

# A NOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E SUA MATERIALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE UM DISCURSO ATROFIADO E SUA PLENA EFETIVIDADE

JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

Universidade Federal do Pará – UFPA,

[jpauloche@bol.com.br](mailto:jpauloche@bol.com.br)

RONALDO MARCOS LIMA ARAÚJO

Universidade Federal do Pará – UFPA,

[rlima@ufpa.br](mailto:rlima@ufpa.br)

FRANCISCO WILLAMS CAMPOS LIMA

Universidade Federal do Pará – UFPA,

[willamscampos@yahoo.com.br](mailto:willamscampos@yahoo.com.br)

## Resumo:

O presente trabalho propõe-se analisar os principais debates desenvolvidos nos últimos anos sobre a noção das competências, em paralelo à sua efetividade contemporânea. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise qualitativa de textos que localizam-se na área trabalho e educação, e que apontam como a noção das competências tem se materializado no últimos anos, considerando o contexto educacional brasileiro. Apresenta-se, como objetivo central, analisar na contemporaneidade a noção das competências e a sua (re) afirmação em tempos de reestruturação econômica do capital. Tal noção, apresentou-se no Brasil década de 90, sinalizando a superação de toda uma concepção de formação dos trabalhadores, ainda bastante atrelada aos resquícios dos modelos Taylor-fordista, em detrimento de uma “nova”, pautada nas premissas do saber-fazer, no utilitarismo, e no atrelamento de uma faceta pragmática, à outra de cunho racionalista. Diversas movimentações em forma de conferências nacionais e internacionais, impulsionam esse discurso (com destaque à “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; e no Brasil, o “Plano Decenal de Educação para Todos”), com intuito de reestabelecer formalmente esse processo de mudanças. Utiliza-se da escola para inserção do conteúdo formativo das competências, preconizando, por uma educação equitativa, que na prática, apenas suaviza as desigualdades sociais; além de defender uma maior aproximação entre teