca a lo administrado, lo subsume en lugar de comprenderlo; lo cual, incluso, estriba en la esencia de la misma racionalidad administradora, que simplemente ordena y envuelve. [...] Impera una aporía entre la determinación absoluta de lo cultural y la racionalidad absoluta de la administración, que no es otra sino la razón científica. [...] La cultura es la reclamación perenne de lo peculiar frente a la generalidad, mientras ésta permanezca irreconciliada con aquello. [...] Pero la administración representa necesariamente, sin culpa subjetiva ni querer individual, lo general frente a lo peculiar, y sobre ello se inserta la sensación de que hay algo torcido y incompatible en la relación entre cultura y administración, que dá origen al carácter cada vez más antagonístico de un mundo que cada vez se unifica más. La exigencia de administración de la cultura es esencialmente heterónoma: tiene que medir lo cultural, sea esto lo que fuere, con arreglo a normas que no le son inherentes, que no tienen nada que ver con la cualidade del objeto, sino exclusivamente con ciertos patrones traídos de fuera: y a la vez, de acuerdo con sus prescripciones y su propia constitución, el administrador ha de rechazar en su mayor parte, con motivo de la cualidade inmanente, la verdade de la cosa misma para hacer caso de su razón objetiva en general. (ADORNO, 1971, p. 76 - 77)

Assim, a socialização da lógica administrativa se revela totalitária, agindo de acordo com

sua própria lógica formal, abstrata e geral, alterando os aspectos imanentes dos produtos culturais, artísticos e formativos ao adaptá-los e integrá-los. A integração da arte, da formação e da cultura pela lógica administrativa comporta um "extensión de la competencia administrativa sobre un campo cuya idea contradice a todo tipo de generalidad omnipresente". Essa extensão "[...] es ella misma irracional; es algo extraño a la razón inmanente de la cosa [...], algo fortuito frente a ésta"(ADORNO, 1971, p. 76 - 77). Esse procedimento, que ocorre através de uma racionalidade de meios<sup>28</sup>, restringe o aspecto autônomo da cultura e da formação cultural. Configura-se a situação de heteronomia, que implica na neutralização do aspecto crítico (negativo) da cultura, isto é, seu potencial transformador que é obliterado pela adaptação ao existente.

As constatações de Adorno se originam em suas pesquisas sociológicas sobre a música na década de 1930<sup>29</sup>, que seriam posteriormente elaboradas na obra conjunta com Horkheimer (HORKHEIMER; ADORNO, 1985). Dentre os trabalhos da década de 1930 é especialmente relevante, no âmbito do trabalho ora proposto, o estudo que o filósofo elaborou sobre os aspectos pedagógicos de um programa radiofônico de educação musical. No estudo, que ficou perdido até o início da década de 1990, Adorno (1994) analisou o material utilizado pelo programa *The Musical Appreciation Hour*, produzido e transmitido pela rádio NBC. Através da análise desse material, Adorno constatou diversos equívocos na prática educativa do programa, desde erros referentes à história e à técnica musical até equívocos pedagógicos. Ao interpretar criticamente esses problemas, Adorno notou que alguns dos equívocos e afirmações fortuitas se interligavam por uma lógica de propaganda e de culto à personalidade que fazia referência a compositores e produtos culturais comercializados pelos produtores responsáveis pelo programa.

Essa interpretação de Adorno sobre o programa de educação musical ajuda a elucidar dois aspectos importantes relacionados à conjunção entre cultura e administração e à ideologia produzida pela racionalidade instrumental: o aspecto sistemático da produção e circulação da cultura, que organiza o material de acordo com a racionalidade administrativa e que funciona como instância de mediação entre a produção e a recepção da cultura; e o aspecto formativo decorrente dessa sistematização, relacionado ao planejamento da recepção dos produtos e que promove a integração e adaptação dos receptores à lógica sistêmica.

Esses dois aspectos são elaborados dialeticamente no texto de sociologia da música que Adorno escreve ainda na década de 1930, aplicando a categoria marxista de fetichismo da mercadoria à produção, reprodução e recepção da música no período, que ocorria através de

---

<sup>28</sup> Horkheimer (2002) argumenta que a razão instrumental se limita a uma racionalidade dos meios em detrimento dos fins, o que transforma a eficiência desses meios na própria finalidade do agir racional. Essa inversão de meios e fins é uma das características fundamentais da ideologia contemporânea, que consiste em afirmar o real e promover da forma mais eficiente a adequação dos homens ao *status quo*.

<sup>29</sup> Uma história do pensamento de Adorno e dos projetos do Instituto de Pesquisa Social ao qual o filósofo estava filiado pode ser encontrada nos livros de Martin Jay sobre o assunto (JAY, 1988; 2008).

gravações em discos e pela radiodifusão, e demonstrando algumas de suas consequências sócio-históricas e formativas. Ele argumenta que há um processo de regressão da consciência musical da sociedade do período em função da transformação da música em mercadoria, ao qual corresponde um processo de fetichização do produto musical. Essa fetichização possui uma dupla consequência: a consequência objetiva, que consiste na padronização dos produtos musicais, e a consequência subjetiva, que consiste na mimetização de condutas e comportamentos entusiastas em relação aos objetos musicais consumidos. Importante sublinhar que para Adorno o fetichismo objetivo - econômico, característico da forma mercadoria que padroniza o material musical - precede o fetichismo subjetivo - a regressão da capacidade auditiva, a postura entusiasta, a mimetização de comportamentos e de procedimentos musicais.

Aos aspectos fetichistas (objetivos) e regressivos (subjetivos) é conferida uma unidade justamente pelo caráter sistêmico do planejamento de produção e reprodução da cultura, não apenas na esfera musical, mas em sentido geral. Trata-se de um sistema que envolve toda a esfera da cultura através da lógica administrativa, planejando o modo como a cultura é produzida, difundida e percebida. A esse sistema, Adorno e Horkheimer deram o nome indústria cultural. Eles o descrevem:

O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço. [...] A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113 - 114)

Esse sistema de produção e difusão industrializada da cultura fornece o embasamento objetivo para a nova forma da ideologia. Ao organizar a produção e a reprodução da cultura, o sistema da indústria cultural administra a relação dos indivíduos com a cultura. Os autores afirmam:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. [...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117)

Dessa forma, a indústria cultural administra a experiência cultural dos sujeitos, que são objetivados como meros consumidores pelo planejamento racional. O sistema da indústria da cultura se transforma na mediação totalitária da experiência social entre o particular e o universal, entre o sujeito e o objeto, entre o indivíduo e a sociedade. Essa mediação se caracteriza pela integração adaptativa e identificadora entre ambos.

Ao organizar a cultura objetiva através da racionalidade instrumental, a indústria cultural influencia a formação humana. A formação, entendida como "[...] a cultura tomada pelo lado de sua

apropriação subjetiva" (ADORNO, 2010, p. 9), é prejudicada pela incorporação dos esquemas e padrões dos produtos culturais industrializados, cujo planejamento na linha de produção determina o modo como se desdobra a experiência cultural e formativa. Ao elaborar, em linhas gerais, uma teoria tendencial sobre os aspectos formativos sob a égide da indústria cultural, Adorno denominou esse processo de semiformação. Em suas palavras:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade - a velha ficção - preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. [...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 2010, p. 9)

É importante ressaltar que a semiformação não é uma forma propedêutica da formação, nem tampouco equivale à incultura: trata-se de um tipo específico de formação regressiva e alienada, heterônoma. Sua finalidade não é a emancipação, a formação autônoma do homem como sujeito, mas a integração irrefletida ao conjunto social, de maneira meramente adaptativa.

Cabe observar que Adorno não aceita apologeticamente o ideal iluminista da formação. Ele o toma como uma espécie de critério negativo para a crítica da semiformação presente, mas se esquecer as características contraditórias que lhe são próprias, pois a

[...] ideia de formação [...] é, por essência, antinômica. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem está já, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 2010, p. 20 - 21)

Essa contradição imanente era, de certa forma, equalizada em um contexto em que se podia caracterizar uma espécie de "[...] cosmo social e espiritual que fosse, para falar como Hegel, 'substancial', sem pressões, mas, para o indivíduo, inquestionavelmente obrigatório" (ADORNO, 2010, p. 20). A referência a Hegel não é fortuita: Adorno se refere ao período de auge da filosofia idealista da alemã, que coincidiu com o auge da sociedade burguesa liberal, em cujo interior os valores, dentre os quais o ideal de formação cultural e de cultura como emancipação do homem de um estado natural de carência (ideias que são traduzidas no termo alemão *Bildung*) possuíam um sentido específico. De certa forma, aquele cosmo cultural formava uma totalidade restrita, porém coerente, composta por valores que se comunicavam de maneira mais direta, fornecendo uma aparência de reconciliação entre o a totalidade social e a singularidade individual, ao menos como projeção ideal no seio da classe burguesa.

Com o avanço da sociedade capitalista, tais valores se fragmentam e são desmentidos pelo

modo como se concretizam através de um processo contraditório, cujo ponto culminante é a consolidação da indústria cultural. Esse processo leva à cisão daquele cosmo cultural:

Porém, aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca [...]. Em contrapartida, o poder da totalidade sobre o indivíduo prosperou com tal desproporção que tem de reproduzir em si esse vazio de forma. O que antes estava de tal modo configurado que os sujeitos podiam conseguir aí sua imagem, problemática que fosse, tem essa origem; porém eles estão tão destituídos de liberdade que sua vida conjunta não se articula como verdadeira, pois lhes falta o necessário apoio em si mesmos. Fato que fica expresso em palavras fortes como *ideal* ou *modelo*, nas quais vem inscrita sua própria impossibilidade. (ADORNO, 2010, p. 20-21)

Esse processo, que a sociologia alemã procurou explicar como crise do cosmo cultural, crise da modernidade, declínio da tradição e/ou desencantamento do mundo, afeta na formação no sentido em que liquida aparência de unicidade valorativa, a tradição cultural que era condição social essencial para a formação. Sob o jugo da indústria da cultura, esses valores e ideais retornam como objetos reificados pelo planejamento racional instrumental:

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perdem à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. [...] Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla - tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* -, perpetua essa situação, explorando-a, e assumindo-se como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo essa, não será aquela. Seu espírito é a semicultura, a identificação. (ADORNO, 2010, p. 19)

E sob a égida dessa semicultura, "[...] os ideais são um conglomerado de noções ideológicas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, e filtram-na. Estão de tal modo carregadas afetivamente que a *ratio* não pode desalojá-las aleatoriamente. E a semiformação une-as" (ADORNO, 2010, p. 21). Em síntese: os objetos da cultura são reificados, transformados em coisas com as quais os homens já não podem se relacionar de maneira autônoma em função de planejamento, pois "O que se apresenta ao sujeito como inalterável se fetichiza, torna-se impenetrável e incompreendido" (ADORNO, 2010, p. 35). Da mesma forma, os valores já não possuem o sentido que adquiriram no momento histórico de ascensão da burguesia. Seu sentido original foi esvaziado e falseado pela mediação da indústria cultural, que os reelabora e unifica, como ideologia, nos termos da semiformação.

Trata-se, portanto, da reificação do processo formativo que provoca uma "crise" sobre o próprio significado da formação humana. Frente a essa situação, Adorno insiste na necessidade de refletir sobre o problema: "Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação". Reflexão que não pode ser mera apologia do ideal clássico da formação e da cultura, sacralizando-

as, mas que insista na defesa de seu potencial emancipatório como contraponto à sua reificação, contraponto que se faz através da reflexão crítica sobre as próprias possibilidades da formação como processo de emancipação humana, cuja "[...] única possibilidade de sobrevivência [...] é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu" (ADORNO, 2010, p. 39).

Como o autor advertia no início de seu texto, essa autorreflexão crítica sobre a (semi)formação necessita de uma teoria abrangente, que não se limite aos aspectos puramente teórico-pedagógicos, nem tampouco à sobreposição de conhecimentos sociológicos sobre a formação e a educação (ADORNO, 2010, p. 8 - 9). É preciso compreender a dinâmica que envolve os dois momentos, ou seja, a relação entre o processo formativo e a sociedade capitalista na qual ele se desdobra. No momento presente, essa é a tarefa à qual se dedica Andreas Gruschka.

Gruschka (2008) argumenta que a compreensão sobre os problemas que se colocam contemporaneamente à educação escolar derivam, em grande parte, à subsunção da instituição escolar à cultura industrial, ou seja, à subsunção da educação à economia, que provoca a incorporação de procedimentos industriais no interior da escola:

Quem analisa a situação atual dos estabelecimentos de ensino (tanto escolares quanto universitários) sob a rubrica teórica da *indústria cultural* precisa desviar-se do que deve ser desenvolvido aqui como questão central, ou seja, não deve dedicar-se imediatamente ao ensino e à aprendizagem, mas à sistemática subsunção da Educação à Economia. (GRUSCHKA, 2008, p. 174)

Esse processo de subsunção da educação à economia provoca uma "deformação interna da Formação como conteúdo e processo". Gruschka explica:

Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura. Com isso se coloca em primeiro lugar uma subsunção à Economia das práticas no sistema educacional, cuja lógica interna passa a exigir de outros âmbitos que sigam o imperativo econômico: do político, a consecução da igualdade de chances e da qualificação para o trabalho; do científico, a procura do conhecimento verdadeiro; do pedagógico, que tome partido no desenvolvimento do interesse das futuras gerações pela Educação. (GRUSCHKA, 2008, p. 175)

É sob esse prisma teórico e metodológico que o presente trabalho se propõe a abordar o objeto de pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como instância sistêmica de mediação política do processo de subsunção da educação à economia que, ao incorporar elementos da lógica empresarial e da razão instrumental às suas concepções político-pedagógicas, opera uma deformação no sentido interno da formação humana promovida pela escola, transformando-a em semiformação (LASTÓRIA&CARVALHO, 2011).

Em outras palavras, o sistema escolar constitui uma racionalidade tecnológica, que mobiliza técnicas de avaliação e administração centralizadas, de modo a operar um controle sócio-político

sobre o processo formativo no interior da instituição escolar. Nesse sistema, a noção de competência adquire um papel central, cuja função ideológica deve ser elucidada através de uma rigorosa interpretação crítica dos documentos que fornecem seu escopo político-pedagógico, por meio de uma hermenêutica objetiva (VILELA, 2010) que esclareça sua estrutura interna e desvele suas contradições, sem perder de vista o modo como seu discurso se insere em um contexto semântico específico (KOSELLECK, 2006) e como se relaciona, enquanto categoria social, com a dinâmica histórica objetiva.

## 5 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO PEDRA ANGULAR DA REFORMA E A ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO

O modelo de competências aparece como resposta às mudanças da esfera da produção e do trabalho, especialmente ao impacto do desenvolvimento tecnológico. Com a construção das competências, procura-se desenvolver as capacidades de adaptação a situações dinâmicas e de mobilização de conhecimentos frente a situações práticas. Por isso o *Relatório Jacques Delors*, da UNESCO, relaciona o conceito de competência ao “aprender a fazer”, um dos “quatro pilares” propostos como fundamento da educação contemporânea. Esse novo “pilar” da educação é descrito da seguinte forma:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? [...] De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o carácter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. [...] Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 2001, p. 93)

Constata-se a instabilidade e imprevisibilidade da esfera produtiva contemporânea, com suas implicações para o trabalho social, aceitando-se que a educação deve se adaptar a essa nova dinâmica. Em seguida, argumenta-se que o desenvolvimento tecnológico provoca uma “desmaterialização” do trabalho e acentua “o carácter cognitivo das tarefas”, ou seja, o envolvimento subjetivo do trabalhador na produção. A partir daí, conclui-se que já não basta treinar os trabalhadores para tarefas específicas e rotineiras através da mera transmissão de conhecimentos.

Essa nova situação tornaria obsoleta a qualificação profissional, deslocando o foco de atenção da qualificação para a competência pessoal. Essa demanda por trabalhadores seria uma demanda objetiva, consequência da própria lógica do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, em que as “tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais 'inteligentes' e que o trabalho se 'desmaterializa'” (DELORS, 2001, p. 93 – 94). Dessa “intelectualização” e “desmaterialização” do trabalho deriva a necessidade de formar trabalhadores aptos a se envolver intelectual e subjetivamente na produção:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. (DELORS, 2001, p. 94)

Aqui fica claro que a competência é propugnada como uma forma de modelar a totalidade da subjetividade individual através de “uma espécie de coquetel individual” que integre o “comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco” à qualificação técnica e profissional. Trata-se, portanto, de conformar a subjetividade do trabalhador, inclusive suas atitudes e comportamentos, de modo a melhor adequá-lo ao trabalho, incentivando seu “compromisso pessoal” com a produtividade:

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber-fazer para compor a competência exigida [...]. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. (DELORS, 2001, p. 94)

Como se pode perceber pelo exposto, a noção de competência se conjuga com a ideia de “saber-ser”, objetivo do quarto pilar da educação proposto pelo relatório: o “aprender a ser”. Esse ideal pedagógico aparece originalmente como contraponto ao avanço tecnocrático sobre os sujeitos, propondo uma formação completa, semelhante à ideia de uma formação omnilateral: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Entretanto, esse ideal formativo de desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas não se sustenta quando sua finalidade é a preparar para exercer o trabalho em um contexto social marcado pela exploração do trabalho alienado e pela concorrência em um contexto social marcado pelo desemprego estrutural.

Essa ideia de fomentar a totalidade das potencialidades subjetivas do sujeito, éticas e estéticas, teve originalmente um sentido crítico. Entretanto, esse sentido crítico é neutralizado pela ofuscação, nas proposições pedagógicas, da contradição entre capital e trabalho, criando a falsa percepção de que as condições de trabalho características da reestruturação produtiva, possibilitariam a realização plena da subjetividade do trabalhador no ambiente produtivo, como se já não houvesse exploração do trabalho alienado ou escassez de emprego.

Um exemplo dessa percepção equivocada é fornecido em outro documento produzido sob o patrocínio da UNESCO: *O novo pacto educativo* de Juan Carlos Tedesco (1998). Segundo o autor:

[...] as empresas modernas aparecem como um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Estaríamos diante de uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desempenho no processo produtivo seriam as mesmas requeridas para o papel de cidadão e para

o desenvolvimento pessoal. No sistema capitalista tradicional de produção em massa, ao contrário, gerava-se um funcionamento paralelo, às vezes contraditório, entre as exigências da formação do cidadão e do desenvolvimento pessoal, por um lado – nos quais as qualidades postuladas eram a solidariedade, a participação, a criatividade, o pensamento crítico –, e as exigências da formação para o mercado de trabalho, por outro – a disciplina, a obediência, a passividade, o individualismo. Nos novos modelos de produção, porém, existem a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas nos níveis pessoal e social. (TEDESCO, 1998, p. 49)

Tedesco aceita a hipótese de que a organização industrial pós-fordista (toyotismo) conseguiria superar o trabalho alienado pelo fato de exigir uma participação subjetiva do trabalhador. A possibilidade de que essa participação configure uma nova forma ampliada de exploração do trabalhador, que esgota até mesmo suas potencialidades subjetivas<sup>30</sup>, parece não ocorrer ao autor. Ele aceita a tese de que ocorre uma identificação entre os objetivos de formação para a cidadania e da formação para o trabalho, tese que se sustenta sobre a hipótese de que o conhecimento – que teria “virtudes democráticas intrínsecas como fonte de poder” –, a informação e a inteligência do trabalhador adquirem proeminência no processo produtivo.

A partir desse pressuposto, o autor propõe uma redefinição da relação entre educação e mercado de trabalho:

A correspondência entre as capacidades requeridas para o exercício da cidadania e para a atividade produtiva abre novas perspectivas ao papel da educação no desenvolvimento social. Estaríamos, em consequência, diante da possibilidade de superar a dicotomia que existia tradicionalmente entre os ideais educativos e as exigências reais para a produção. Os ideais educativos perderiam, dessa maneira, seu caráter abstrato e o trabalho produtivo assumiria características plenamente humanas. (TEDESCO, 1998, p. 51)

O próprio autor admite que “a realidade é mais complexa”, pois o modo de organização do trabalho limitaria o desenvolvimento das “características plenamente humanas” a setores específicos de trabalho na cadeia produtiva. Entretanto, aceita a ideia de que “[...] agora a atividade produtiva e o exercício da cidadania tendam a exigir as mesmas competências e capacidades” (TEDESCO, 1998, p. 51) e problematiza apenas o descompasso no desenvolvimento produtivo e tecnológico que geraria desigualdades, sem questionar a contradição intrínseca entre capital e trabalho no capitalismo. Assim, Tedesco afirma que a “formação para o trabalho e a formação para a cidadania requerem as mesmas atividades” e que o “[...] conflito e a tensão transferem-se de novo para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a essa formação” (TEDESCO, 1998, p. 57).

Essa abordagem é problematizada por Carla G. G. Martelli (2011): embora ela admita que a

---

<sup>30</sup> José Zamorra demonstrou recentemente o modo como as novas formas de organização do trabalho, inspirados no modelo japonês, são capazes de aumentar a exploração até o limite do suportável, levando ao esgotamento absoluto do sujeito e até mesmo ao suicídio, como ocorreu recentemente na França (ZAMORRA, 2014). Uma interpretação crítica fundamental da intensificação da exploração em função do processo de reestruturação produtiva, ainda em sua gênese, é empreendida por Max Pagès e seus colaboradores (PAGÈS et. al., 1987). Uma abordagem do processo a partir de seus desdobramentos mais recentes é levada a cabo por Arne Kellerman (2014).

competência pode ampliar a qualidade da participação democrática por meio da formação do cidadão, a autora argumenta que a formação baseada na noção de competência pode reproduzir ou mesmo aprofundar as desigualdades já existentes na sociedade contemporânea.

Na passagem da sociedade industrial para a atual *sociedade do conhecimento* é, portanto, o próprio conhecimento que tem se tornado um importante mecanismo de estratificação social para além das já existentes dimensões da desigualdade, gerando vantagens e desvantagens sociais (que incidem sobre o bem-estar dos indivíduos), que se traduzem na forma de poder e autoridade. Ou seja, é o acesso ao pacote de competências sociais que governa o processo de formação a manutenção do prestígio e do *status* social. (MARTELLI, 2011, p. 172)

Essa função de produção da estratificação social se agrava no contexto brasileiro, marcado por um estrondoso déficit na formação básica. A institucionalização de um modelo educacional baseado na noção de competência só poderia obter sucesso através da melhoria da educação básica e do investimento em políticas públicas de proteção social, desafios fundamentais em um país marcado pela desigualdade de recursos, não apenas econômicos, mas também políticos, que fragilizam a democracia. Como sintetiza a autora:

[...] pode-se dizer que o modelo de capitalismo em curso cria novas desigualdades. Para além das tradicionais desigualdades, o *saber-ser competente* pode criar outras novas, uma vez que é mais exigente do que o *saber-fazer*: requer, para além de uma formação básica de qualidade e de uma formação técnica, saberes em diversas áreas do conhecimento, além de experiências em vários espaços sociais e políticos, de modo a construir um *ser* com olhar mais sensível e capaz de compreender as sociedades de hoje, cada vez mais dinâmicas, plurais e extremamente complexas. Um rosto de *Jano* se aflige e se torna hostil à possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática. (MARTELLI, 2011, p. 175)

A metáfora das faces de Jano é pertinente à abordagem de Martelli, que tenta identificar os aspectos positivos e negativos do modelo educacional baseado em competências para a formação da cidadania e consolidação da democracia no Brasil. Para saber qual face de Jano prevalece no modelo implementado pela reforma da década de 1990, se a face benevolente ou a face hostil, é necessário verificar o modo como se formalizou o modelo através dos mecanismos institucionais.

Nesse sentido, os PCNs serão utilizados como objeto de análise empírica e interpretação crítica. É revelador, por exemplo, o modo como o documento se refere à mudança social que deve ser enfrentada pela escola:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com as novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. (BRASIL, 1998, p. 28)

É possível perceber, no parágrafo citado, o modo como a mudança social é tratada como um dado, deslocada de seu contexto histórico, e tratada de maneira acrítica, algo que deve ser incorporado pela escola, demandando um novo tipo de formação para os alunos. O tipo de formação que se pretende promover também é revelado pelo texto do documento:

O perfil do trabalhador vem sofrendo alterações e em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso. A tendência mundial é a de que tarefas mecânicas sejam realizadas por máquinas. (BRASIL, 1998, p. 138)

Aqui, novamente a mudança social, dessa vez na esfera do trabalho, é tratada como um dado que deve ser incorporado pelo discurso pedagógico, sem a devida reflexão crítica. Novamente aparece a noção de competência, que permeia todo o discurso dos documentos que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais, adquirindo importância central e servindo como modelo de formação e conceito condutor da reforma. É importante ressaltar que sua gênese remonta à reestruturação do mundo do trabalho em função da mudança da teoria organizacional fordista-taylorista para a fordista e do desenvolvimento tecnológico.

Também é possível notar a incorporação da noção da flexibilidade, que adquire grande relevância no jargão organizacional toyotista. A flexibilidade não aparece apenas como aspecto necessário na formação do aluno, como flexibilidade mental, mas como característica organizacional que deve ser assumida pelo próprio sistema educacional que se organiza em função dos parâmetros e diretrizes centralizados, conforme exposto no próprio texto do documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998, p. 50)

Trata-se de uma proposta curricular centralizada, que cumpre a função de fornecer os parâmetros mínimos para a formação do cidadão consciente que deve exercer seus direitos e direitos em uma sociedade democrática, mas que não deixa de levar em consideração as especificidades culturais de cada região, de modo que sua efetivação deve ocorrer em diversas etapas, chamadas de "níveis de concretização", de maneira flexível.

Entretanto, existe uma contradição entre a pretendida flexibilidade, defendida no discurso, e

a efetivação prática da organização escolar, cuja gestão de recursos administrativos se baseia na análise de taxas e índices, elaborados a partir do desempenho em avaliações centralizadas<sup>31</sup>, como o Exame Nacional do Ensino Médio e a Prova Brasil, que adquirem importância cada vez maior, tanto para o governo como para as instituições que se dedicam à pesquisa quantitativa no campo educacional<sup>32</sup>. Como assevera Popkewitz (1998), a flexibilidade aparece no discurso como forma de ocultar o caráter centralizador da reforma, que é reafirmado pelas práticas institucionais, reproduzindo o controle social da formação.

De modo análogo, O. Sass e M. A. P. Minhoto (2011) demonstram que avaliações, diretrizes e parâmetros centralizados, orientando a gestão de recursos e a administração de conflitos, conferem ao sistema educacional brasileiro um caráter tecnológico, no sentido que Marcuse (1978) confere ao termo: ao elaborar os diversos mecanismos de administração, a tecnologia adquire o aspecto de um processo social de dominação.

O modo como se organiza o sistema educacional brasileiro, constituindo uma tecnologia de dominação social, no sentido exposto, ressalta o caráter adaptativo da noção de competência. M. N. Ramos (2006) demonstra que a noção de competência aparece com a reestruturação do mundo da produção e do trabalho social, com teorias sociológicas e organizacionais que procuram focar a subjetividade do trabalhador. No entanto, a autora argumenta que o modo como ocorre a institucionalização dessas teorias, especialmente no Brasil, promove o aspecto adaptativo da noção de competência, em detrimento da promoção da autonomia dos alunos.

Nesse sentido, a incorporação da teoria das competências, nas políticas de educação do Brasil, se volta contra o princípio educativo defendido por Adorno (1995) de promover a emancipação humana através do fortalecimento da autonomia individual contra o caráter adaptativo da sociedade. A prevalência da competência sobre a formação cultural (*Bildung*) transforma a educação em um mecanismo coercitivo de integração social, em que os procedimentos didáticos se sobrepõem à experiência formativa do objeto estudado (GRUSCHKA, 2008), substituindo a socialização do conhecimento por uma "sociabilidade adaptativa" (SALA, 2009).

Desse modo, o aparato estatal, em que os dispositivos curriculares e de avaliação centralizados se conjugam com a noção de competência, se promove a administração da formação humana (SILVA, 2009), caracterizada pela adaptação de um "*self vazio*" (POPKEWITZ, 1997) a uma condição social heterônoma. Nesse sentido, o deslocamento da qualificação profissional para a competência individual não implica a emancipação do aluno, mas um deslocamento ideológico da qualificação do trabalho social para a empregabilidade do indivíduo (RAMOS, 2006).

---

<sup>31</sup> Importante notar que tais avaliações são elaboradas através de teorias pedagógicas que operam com a noção de competência, baseando-se na teoria linguística de N. Chomsky para avaliar a competência através do desempenho no exame (SILVA, 2008).

<sup>32</sup> Tais como, por exemplo, o PNAD do IBGE e a pesquisa do Seade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais operam como uma síntese ideológica que reifica os dados da realidade, tais como a reestruturação da produção e o desenvolvimento tecnológico, destituindo-os de seu caráter histórico e constituindo um discurso enrijecido que reafirma as condições vigentes, ocultando suas contradições. Nesse sentido, a noção de competência é operacionalizada, de modo a neutralizar seu caráter negativo, que poderia se contrapor criticamente à realidade vigente.

Para melhor compreender as consequências desse processo de institucionalização do modelo de competências, do qual os PCNs são exemplares, é pertinente retomar algumas concepções teóricas que orientam a presente crítica. Conforme o exposto, a noção de competência, compreendida como a capacidade de ação e resolução de novos problemas, oriundos de contextos e situações singulares, através da articulação de conhecimentos gerais previamente adquiridos, se conjuga a um contexto em que o trabalhador é compreendido como um indivíduo “autônomo”, que deve se adaptar a situações inesperadas decorrentes da acelerada dinâmica do processo de trabalho, engajando seu potencial subjetivo para responder com maior eficiência às demandas objetivas da organização.

É justamente essa demanda empresarial, oriunda da reestruturação produtiva, pelo engajamento subjetivo por parte do trabalhador que é incorporada ao campo educacional pelas reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 em diversos países. Essa centralidade da subjetividade do trabalhador na produção é um fator fundamental do modo de organização toyotista de produção, em que o trabalhador não é considerado apenas como um apêndice da máquina que deve proceder de maneira predeterminada e irrefletida no trabalho como no fordismo e no taylorismo, mas sim como um indivíduo (pro)ativo, “autônomo”, “polivalente” e “flexível”, de modo a resolver os problemas inesperados decorrentes de uma forma de produção dinâmica e em constante modificação.

Pablo Gentili (2012) demonstrou o modo como a retórica neoconservadora promoveu uma articulação entre a retórica empresarial – em que se destaca o conceito de “qualidade total” e a subsequente demanda por trabalhadores competentes – e a demanda social por uma educação de qualidade para todos. Essa articulação consistiu em aproximar as demandas escolares e empresariais a partir do mantra da qualidade, entendida como a necessidade de aumentar a qualidade da educação escolar para formar um trabalhador melhor qualificado – um trabalhador de mais alta qualidade.

Ou seja: o termo qualidade foi utilizado como forma de identificar a demanda social por educação e a demanda empresarial por capacitação profissional – uma capacitação de novo tipo, em que já não bastava qualificar o trabalhador para tipos específicos de trabalho especializado, mas conformar a subjetividade do trabalhador de modo a torná-lo mais eficiente, proativo, polivalente e

capaz de se adaptar ao mecanismo dinâmico da reestruturação produtiva, à precarização das condições de trabalho e à constante intercambialidade de empregos. Assim, se atribuiu à escola a responsabilidade pela formação de um trabalhador proativo, subjetivamente comprometido com o trabalho.

Essa identificação não é fortuita. A socialização humana está estreitamente relacionada ao processo histórico e às formas de organização do trabalho e da produção, como Marx (2008) já demonstrava em meados do século XIX. A formação humana não pode simplesmente abstrair as relações objetivas de produção e exploração. Entretanto, firmar compromisso com o trabalho social não implica em firmar compromisso com a exploração social; e em um contexto histórico em que o trabalho social se configura como socialização do trabalho alienado, enfraquecer as barreiras entre a instituição escolar e o grande capital, em favor deste último, significa reproduzir o falseamento da consciência e a atomização do indivíduo no seio da própria instituição social que deveria ser a responsável por promover a formação autônoma do homem (ADORNO, 2010).

Dessa forma, compreender criticamente o processo de assimilação das demandas empresariais pela instituição escolar implica em apreender dialeticamente o modo como a educação e a economia se imiscuem ao longo da história, mais especificamente na conjuntura do processo de reforma educacional que se desdobrou ao longo das décadas de 1980 e 1990, atingindo diversos países. A gênese comum entre a ideologia toyotista e o ideário pedagógico contemporâneo, bem como sua função no discurso político-pedagógico das reformas, foi demonstrada por Thomas S. Popkewitz (1997) em sua sociologia da reforma norte-americana.

Segundo ele, as reformas consistiriam em práticas de reestruturação de padrões de regulamentação social, existentes no interior da instituição escolar, através de um processo de continuidades e rupturas que reproduz as formas institucionais vigentes ao mesmo tempo que as modifica. Para tanto, desenvolveram-se padrões institucionais de conhecimento - na forma de práticas epistemológicas, ou seja, conhecimento como prática social - e poder - com forte influência na constituição subjetiva e na constituição das identidades pessoais nas relações sociais. Como se argumentou em outra ocasião:

Essas reformas apresentavam continuidades e rupturas em relação ao discurso educacional anterior: aceitavam-se os objetivos, procurando-se uma maior eficiência dos procedimentos, através da criação de modelos a serem aplicados como práticas pedagógicas. Mas esse discurso reformista ocultava as contradições típicas das formas de regulamentação social. Tratava-se, na verdade, de formas de administração, mudanças planejadas a serem introjetadas nos indivíduos. O conhecimento estaria deslocado de seu contexto e significado social, ficando limitado ao modelo estabelecido pelos padrões, impedido de superar-se - ou seja, conhecimento tecnicista, que opera através de mudanças quantitativas avaliadas estatisticamente, mas que impedem a mudança qualitativa. Tais modificações no sistema de ensino teriam consequências também no âmbito da configuração individual, configurando o chamado "self vazio", produto de um jargão corporativo enfocado no indivíduo, reduzido à satisfação imediata de seus anseios por consumo, através da produção de novos desejos e de novas tecnologias para sua satisfação. Fica evidente o caráter contraditório das reformas, pois ao mesmo tempo em que focam o indivíduo, intentam corresponder às suas exigências através de práticas padronizadas. O padrão fundamental dessa nova retórica seria o profissionalismo, que despertava os anseios tanto de liberais quanto de conservadores, pois acreditava-se que através

do aperfeiçoamento profissional, cada "indivíduo" estaria apto a uma melhor inserção no mercado, otimizando sua capacidade de suprir suas necessidades através do consumo. (CARVALHO; SOLER, 2010)

Assim, a reforma consiste em instituir um sistema que administra a formação humana e a subjetividade dos indivíduos que compõem as instituições de ensino. No caso norte-americano, seguindo o argumento de Popkewitz (1997), a reforma foi caracterizada pela centralização do controle da escola pelo governo federal, apesar da retórica da descentralização. Como consequência, ocorre a administração dos indivíduos e agentes educacionais, que ficam limitados a práticas padronizadas que instrumentalizam e reificam os conteúdos escolares, neutralizando o caráter crítico dos mesmos.

Nesse contexto, falar em "liberdade", "autonomia individual" ou "flexibilidade", significa apenas preparar o indivíduo para a inserção no mercado de trabalho administrado, para a "livre" escolha entre as opções que lhe são previamente preparadas através do planejamento técnico. Cria-se um modelo ideal de cidadão bem sucedido, que servirá como base para o desenvolvimento dos alunos. Assim, os interesses individuais são referidos a um modelo genérico e abstrato do "indivíduo crítico" socialmente útil, situação que corrompe todo o caráter crítico legítimo do indivíduo através da identificação que integra seus interesses aos da sociedade que o oprime, traço característico da semiformação, conforme a teoria de Adorno (2010).

A caracterização feita por Popkewitz sobre as reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 permite compreender o modo como a retórica sobre a qualidade pode ser enganosa: defende-se o aumento de qualidade da educação, demanda social bastante justa, contra a qual ninguém poderia se opor. Afinal, trata-se de uma demanda necessária ao fortalecimento da democracia e ao exercício crítico da cidadania, além de ser benéfica aos trabalhadores, que estarão melhor capacitados para preencher novos cargos de trabalho em um mercado de trabalho dinâmico, flexível e competitivo. Assim argumentam os propugnadores da reforma, enumerando os benefícios sociais e individuais da reforma para os estudantes e trabalhadores em formação. Entretanto, suas palavras são enganadoras e ocultam as contradições irreconciliáveis que subjazem a uma reestruturação produtiva que tem como base o enfraquecimento dos direitos trabalhistas e a perpetuação de um estado de desemprego estrutural.

A articulação conceitual promovida pela retórica da reforma é ideológica, na medida em que identifica os interesses legítimos dos trabalhadores e cidadãos com os interesses daqueles interessados apenas em reproduzir a exploração do homem pelo homem em nome do lucro, ampliando as mazelas sociais. O discurso da reforma se constrói de modo a ocultar as contradições objetivas por meio de uma reconciliação ideológica das mesmas, incorporando concepções que possuem um significado originalmente crítico, mas destituindo-as de seu sentido crítico original. Essa seria uma das características fundamentais da ideologia na sociedade industrial, segundo a

teoria formulada por Herbert Marcuse (1978).

Essa teoria pode contribuir para uma melhor compreensão do escopo ideológico da reforma educacional. Nela, o autor faz um profundo diagnóstico sobre as condições de reprodução da sociedade capitalista industrial, que através de uma racionalidade administrativa, integra elementos opostos, identificando coercitivamente os interesses individuais aos interesses de manutenção da ordem social e paralisando a crítica. Nesse complexo sistema totalitário de reprodução das condições sociais vigentes, ocorre um fechamento do universo político e locucional, provocado pela predominância de uma racionalidade operacional, tecnológica. Trata-se de uma caracterização unidimensional do pensamento, que restringe o universo da palavra ao povoá-lo com hipóteses auto-avaliadoras, em que o significado dos conceitos fica restrito à representação de operações.

Nesse contexto, mesmo um conceito originalmente crítico, como por exemplo "liberdade", pode ser refuncionalizado de acordo com os interesses dominantes a fim de reproduzir a dominação do homem pelo homem: "Sob o jugo de um todo repressivo, a liberdade pode ser transformada em poderoso instrumento de dominação" (MARCUSE, 1978, p. 28). Dessa forma, a ideologia é objetivada nas práticas sociais, configurando uma dinâmica social estática, mobilizada para a reprodução do *status quo*.

Essa situação provoca o fechamento do universo político, que transfigura a dominação em administração. Os conflitos já não se desdobram, posto que são antecipados pelo condicionamento da organização tecnológica, que "molda os impulsos e aspirações instintivos dos indivíduos e obscureceu a diferença entre consciência falsa e verdadeira" (MARCUSE, 1978, p. 49). As figuras do administrador e do técnico adquirem importância central nesse processo, posto que deles depende o bom funcionamento do sistema: é preciso organizar o todo social através das técnicas de administração.

Assim se configura também o fechamento do universo da locução: todas as contradições sociais passam a operar no interior de uma lógica administrativa, que impede a presença de interlocutores que não operem com a linguagem da administração. Toda linguagem verdadeiramente crítica é posta fora de ação, posto que não possui validade no interior da lógica sistêmica. Dessa forma, qualquer possibilidade de mudança qualitativa é bloqueada, pois só seria possível com o questionamento da própria lógica que hoje engloba o universo de locução socialmente legitimado. As questões de mudança qualitativas são transfiguradas em questões quantitativas, questões de estatística e administração – no caso da retórica da reforma educacional, as contradições objetivas são reduzidas a problemas de gestão e ineficiência do sistema.

Ao identificar o conceito com a coisa, o operacionalismo mascara o caráter histórico dos conceitos, identificando-os com seu significado histórico presente, que se torna autovalidante. Qualquer outra concepção crítica do conceito é posta de lado, em detrimento de seu significado

legitimado pelo sistema lógico historicamente predominante. É por esse motivo que um conjunto de documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pode colocar lado a lado palavras como "liberdade" e "mundo do trabalho", "autonomia" e "sociedade da informação": a evidente contradição perde seu sentido em função do sentido atribuído aos conceitos.

Quando "liberdade" e "autonomia" não significam mais do que inserir-se "criticamente" no "mundo do trabalho" e na "sociedade da informação", de modo a maximizar seus próprios interesses econômicos, a contradição deixa de ser evidente. Afinal, os interesses individuais foram integrados, identificados com os interesses sociais dominantes. Essa contradição só seria desvelada ao se recuperar o significado histórico de cada um desses conceitos, para além do parco significado que lhes foi atribuído no momento histórico presente. Fazê-lo, seria romper a lógica fechada estabelecida, apontando para outras possibilidades.

Porém, esse tipo de "historicização" dos conceitos é problematizada em função do caráter operacional e estatístico – oriundos das ciências exatas e da teoria da administração mercadológica – com que operam os documentos oficiais e que molda a "opinião pública", presa à idéia de que é assim que as coisas são, que dessa forma elas funcionam. E assim a irracionalidade se reproduz como racionalidade nas palavras e ações de cada pessoa que aprendeu a operar no interior desses sistema.

É esse o sentido que a retórica da reforma educacional adquire ao operacionalizar conceitos como competência, flexibilidade e autonomia, propugnando a integração até mesmo da atividade subjetiva do trabalhador. Max Pagès e seus colaboradores (PAGÈS et. al., 1987) demonstraram que o sistema de organização gerencial do toyotismo procede de modo a incorporar a atividade subjetiva dos trabalhadores a campos restritos de ação supostamente autônoma, caracterizando uma espécie de autonomia controlada que gera a ilusão de se praticar uma forma livre de trabalho no interior da organização. Ao mesmo tempo, os próprios trabalhadores são responsabilizados, individualmente, pela eficiência produtiva do sistema e são cobrados pelo aumento da produtividade através de mecanismos capazes de avaliar seu desempenho.

Os autores demonstram que esse mecanismo provoca uma introjeção subjetiva dos valores e expectativas da organização empresarial pelos trabalhadores, deslocando as contradições sociais objetivas para o plano psicológico individual subjetivo – processo de subjetivação cujos desdobramentos se fazem notar no mal estar e sofrimento que caracterizam as relações contemporâneas de trabalho, que levam à extenuação dos trabalhadores e até ao suicídio, conforme descreveu José A. Zamora (2014).

No plano educacional, esse deslocamento das contradições objetivas para o plano subjetivo se traduz na adoção da terminologia de um modelo pedagógico baseado na noção de competência. A partir do arcabouço teórico exposto, é necessário retomar o sentido original que o termo

competência possui, como qualidade de quem compete. O sentido concorrencial de competência deve ser retomado para compreender a proposta pedagógica baseada em competência como a expressão ideológica do capitalismo avançado. Como se tentou demonstrar, esse modelo pedagógico, especialmente no modo como foi institucionalizado, pode provocar a obnubilação da consciência política.

Essa obnubilação da consciência possui um efeito nocivo na sociedade. Adorno apontava a necessidade de que a educação promovesse a conscientização dos homens em relação à sua história, elaborando o passado de modo a evitar as manifestações de barbárie – essa última compreendida como uma possibilidade latente até mesmo no seio das sociedades democráticas. Para o filósofo frankfurtiano, a função da educação seria a

[...] produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive, da maior importância política.; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionárias. Elas apontam a uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente, pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p. 141)

Aqui Adorno explicita o vínculo existente entre política e educação do ponto de vista de uma educação voltada à emancipação humana, única capaz de fazer com que a democracia opere “conforme seu conceito”. Wolfgang Leo Maar explica que “É o *conteúdo de verdade* (*Warheitsinhalt*) e não somente o de justiça (*Gerechtigkeit*) que constitui para Adorno o referencial da teoria crítica, inclusive em relação à política” (MAAR, 2014), e que portanto porta o nexo entre teoria e prática através da *práxis* intelectual e política-pública, as quais só podem se constituir através da formação da consciência verdadeira – e não pela intervenção de ideais exteriores de justiça<sup>33</sup>.

Nesse sentido, a formação deveria consistir em uma contraposição à semiformação dominante, fortalecendo seu momento negativo individual em contraposição à capacidade de adaptação integradora. Christoph Türcke (2010) resgata esse importante conceito da teoria crítica

<sup>33</sup> Aqui, Adorno é tributário do ideal de esclarecimento exposto por Kant: o homem esclarecido é aquele que ousa fazer uso de sua razão, perscrutando a verdade, sem permitir que seu pensamento seja tutelado, isto é, dirigido por imposições externas. Todo homem é um fim em si mesmo, possui sua própria finalidade imanente, não devendo ser determinado externamente. Nesse sentido, o *ser competente* dificilmente poderia se coadunar com o ideal pedagógico de Kant ou de Adorno, pois ele se deixa definir através de um fator externo: sua capacidade de competição no mercado.

adorniana, nos lembrando que a integração social não é uma cura universal para todos os males da sociedade – como parecem acreditar alguns educadores contemporâneos – mas uma força coercitiva cujo centro gravitacional é o mercado, que integra todos os homens ao mesmo tempo que os nivela.

Nesse sentido, a concorrência no mercado é o dispositivo<sup>34</sup> integrador por excelência, de cuja pressão concorrencial a pedagogia das competências é a expressão ideológica no campo formativo. Andreas Gruschka (2014) demonstrou o modo como a objetividade social que se pauta pela concorrência promove uma forma de subjetivação marcada pela frieza: “A frieza apenas deve ser atribuída muito limitadamente aos homens, ela resulta em sua forma concreta dos fundamentos da reprodução material na sociedade burguesa” (GRUSCHKA, 2014, p. 72).. Vale a pena expor alguns de seus argumentos ao tratar das bases materiais da frieza na sociedade burguesa, que estão diretamente vinculadas ao princípio de concorrência no mercado:

A apropriação do trabalho de um assalariado é realizada sob as condições de concorrência que estão tornando-se universais: dos trabalhadores entre eles pela vaga de trabalho, por uma vaga melhor, como também, do outro lado, daqueles que concorrem com os seus produtos, com outros produtores. No novo mercado, mais abstrato e com o tempo tornado universal, o princípio de concorrência de negociar cria riquezas monstruosas. (...) A *invisible hand* desse progresso é a lógica do desenvolvimento capitalista. Ela impõe-se por trás das costas dos sujeitos, contanto que eles persigam o seu interesse de forma realmente decidida. [...] A outra pessoa apenas interessa enquanto se torna um meio para a perseguição do interesse próprio. (GRUSCHKA, 2014, p. 74 – 75)

Nota-se, aqui, o modo como a configuração objetiva da sociedade contradiz os princípios morais que lhes servem como norma ideológica. Enquanto Kant cunhava o imperativo categórico de que cada homem deveria ser tratado como um fim em si mesmo, sem que um tirasse proveito do outro, estabeleciam-se os vínculos sociais baseados na exploração de um homem por outro em função de interesses privados, de modo que “outra pessoa apenas interessa enquanto se torna um meio para a perseguição do interesse próprio” do indivíduo que compete. Uma tal instrumentalização do outro não pode comportar empatia ou compaixão: ela demanda objetivamente a frieza subjetiva – moral e psicológica – no trato com o outro.

É difícil de se resistir ao poder integrador desse princípio de concorrência, pois ele se desdobra sobre situações concretas de escassez material.

Como lado reverso da riqueza crescente, o princípio de concorrência produz a experiência da existência não garantida. Comparativamente, o trabalho antigo conduzia a condições de reprodução estáveis e previsíveis, o novo é rapidamente experimentado como heterônomo. O trabalho apenas é garantia da existência enquanto a própria força de trabalho ainda tiver procura, ou seja, quando com ela ainda se consegue uma remuneração suficiente. Também com isso, o trabalho que tudo domina e transforma se torna o centro de existência dos homens, dela resultando o aumento ou a limitação de suas chances de vida. Com a vitória do novo princípio econômico, a concorrência no

<sup>34</sup> Discutir o conceito de dispositivo escaparia ao escopo do presente estudo. Entretanto, sua compreensão pode ser muito útil para um desenvolvimento posterior da temática aqui proposta, como atesta o recente estudo de Giorgio Agambem (2006).

mercado não determina apenas a esfera do trabalho, mas também se espalha para todos os setores da vida. (GRUSCHKA, 2014, p. 75)

Esse princípio de concorrência deriva da regulação do mercado pelo princípio da troca, que se inicia com a troca de mercadorias e se desdobra na troca de força de trabalho por salário. Esse princípio nivela as diferenças através de valores abstratos que servem como forma de mediar a troca de produtos diferentes, tornando-os equivalentes. Tal princípio se universaliza e “[...] abrange campos que deveriam ser protegidos contra ele, principalmente os das relações pessoais privadas e das formas de comunicação entre os homens” (GRUSCHKA, 2014, p. 75).

O mercado promete a satisfação de cada necessidade e permite a ideia de que tudo se tornaria uma grandeza de troca. Algo não recebe e retém valor com a sua qualidade determinada na origem, mas com o estabelecimento de um valor afirmado como equivalente em dinheiro, que vai tornando-se abstrato para a mercadoria. Mas, onde a princípio tudo concorre entre si, tudo está disponível para ser adquirido e trocado, o valor intrínseco das coisas e do trabalho se desfaz. Quando tudo se tornar trocável e substituível, então, para os sujeitos burgueses, isso significa a alternativa de ou se tornar vítima ou aproveitador desse mecanismo de troca; uns dominam o mercado, os outros devem servir a ele. E se estes, na hora da taxaço de seu valor, ficam abaixo de seu concorrente, devem aceitar sua desvalorização, em determinados casos até ao ponto de se tornarem supérfluos. A racionalidade do mercado não conhece o valor da pessoa e, assim, essa racionalidade é em si mesma fria. (GRUSCHKA, 2014, p. 75 – 76)

Em função do princípio da troca de equivalentes através de um valor abstrato e da concorrência no mercado, os próprios indivíduos se tornam intercambiáveis, inclusive no trabalho:

No processo de trabalho, os homens experimentam o seu próprio valor pelo fato de não serem necessários como pessoas, mas apenas pela sua função. O exercício desta é remunerado. Todos podem ser substituídos por todos, e com isso se criou a condição objetiva onde os economicamente poderosos podem impelir os impotentes uns contra os outros. Nisso também cada indivíduo experimenta potencialmente sua nulidade individual. (GRUSCHKA, 2014, p. 76)

Essa intercambialidade dos indivíduos no processo de trabalho é justamente o ponto nodal que existe entre o capitalismo desregulado neoliberal e o primado pedagógico das competências, cuja chave de compreensão é a ideia de flexibilidade. O indivíduo competente é aquele que se torna flexível de modo a adaptar-se constantemente à dinâmica ao mesmo tempo integradora e excludente do mercado de trabalho, sendo capaz de ocupar diversos cargos no interior das organizações, dando provas diuturnamente de sua empregabilidade em um processo produtivo em que já não há garantias de estabilidade e que avalia constantemente o desempenho dos indivíduos, em que o trabalhador pode ser trocado por outro, perdendo o cargo ou sendo transferido para um cargo diferente, melhor ou pior remunerado, de acordo com sua capacidade de concorrer – seu “ser competente”<sup>3536</sup>.

<sup>35</sup> Nesse contexto se articulam a ideologia toyotista da “qualidade total” e as ideias políticas “neoconservadoras” que procuram garantir, no espectro político, as condições jurídicas que garantam a flexibilidade do processo através da desregulamentação dos direitos trabalhistas e a implementação de novas formas de certificação do trabalho baseadas na ideia de empregabilidade e competência individual, que devem ser transpostas primeiramente para o campo da formação profissional e posteriormente para todo o campo formativo, como demonstraram Popkewitz (1997), Frigotto (2000), Gentili e Silva (2012), Ramos (2006) e Gruschka (2008).

Através dessa intercambialidade, que o indivíduo sente através da experiência de si mediada pelo valor abstrato, aprofunda-se o declínio da individualidade, declínio que caracteriza a sociedade capitalista avançada, conforme já notavam os frankfurtianos em meados do século XX. Não é sem motivo que Adorno anota ainda na dedicatória da *Minima Moralia*:

O que outrora para os filósofos se chamou vida converteu-se na esfera do privado e, em seguida, apenas do consumo, a qual, como apêndice do processo material da produção, se arrasta com este sem autonomia e sem substância própria. Quem quiser experimentar a verdade sobre a vida imediata deve indagar a sua forma alienada, os poderes objetivos que determinam, até ao mais recôndito, a existência individual. Falar com imediatidade do imediato dificilmente é comportar-se de modo diverso dos escritores de novelas que enfeitam as suas marionetes com as imitações da paixão de outrora quais adornos baratos e que deixam atuar personagens que nada mais são do que peças da maquinaria, como se ainda pudessem agir enquanto sujeitos e algo dependesse da sua acção. A visão da vida transferiu-se para a ideologia que cria a ilusão de que já não há vida.

Mas a relação entre a vida e a produção, que degrada efectivamente aquela a um fenómeno efêmero desta, é de todo absurda. Invertem-se entre si o meio e o fim. Ainda não se eliminou totalmente da vida a suspeita do inconsequente *quid pro quo*. A essência reduzida e degradada luta tenazmente contra o seu encantamento de fachada. A alteração das próprias relações de produção depende em grande medida no que ocorre na “esfera do consumo”, na simples forma reflexa da produção e na caricatura da verdadeira vida: na consciência e inconsciência dos indivíduos. Só em virtude da oposição à produção, enquanto não de todo assimilada pela ordem, podem os homens suscitar uma produção mais dignamente humana. Se de todo se eliminar a aparência da vida, que a própria esfera do consumo com tão más razões defende, triunfará então o malefício da produção absoluta. (ADORNO, 2001, p. 7 – 8)

Nesses dois parágrafos, Adorno sintetiza o cerne das preocupações que a Teoria Crítica procurou desenvolver entre as décadas de 1930 e 1940: o declínio do sujeito e a obnubilação da consciência, fenómenos que permeiam toda a produção de Adorno e Horkheimer, desde o ensaio do primeiro sobre *O fetichismo na música e a regressão da audição* até sua *Dialética Negativa*. Esses fenómenos são constitutivos da racionalidade instrumental que Horkheimer (2002) abordou em seu *Eclipse da razão*, dentre cujos aspectos dois merecem destaque no âmbito de nossa discussão: a inversão de meios e fins e o declínio do indivíduo.

Sobre o primeiro, é possível argumentar que a incorporação do modelo de competências pela reforma educacional promove uma inversão entre meios e fins no processo formativo: a

---

<sup>36</sup> Não é sem motivo que a instabilidade do processo produtivo é uma das preocupações centrais de Phillippe Perrenoud em sua proposta de uma pedagogia das competências. Ela já aparecia subrepticamente em sua proposta pedagógica quando ele abordava a vinculação entre as competências e as práticas sociais, afirmando que a prática pedagógica baseada na noção de competência deveria se organizar por uma planejamento flexível, de modo a melhor responder às demandas de uma sociedade complexa (PERRENOUD, 1999). Já então o autor falava sobre uma crise da escola, a qual a noção de competência poderia fornecer uma resposta. Essa preocupação volta a aparecer, de maneira um pouco mais explícita, em sua proposição das *Dez novas competências para ensinar* (PERRENOUD, 2000), especialmente quando o autor aborda a profissionalização docente, apontando a necessidade de o professor administrar sua própria formação contínua e se preparar para enfrentar competentemente os deveres e dilemas éticos de sua profissão no mundo contemporâneo. Por fim, é tematizada de maneira mais direta em seu livro *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, em que Perrenoud (2001) aborda a complexidade da sociedade contemporânea, afirmando que a escola deve se posicionar diante dessa complexidade. Uma crítica pormenorizada das concepções de Perrenoud, especialmente do modo como sua proposta pedagógica incorpora e corresponde a instabilidade da esfera produtiva contemporânea, é uma tarefa fundamental que ainda deve ser desenvolvida.

competência individual, que deveria ser um meio para uma melhor inserção do indivíduo no mercado de trabalho, se torna uma finalidade do processo formativo, tornando o indivíduo, desde sua constituição, uma presa da lógica instrumental da concorrência e da troca. Daí o fato de sua própria individualidade se conformar pela intercambialidade típica do mercado, ao invés de se constituir como uma individualidade autônoma.

Esse processo é mediado pela subsunção da educação à economia, teorizada por Gruschka (2008), conforme exposto anteriormente. A reforma educacional se constitui como instância mediadora dessa subsunção, em que as demandas industriais são incorporadas pela instituição escolar na forma de padrões formativos traduzidos em termos de competência, conforme argumentava Ropé:

A partir de agora, as competências são, de fato, erigidas em objetivos padronizados nos programas de estudo e nas avaliações nacionais e internacionais. Elas haviam conseguido aparecer como um meio de expulsar o arbitrário ao explicitar os critérios e os objetivos exigidos; aos poucos, elas tornaram-se normas padronizadas e reificadas tendo por finalidade a racionalização instrumental. Os deslizes classificatórios dos indivíduos, das escolas e das políticas públicas são a consequência da reificação das descrições que se encontram fortalecidas pelo fato de oferecerem à prática “marcos interpretativos que lhe convêm” (ROPÉ, 2011,).

Como já se argumentou anteriormente, a coerência do sistema se retroalimenta pela utilização de critérios autorreferentes e autovalidantes, avaliados por critérios propostos de acordo com sua própria lógica imanente. Nesse sentido, a lógica do sistema educacional se assemelha à lógica da indústria cultural:

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa, na qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114)

O “ciclo da manipulação e da necessidade retroativa”, que caracteriza a indústria cultural através de seu aspecto sistêmico, se reproduz na esfera formativa pelo modo como se organiza o sistema educacional através de uma tecnologia social que se organiza através de padrões formativos que se autolegitimam através de uma linguagem operacional reificada, que se expressa numericamente através de taxas e índices que são formulados através de resultados de avaliações centralizadas de desempenho individual e institucional (MARCUSE, 1978; SILVA, 2008; SASS; MINHOTO, 2011).

Assim, a reforma constitui um sistema de administração da formação individual que procede como uma forma de mediação institucional sistêmica, que já não se ocupa apenas de qualificar profissionais, mas de conformar sua personalidade e suas atitudes de acordo com valores oriundos

do mercado e aos quais a pedagogia das competências serve como tradução pedagógica:

Essas concepções são incorporadas no ambiente escolar através de parâmetros curriculares definidos em âmbito nacional, ou seja, de maneira centralizada. Tais documentos dizem respeito também às avaliações, igualmente centralizadas – cuja formulação não leva em consideração o ambiente pedagógico concreto – e que se traduzem em índices e metas, dos quais se derivam medidas políticas complementares e ainda orientações para a formação, continuada ou não, de professores. Trata-se, pois, de um todo orquestrado, que se caracteriza como uma verdadeira tecnologia social sistêmica de dominação exercida pela administração das contradições verificadas na sociedade. (LASTÓRIA; CARVALHO, 2011).

Assim, a noção de competência aparece como pedra angular da reforma, sendo incorporada como categoria pedagógica que ao mesmo tempo procura responder às demandas oriundas da nova dinâmica da reestruturação produtiva e fornecer um critério pedagógico para a formação, a partir da identificação entre as demandas da formação profissional para o mercado e das demandas democráticas para a formação do cidadão. Dessa forma, tornam-se também o critério para a implementação de avaliações centralizadas, que se propõem a avaliar tanto o desempenho individual dos alunos, como o desempenho institucional das políticas implementadas.

A centralidade pedagógica que a competência adquire, em detrimento da transmissão dos saberes, caracteriza o que Mauro Sala (2009) chamou de socialização adaptativa como sucedâneo da socialização do conhecimento, com o objetivo de conformar as subjetividades, reproduzindo a semiformação (ADORNO, 2010). A sobreposição pedagógica da competência em detrimento dos saberes também caracteriza a proeminência de um saber procedimental, compreendido como capacidade de mobilização de conhecimentos em uma situação prática (PERRENOUD, 1999), em detrimento do compreensão, do entendimento, da reflexão. “A expulsão do pensamento da lógica ratifica na sala de aula a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 42).

Como Adorno (2001; 2010) argumentava, a elucidação da vida falsa, através da investigação de seus mecanismos de mediação, deve servir como orientação para o pensamento com vistas a compreender a totalidade falsa. Nesse sentido ele argumentava que a educação deveria se concentrar menos em promover a adaptação irrefletida dos indivíduos e mais em fomentar seu aspecto negativo como condição para a formação autônoma de uma consciência emancipada, única capaz de fazer jus a uma sociedade verdadeiramente democrática (ADORNO, 1995).

Assim, o pessimismo crítico dos frankfurtianos não deve ser compreendido como um sinal de conformismo ou resignação política. Pelo contrário, como demonstrou Leo Maar (2014), trata-se de uma teoria essencialmente inconformista, que não perde de vista a necessidade de superação da vida falsa através de uma *práxis* intelectual. Conforme escreveu Christoph Türcke, a Teoria Crítica

[...] é tanto a consciência da necessidade de transformação das relações, quanto a consciência da superioridade do poder que se lhe opõe [...] O desejo de não ter

razão pertence de certa maneira ao impulso mais profundo da Teoria Crítica. Ela nomeia a dureza e inflexibilidade das relações, a fim de *não* possuir a última palavra. Coloca o diagnóstico "incurável", a fim de que ele um dia se torne falso. Sem esse desejo ela seria fatalista, não mais crítica. Mas tão logo cede a esse desejo e deixa colorir de rosa o diagnóstico, ela não mais é crítica, não mais conserva a porta aberta para a práxis, que é a única que poderia satisfazer aquele desejo. Paradoxalmente, ela alimenta-se de um desejo que, entretanto, não pode satisfazer. Às suas exigências intelectuais também está vinculada ainda a mais difícil que é a de sustentar essa ambivalência. Aprender a suportá-la - e, na verdade, intensamente - é condição indispensável para ultrapassá-la: íntima auto-provação pra o revolucionário hoje. (Türcke, 1989, p. 8)

Dessa tensão interna da Teoria Crítica, que a torna difícil operá-la, se extrai a sua força, sua potência crítica. Ela é uma forma intelectual de *práxis*<sup>37</sup>, que opera conforme a orientação da *Dialética negativa* de Adorno (2009), de que o pensamento deve operar na contradição daquilo que aparenta ser e daquilo que realmente é, procedendo na crítica imanente do conceito. É nesse sentido que se deve proceder, doravante, em uma teoria crítica da competência, demonstrando a contradição entre o que ela oferece em termos de emancipação e aquilo que ela opera em termos de regressão no campo formativo. Nesse sentido, é preciso procurar re-historicizar o conceito, de modo a resgatar seus fundamentos críticos (MARCUSE, 1978).

No caso da competência, a referência ao fortalecimento do aspecto subjetivo do trabalhador pode ser um ponto de partida, assim como a referência, que se encontra em sua etimologia, à perseguição de um objetivo comum, um bem comum, um aspecto comunitário que pode ser reabilitado através de uma prática pedagógica que tenha em vista o incentivo da solidariedade em contraposição à concorrência. Essa reabilitação não pode ser feita através de uma proposição idealista, abstrata e ingênua, mas pela elucidação das contradições inerentes ao conceito através de sua crítica imanente, única forma de fazer com que a face benevolente de Jano possa esboçar um sorriso, que não seja o sorriso malicioso de sarcasmo de sua face hostil. Tendo em vista essa direção, o que se expôs até aqui não é mais do que uma desajeitada abertura.

---

<sup>37</sup> Essa *práxis* intelectual não se basta em si mesma. Como adverte Frigotto (2000), quem pretende atuar criticamente no campo da educação não deve cair na armadilha da mera resistência ou de formas irrefletidas de ação direta. É preciso procurar formas de atuação política democrática e organizada na esfera pública, explorando os campos de ação política que estão abertos, ainda que restritos. Novamente é preciso distinguir entre o pessimismo e a resignação conformista ou fatalista. O pessimismo teórico só se sustenta e justifica como um tipo de contraface de um relativo otimismo prático.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas : Autores Associados, 2010 (Coleção educação contemporânea).
- \_\_\_\_\_. *Dialética negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2009.
- \_\_\_\_\_. *Minima moralia: reflexões sobre a vida danificada*. Lisboa : Edições 70, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Analytical study of the NBC Music Appreciation Hour. *The Musical Quarterly*, Oxford, v. 78, n° 2, p. 326 - 377, 1994.
- \_\_\_\_\_. O fetichismo na música e a regressão da audição. In.: BENJAMIN, W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. Cultura y administración. In.: HORKHEIMER, M; ADORNO, T. W. *Sociologica*. Tradução de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid : Taurus, 1971.
- AGAMBEM, G. *Que cos'è un dispositivo?* Roma : Nottetempo, 2006.
- BANADUSI, L. Competência e empregabilidade. In: ZANTEN, A. V. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.XX-XX.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, J. M. G. V.; SOLER, A. S. Jargão corporativo e crise da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEORIA CRÍTICA: NATUREZA, SOCIEDADE: CRISES, 7., 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: UNIMEP, 2010. Disponível em: <<http://unimep.br/anexo/adm/04062012162556.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In.: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1989.
- DELVAL, J. *Aprender a aprender*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP : Papyrus, 1998.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2001.
- DUARTE, S. G. (ed.), *Dicionário brasileiro de educação*, Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.
- FIDALGO, F; MACHADO, L. (eds.), *Dicionário de educação profissional*, Belo Horizonte: NETE-UFMG, 2000.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo, Cortez : 2000.

GASPARINI, R. Competências sociais dos alunos. In.: ZANTEN, A. V. (Coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 14. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

GRUSCHKA, A. *Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas, SP : Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In.: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo : Nankin, 2009.

\_\_\_\_\_. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A; VAZ, A. F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo : Boitempo, 2008.

HONNETH, A. *La reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires : Katz, 2007.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo : Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. Teoria tradicional e teoria crítica. In.: BENJAMIN, W. *et al. Textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1985.

\_\_\_\_\_. Ideologia. In. \_\_\_\_\_. *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro : Contraponto, Ed. PUC - Rio, 2006.

LASTÓRIA, L. A. C. N.; CARVALHO, J. M. G. V. Mediações sistêmicas e prejuízos educacionais: esquematismo, didática e semiformação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Vol. 15, nº 2. Araraquara : UNESP/FCLAR - Laboratório de Editorial, 2011

MAAR, W. L. Política e teoria crítica. In.: RAMOS-DE-OLIVEIRA, P.; FRANCO, R. (Orgs) *Políticas e poéticas do inconformismo*. Rio de Janeiro : Azougue, 2014.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica como teoria social. In.: PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas : Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

MAIWALD, K-O. Competence and Praxis: sequential Analysis in German Sociology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*. Jg. 6, Heft 3, 2005.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1978.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (eds.), *Dicionário do pensamento social do século XX*, trad. E. F. Alves e A. Cabral, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

PAGÈS, M. et al. Introdução e primeira parte. In: *O poder das organizações*. Tradução de Marília Cecília Pereira Tavares, Sônia Simas Favatti. São Paulo: Atlas, 1987.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In.: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (Orgs.) *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas : Autores Associados, 2012.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

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

ROPÉ, F. Saberes e competências. In.: ZANTEN, A. V. (Coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SASS, O; MINHOTO, M. A. P. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *Constelaciones - Revista de Teoría Crítica*. Nº 2, 2011.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas : Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, B. (ed.), *Dicionário de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo : Cortez, 2008.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Tradução de Otacília Nunes. São Paulo : Ática, 1998.

TÜRCKE, C. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Campinas, SP : Edunicamp, 2010.

\_\_\_\_\_. Habermas, oder: wie die kritische Theorie gesellschaftliche wurde. In.: BOLTE, G; TÜRCKE, C. *Unkritische Theorie: gegen Habermas*. Lüneburg : zu Klampen, 1989.

VILELA, R. A. T. Teoria crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas : Autores Associados, 2010 (Coleção educação contemporânea).

ZAMORRA, J. A. Subjetivación del trabajo: dominación capitalista y sufrimiento. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, Madrid, n.5, p.151–169. Disponível em: <[http://constelaciones-rtc.net/05/05\\_09.pdf](http://constelaciones-rtc.net/05/05_09.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

ZANTEN, A. V. (Coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – COMPETÊNCIA E DESEMPENHO: AVALIAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA FORMAÇÃO<sup>38</sup>

Muito se fala, ao discutir os problemas enfrentados pela educação brasileira, em questões como meritocracia, competência, metas, eficácia e eficiência, desempenho e qualidade. Tais palavras circulam não apenas pela grande mídia, quando esta volta sua atenção para os dilemas educacionais do Brasil, em geral ressaltando a importância de uma educação de qualidade para o aprimoramento da inovação e da competitividade do país, como também em estudos acadêmicos e documentos oficiais do Estado sobre o tema. O fato de que diversas dessas noções derivem de um jargão empresarial parece não causar nenhum estranhamento. Afinal, se determinados procedimentos funcionam no meio empresarial, por que não deveriam ser aplicados às demais esferas da sociedade? Assim, aplica-se a lógica da teoria dos sistemas, em que a educação é operada como um subsistema social, composta, ela mesma, por diversos subsistemas.

Mas não são poucos os estudos que enfocam o problema por um outro viés, demonstrando os problemas da adoção de uma perspectiva empresarial pelo "sistema educacional". Essas abordagens críticas muitas vezes enfocam questões de cunho ideológico, contidas tanto nas disputas políticas determinantes das políticas públicas de educação, como nas próprias concepções teórico-pedagógicas que aparecem nos documentos oficiais. Mas para compreender os problemas específicos enfrentados pelas instituições de ensino, não basta, como já indicou Adorno (2010), fazer uso de uma sociologia geral da educação, nem tampouco de estudos estritamente pedagógicos. É necessário apreender a relação dialética que se estabelece entre escola e sociedade, relação que subsume a Educação à Economia (GRUSCHKA, 2008a).

Essa relação possui diversas mediações, como as diversas leis referentes à educação, as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, os projetos político-pedagógicos das diversas escolas, a própria didática do professor. Uma importante mediação é o sistema de avaliação escolar, seja na figura de avaliações internas das escolas, que pretendem avaliar a aprendizagem dos alunos, seja na figura de avaliações externas, que pretendem avaliar não somente os alunos, mas também a própria escola. Um tal estudo deve levar em consideração tanto o fator objetivo - ou seja, a estrutura interna das ferramentas avaliativas -, quanto o fator social, a função social exercida através dessas avaliações, e que influenciam fortemente sua constituição objetiva. Tratar-se-ia de averiguar o fator social mediante o qual se constitui a estrutura da avaliação como instância de mediação institucional entre a configuração social e as diversas práticas pedagógicas no interior da escola.

As avaliações não exercem uma função meramente avaliativa, em sentido estritamente pedagógico. Uma prova de vestibular ou um exame nacional possui objetivos bastante distintos daqueles testes aplicados para uma sala de aula específica, que originalmente avaliavam o modo

---

<sup>38</sup> Este apêndice foi publicado como artigo na *Revista sem aspas*, vol 2, nº 1, 2. Ele foi escrito originalmente para a publicação na revista, sendo posteriormente anexado ao presente estudo como complemento ao texto da dissertação, de modo a facilitar a consulta de aspectos que elucidam a teoria apresentada neste trabalho.

como cada aluno apropriou-se dos conteúdos de ensino ministrados pelo professor. A avaliação tradicional, ocorrida no interior da escola, é aplicada no interior da escola, sendo elaborada por um professor específico, que leva em consideração o desenvolvimento pedagógico de um coletivo de alunos específico. Há uma grande diferença entre esse tipo tradicional de "prova" e aquelas elaboradas por instituições estatais, seja com o objetivo de avaliar as diversas instituições de educação básica e ensino médio (SARESP, Prova Brasil, ENEM), seja com o objetivo de selecionar alunos para instituições de ensino superior ou técnico (os diversos vestibulares e vestibulinhos, assim como, mais recentemente, o próprio ENEM), seja, enfim, com o objetivo de avaliar as instituições de ensino superior (como é o caso do ENADE).

Essa diferença entre os tipos de avaliação não é fortuita. Não se trata apenas de uma diferença entre a quantidade de alunos avaliados, ou da distância existente entre os elaboradores das avaliações e os alunos avaliados. Mas essa própria distância já revela determinadas facetas do problema. O fato de um estudante ser avaliado através de um teste elaborado por professores que nunca mantiveram contato pedagógico com os educandos avaliados já é suspeito *per se*. Existe, porém, uma boa desculpa para que se institua esse tipo de avaliação: é através de avaliações centralizadas que o Estado pode controlar os investimentos financeiros e o apoio necessário às diversas instituições. Em outras palavras, é através dessas avaliações que se constituem os índices necessários para que o Estado - seja na forma do governo municipal, estadual ou federal - elabore políticas públicas determinadas, com o objetivo de melhorar o ensino público e fiscalizar a qualidade do ensino privado.

Não há dúvidas de que se trate de um objetivo nobre. O ensino público universal de qualidade é essencial para uma sociedade democrática. Quanto às instituições privadas, precisam, de fato, submeter-se à fiscalização do Estado, para que aqueles que pagam pelo serviço não sejam prejudicados. Afinal, a educação de qualidade é essencial para a formação do cidadão que convive em democracia, e o Estado deve garantir a formação desse cidadão, assegurando que as instituições privadas cumpram seu papel educativo, seu dever para com a nação. Mas não se pode duvidar que a institucionalização dessas avaliações centralizadas, descoladas da atividade pedagógica concreta, devem, necessariamente, possuir um caráter abstrato. Mais que isso, deve, também, obedecer a um princípio político e administrativo central, que fornecerá as diretrizes e metas responsáveis por avaliar cada instituição de ensino, de norte a sul do país.

Deve-se, então, verificar quais seriam os princípios que fundamentam a elaboração dessas avaliações. Tais princípios podem ser encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), conjunto de documentos responsável por fornecer os parâmetros curriculares que determinam não apenas o conteúdo adotado pelas escolas, mas também as concepções pedagógicas que fundamentarão as práticas e relações no interior da escola. Ao longo de todo o documento

introdutório, é possível perceber a gênese teórica das propostas pedagógicas adotadas pelo Estado brasileiro. Organizados de acordo com a estrutura de sistemas sociais, a própria insituição de Parâmetros Curriculares já deriva da necessidade de submeter as diversas instituições de ensino ao controle centralizado do Estado. É preciso que se institua um mínimo de conteúdos e procedimentos, a serem adotados em todo o país, fornecendo as bases para a formulação de técnicas de avaliação.

Que o ensino de determinados conteúdos são pertinentes em todos os cantos do país, ninguém colocará em questão. A lei da gravidade se aplica a todo o território nacional, sendo pouco usual questionar sua pertinência no currículo escolar de uma escola do Macapá e de outra de Porto Alegre. Porém, o modo como se avalia o aprendizado dessa lei varia de acordo com todo o processo pedagógico adotado em seu ensino. É o processo pedagógico que varia de acordo com o contexto social em que cada escola está inserida. Uma avaliação que não leve em consideração o fator objetivo da relação pedagógica estabelecida no interior da escola sempre possuirá uma faceta arbitrária. Uma avaliação centralizada pressupõe uma ação pedagógica uniforme, um padrão no comportamento pedagógico, ou seja, pressupõe a padronização da conduta dos agentes de ensino.

A tentativa de padronizar o exercício pedagógico encontra-se no cerne dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É uma característica fundamental da função social - e política - desses documentos. É preciso, pois, compreender como se pretende proceder nessa padronização. Isso é possível recorrer ao ideário político e pedagógico em que os documentos se baseiam. Aqui, cabe destacar: a referência aos chamados "quatro pilares da educação", que aparecem no relatório preparado por Jacques Delors para a UNESCO; a centralidade adquirida pelo lema "aprender a aprender", que figura em grande parte das teorias pedagógicas contemporâneas; e o jargão corporativo que aparece ao longo dos documentos, com clara influência da ideologia toyotista.

Uma análise detalhada de todo o documento introdutório e dos diversos conceitos que o constitui escaparia ao escopo do presente trabalho, que por esse motivo se limitará a abordar um conceito fulcral na retórica dos Parâmetros Curriculares. Trata-se do conceito de "competência". Em verdade, falar em conceito seria, aqui, um exagero. Conforme indica Mônica Ribeiro da Silva (2008), o mais correto seria falar em *noção*. Isso porque a noção de competência possui uma gênese bastante variada, sendo empregada de diversas maneiras, de acordo com a ocasião - ou, em outras palavras, de acordo com a estrutura do discurso empregado nas mais variadas situações. Assim, o mais correto seria tratar de *competências*, que devem ser desenvolvidas pelos alunos, de acordo com a situação prática com a qual se deparam.

Silva leva a cabo uma genealogia da noção de competências, procurando destacar seus fundamentos sociológicos e teóricos. As origens sociológicas da noção de competência está relacionada com as mudanças ocorridas no mundo de trabalho, com a mudança da organização

produtiva de cunho fordista/taylorista para uma organização produtiva de cunho toyotista. Com a flexibilização da organização produtiva no modelo toyotista, surge a demanda por um trabalhador "flexível", capaz de melhor adaptar-se às constantes transformações da dinâmica produtiva. Nesse contexto, o profissional qualificado do fordismo perde valor, dando lugar a um tipo de profissional caracterizado pela competência de instrumentalizar conhecimentos de acordo com a situação em que atua. Trata-se, pois, de um deslocamento conceitual da noção de qualificação profissional para a de competência profissional.

Esse deslocamento conceitual da noção de qualificação para a noção de competência logo foi incorporada à esfera da formação profissional, ou seja, para o ensino predominantemente técnico, para, em seguida, ser incorporada nas diversas áreas de formação, incluindo a educação básica (ensino fundamental e médio) e o ensino superior. Essa incorporação nas diversas áreas do ensino deveu-se ao caráter pedagógico da noção de competências, que se encontra na Psicologia Genética de Piaget, na Teoria da Sintaxe de Chomsky e no modelo condutista de ensino, em cuja raiz encontra-se a teoria dos sistemas, de acordo com as formulações de Ludwig von Bertalanffy, e a Pedagogia por Objetivos, que remete ao behaviorismo de B. F. Skinner (SILVA, 2008, p. 42 - 61).

A conjugação dessas teorias, sintetizadas em uma noção abstrata de competência, permite uma flexibilização da própria orientação pedagógica contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sintonia fina com o imperativo de que a educação deve conduzir à integração do aluno ao "mundo do trabalho", com suas constantes transformações, e à "sociedade do conhecimento", com suas novas tecnologias. Levando em consideração que a noção de competências possui uma gênese sociológica na organização produtiva toyotista, e uma gênese teórica no construtivismo e no condutismo funcionalista, é possível perceber o modo como convergem os interesses mercadológicos, políticos e pedagógicos. O "cidadão autônomo" figura, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, lado a lado com o "profissional flexível" do toyotismo, sendo que a formação de ambos é o objetivo principal declarado pelos documentos.

O que a estrutura retórica procura mascarar é o fato de que autonomia e flexibilidade, em termos de adaptação, constituem uma séria contradição, que remete à pressão social por integração. Trata-se, portanto, de formar os alunos, de modo que estes sejam integráveis à democracia formal e ao modelo produtivo capitalista que vigoram na sociedade brasileira contemporânea. Tudo de acordo com o receituário do Banco Mundial e da UNESCO. Cabe questionar até que ponto existe autonomia em um sistema de controle coercitivo como o aqui caracterizado. T. S. Popkewitz (1997) deu a isso o nome "autonomia controlada": trata-se de flexibilizar a estrutura de dominação para melhor controlar os agentes de ação. No caso, as avaliações e os Parâmetros Curriculares, que admitem a flexibilização em seu emprego, funcionam como instâncias de controle da autonomia, seja das instituições, seja dos indivíduos que a constituem.

No que toca às avaliações, é importante compreender como elas procedem na tarefa de controlar essa autonomia e administrar a formação humana, desde a educação básica até o nível superior. Remetendo-se à teoria de Marcuse (1978) sobre a *Ideologia da sociedade industrial*, Sass e Minhoto (2011) empregam o conceito marcuseano de tecnologia para compreender a função social das avaliações na educação brasileira. No estudo citado, Marcuse diferencia técnica e tecnologia, compreendendo tecnologia como um processo social que reproduz a dominação, na forma de administração. Nessa teoria, tecnologia equivale a todo um aparato administrativo responsável por moldar "os impulsos e aspirações instintivos dos indivíduos" e obscurecer "a diferença entre consciência falsa e verdadeira." (MARCUSE, 1978, p. 49).

Outro ponto pertinente da teoria de Marcuse é a caracterização do universo político e do universo da locução, que segundo o autor encontram-se fechados na sociedade industrial. Assim, apenas os conceitos previamente legitimados pelo aparato estatal podem ser utilizados no confronto público, de modo que perspectivas políticas distintas são desqualificadas de antemão. O filósofo adverte ainda que esse procedimento é capaz de neutralizar até mesmo os conceitos que originalmente carreguem um conteúdo genuinamente crítico. Trata-se, portanto, de uma administração da própria fala, em que mesmo conceitos como "autonomia" e "liberdade" são neutralizados de acordo com o modo como são mobilizados pela retórica política, que esvazia seu conteúdo crítico ao higienizar seu significado histórico. Essa teoria de Marcuse é de grande valia para compreender o modo como o discurso dos documentos oficiais de educação articulam conceitos como "cidadania", "crítica", "flexibilização", "autonomia", "integração", "liberdade", sempre de acordo com os imperativos econômicos do "mundo do trabalho" e com a noção de competências que dele deriva.

No tocante às avaliações, é pertinente remeter-se ao modo como a noção de competências encontra fundamento teórico na linguística de Chomsky. Segundo Silva (2008), a teoria chomskyana sintaxe é marcada por dois conceitos: competência e desempenho, sendo que "*Competências* refere-se ao 'conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte' e *desempenho*, ao 'uso efetivo da língua em situações concretas'" (SILVA, 2008, p. 51). Daí resulta que através do desempenho linguístico é possível auferir a competência linguística, ainda que "o desempenho não reflete diretamente a competência" (*Idem, ibidem*). Segundo a autora, trata-se de uma "concepção instrumental de razão e linguagem" que "validaria e explicaria a relação indivíduo-sociedade e torna secundária a dimensão histórico-cultural da razão e da linguagem"(SILVA, 2008, p. 54). A autora questiona o modo como os diversos mecanismos de avaliação do sistema educacional não refletem justamente essa ideia forma de pensamento instrumental, em que se tenta auferir do desempenho a competência, posteriormente convertidas em índices para o aprimoramento da tecnologia administrativa.

É a noção de competência, derivada sociologicamente do jargão empresarial contemporâneo, que possibilita a instrumentalização de conteúdos e procedimentos para a elaboração de procedimentos de avaliação. Cria-se um modelo de cidadão competente a ser formado pela escola. A competência de cada aluno é auferida através de dispositivos avaliativos que "medem" o desempenho. Do desempenho coletivo, constituem-se as taxas e os índices, que determinam a alocação de recursos, bem como os procedimentos de controle administrativos responsáveis por otimizar a eficiência do sistema. Tudo isso sendo organizado de fora da escola, por equipes de elaboração de avaliações, que seguem um modelo instituído de maneira centralizada. Todo esse processo influencia a estrutura objetiva das diversas avaliações - desde o ENEM até o ENADE -, que já não devem apenas avaliar a qualificação individual, em termos de conhecimento adquirido, mas também avaliar a competência do indivíduo através do desempenho obtido em provas formuladas de maneira específica. Cria-se, portanto, um novo modelo de provas.

Resta saber como essa tecnologia de administração, da qual fazem parte as avaliações, influencia cada escola de maneira objetiva. Para tanto, é possível recorrer à teoria do pedagogo alemão Andreas Gruschka (2008a; 2008b; 2010). Segundo ele, a dialética entre escola e sociedade caracteriza-se, na sociedade contemporânea, por um processo de subsunção da Educação à Economia, no qual a escola incorpora ideias e procedimentos tipicamente industriais. Esse processo provoca uma modificação substantiva no modo como se desdobram as relações pedagógicas e na maneira como os educandos lidam com o conhecimento. Daí decorre uma sobreposição da didática ao objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, uma sobreposição da didática em relação aos conteúdos. Dessa forma, a própria didática, enquanto mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, direciona a formação. É na forma da didática que se manifesta a influência da indústria:

A didática é primeiramente requerida onde ela pode afirmar que o acesso direto a uma coisa é falho e então ela chega para simplificar, tornar elementar, preparar, mediatizar, etc., de modo a facilitar o aprendizado. E ela deve afirmar que este desvio não somente no fim leva à coisa, mas também que o aprender acontece mais fácil e seguramente. A didática como o terceiro membro interveniente da mediação entre objeto e sujeito assumiu com isto um extraordinário dever de conduzir. (...) A mediação originária, não dirigida pedagogicamente, entre objeto e sujeito - que para Humboldt deveria ser a mais livre e distinta ação recíproca, para que algo como a educação de um sujeito se tornasse possível e não apenas acomodação a um saber, uma prática, a aceitação de um significado - é então racionalizada por meio da inserção de um magistral terceiro termo: a didática. (GRUSCHKA, 2010, p. 151)

Essa racionalização da mediação entre sujeito ocorre pela via de uma razão instrumental, que condiciona a experiência do sujeito. Afinal, a racionalização instrumental da "mediação originária", "não dirigida pedagogicamente", resulta em uma mediação instrumental, "dirigida pedagogicamente", que falseia a experiência com o objeto, como no caso da pedagogia conduzida

por objetivos pré-estipulados. Em um contexto em que até mesmo o salário dos professores está condicionado pelo desempenho de seus alunos - como no caso da Rede Estadual Paulista, em que os professores estão sujeitos à uma bonificação atribuída de acordo com os resultados obtidos pelos alunos em exames oficiais -, fica evidente qual será o objetivo pré-estipulado que conduzirá o processo de ensino e aprendizagem: o bom desempenho nos testes, a ser garantido pela didatização do conteúdo, que, no caso, implica em seu falseamento através de procedimentos padronizados de contato com o objeto de ensino, que se converte de conhecimento em informação, a ser instrumentalizada de modo "competente" para a realização dos exames.

Ocorre, com essa subsunção da Educação à Economia, a transformação da escola em um apêndice da indústria cultural. Como escreve Gruschka:

[...] Tanto no plano mais geral quanto na prática pedagógica diária da escola, trata-se do enfraquecimento da lógica própria e da autonomia da Formação e da Educação como ordenadoras da cultura. Com isso se coloca em primeiro lugar uma subsunção à Economia das práticas no sistema educacional, cuja lógica interna passa a exigir de outros âmbitos que sigam o imperativo econômico. (GRUSCHKA, 2008a, p. 175)

Dessa transfiguração da escola em apêndice da indústria cultural, ocorre um processo análogo de transformação dos conteúdos escolares, o conhecimento, em mercadorias fetichizadas, na forma de informação. Assim, da mesma forma como "[...] os produtos da indústria cultural expropriam dos homens a possibilidade de uma relação viva com as coisas [...] A escola pública, contrariamente a sua gênese e seu programa [...] tornou-se um agente dessa expropriação. (GRUSCHKA, 2008a, p. 177)

A referência às teorias da indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 113 - 157) e da semiformação (ADORNO, 2010) é bastante pertinente. Se, como argumentam Horkheimer e Adorno, a indústria cultura expropria a experiência subjetiva, o mesmo ocorre hoje na escola. Essa aproximação se torna ainda mais interessante quando se remete à formulação original dos dois filósofos na *Dialética do esclarecimento*:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. [...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 117)

A referência ao esquematismo kantiano é interessante não apenas porque, como argumenta Rodrigo Duarte (2003), seja uma referência comum às teorias da indústria cultural, da semiformação e do anti-semitismo. Ela é interessante pelas possibilidades epistemológicas que abre,

pois Piaget, cuja teoria fundamenta o construtivismo e a teoria das competências, recebeu grande influência da filosofia kantiana e, como demonstra Barbara Freitag (1991), o esquematismo é um conceito análogo às teorias dos dois pensadores. Conceito que volta a aparecer em teorias pedagógicas contemporâneas, como é o caso da teoria construtivista de Juan Delval:

[...] os esquemas são os padrões que orientam nosso comportamento e nos permitem atingir as metas que nos propomos. Um comportamento concreto se realiza com base em um ou vários esquemas, adequando-os à situação específica. Os esquemas fornecem o padrão para agir em determinada situação. [...]  
Podemos definir um esquema como uma *sucessão de ações, exteriores ou mentais, dotadas de uma estrutura e transponíveis a situações semelhantes*. (DELVAL, 1998, p. 109 - 110, grifo do autor)

Delval também relaciona os esquemas à memória e em seu uso na educação:

Os esquemas, então, são elementos essenciais para recordar, para a memória episódica [...]. Podemos dizer que a memória episódica é formada por combinações de esquemas que entrelaçam alguns aspectos mais individuais.  
Boa parte dos conhecimentos escolares são memórias episódicas. [...] Posso lembrá-los como um simples enfileiramento. [...] Posso até me valer de uma cantinela para não errar. Dá até para lembrar: "Todo corpo permanece em estado de repouso ou movimento uniforme...", uma das leis de Newton. O que estou recordando são movimentos da boca e da língua e uma certa sequência de sons. [...] Mas posso relacioná-la também com seu conteúdo conceitual, o que facilitará a recordação. De certa forma, posso facilitar também um tipo de esquecimento. Porque posso esquecer a cantilena e ficar com os conceitos. (DELVAL, 1998, p. 123)

Embora admita que certos conhecimentos "são mais episódicos do que outros" (DELVAL, 1998, p. 124), Delval parece não levar em conta, em seu exemplo sobre a lei de Newton, que o esquema adotado - memorizar um conceito da Física através de uma associação com elementos sonoros - pode ter um efeito contrário ao que ele propõe: ao invés de esquecer a canção, ficando apenas com o conceito, corre-se o risco de esquecer o conceito, ficando apenas com a canção. Saber cantar uma oração - "Todo corpo permanece em estado de repouso ou movimento uniforme..." - nada significa em termos de Física. Nada esclarece sobre os estados de repouso e de movimento uniforme, nem sobre porque, segundo Newton, um corpo deve, necessariamente, permanecer em um desses dois estados. O que ocorre, com o procedimento sugerido por Delval, é um falseamento dos conceitos.

Esse falseamento, entretanto, é bastante útil quando se trata apenas de instrumentalizar informações para atingir determinada "meta", qual seja, obter o melhor desempenho em uma avaliação. Dessa forma, o professor de Física de um cursinho pré-vestibular brasileiro, pode sugerir aos alunos, após explicar a "fórmula do peso": "Para passar no vestibular, basta lembrar disso: **Pega**

na **massa e gema!**". O professor associa a "fórmula do peso", " $p = m \cdot g$ ", a um sintagma que deve ser memorizado, para que o aluno instrumentalize, como informação, a fim de obter o melhor desempenho possível no exame vestibular. A frase é reveladora, porque torna clara a intenção de que o aluno mobilize o conhecimento com o intuito de passar no referido teste. Exemplo análogo pode ser encontrado na aula de Geografia de uma escola alemã, analisada por Gruschka: o professor solicita que os alunos marquem aspectos do desenvolvimento urbano da América Latina em um texto; enquanto isso, ele prepara o esquema na lousa. Quando o aluno termina de ler o texto e marcar as informações, o esquema já está preparado. Dessa forma, o aluno não desenvolve o esquema, que já está pronto na lousa. Isso significa um esvaziamento da relação pedagógica:

O ensino se esgota na produção da figura da lousa, excluindo uma discussão com o material, como também o esquema. Ele foi considerado como uma lâmina, com o qual se pode administrar o conteúdo do ensino, sem que com isso o objeto precise ser esclarecido. Como os alunos foram direcionados a aprender o esquema, solicitados a nada além de modelar seu conhecimento com um esquema, dispõem-se a indagar os objetos de aprendizagem de acordo com esquematizações facilmente manejáveis. (GRUSCHKA, 2008b, p. 62)<sup>39</sup>

O esquema age como uma "lâmina", que corta ao meio a relação do sujeito com o objeto. Com isso, é interessante remeter-se à teoria das competências de Delval, quando ele afirma que "o professor não pode *ensinar*: ele deve se limitar a *criar as condições necessárias* para que os alunos aprendam" (DELVAL, 1998, p. 163, grifos do autor). Criar as condições significa organizar o material, o espaço, o tempo, administrar uma relação pedagógica de forma didática. Quando, no entanto, isso ocorre com um esquematismo direcionado, pode ocorrer justamente um direcionamento da formação do aluno, visando apenas a desenvolver sua capacidade de flexibilizar-se, adaptando-se, de maneira competente, às diferentes situações, de modo a atingir suas metas. Como mostrou Adorno, é justamente esse tipo de direcionamento, a partir do sistema da produção, que expropria a experiência viva entre sujeito e objeto, necessária a toda apropriação do conhecimento. Enquanto aulas forem ministradas com vistas ao desempenho de alunos em avaliações, o sistema escolar servirá apenas como fator de coerção da experiência formativa, indispensável para a produção de uma autonomia verdadeira, nos termos da emancipação.

---

<sup>39</sup> Traduzido livremente pelo autor, a partir do original alemão: Der Unterricht erschöpft sich in der Herstellung des Tafelbildes, eine Auseinandersetzung mit dem Material wie auch dem Schema entfällt. Es wird als die Folie betrachtet, mit der die Unterrichtsinhalte verwaltet werden können, ohne dass die Sache dafür geklärt werden müsste. Weil die Schüler ausgerichtet werden, das Schema zu lernen, nicht aber aufgefordert werden, ihre Erkenntnisse mit einem Schema zu modellieren, werden sie dazu disponiert, von den Lerngegenständen entsprechend leicht handhabbare Schematisierungen zu verlangen.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas : Autores Associados, 2010 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Ideologia. In.: *Temas básicos de Sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Cultrix, 1973.

BUENO, S. F. Adorno, um marxista ortodoxo. In. PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (orgs.) *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas : Autores Associados, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F. A.; ZUIN, A; VAZ, A. F. (Orgs.) *A indústria cultural hoje*. São Paulo : Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess *Pädagogische Korrespondenz* 38/08. 44 - 74. 2008b

HORKHEIMER, M. Meios e fins. In: \_\_\_\_\_. *Eclipse da razão*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. 7. ed. São Paulo : Centauro, 2007.

\_\_\_\_\_. Ideología e acción. In.: *Sociologica*. Trad. Victor Sánchez de Zavala. Madrid : Taurus, 1971.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1978.

MAIWALD, KAI-OLAF (2005): Competence and Praxis: Sequential Analysis in German Sociology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Jg. 6, Heft 3.

ONSTRENSKY, E. Estudio preliminar. In. SKINNER, Q. *El nacimiento del Estado*. Trad. Mariana Gainza. Buenos Aires : Gorla, 2003.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In. PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (orgs.) *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas : Autores Associados, 2012.

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

SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SASS, O; MINHOTO, M. A. P. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *Constelaciones - Revista de Teoría Crítica*. Nº 2, 2011.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo : Cortez, 2008.

VILELA, R. A. T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oervermann. In. PUCCI, B; COSTA, B. C. G.; DURÃO, F. A. (orgs.) *Teoria crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas : Autores Associados, 2012.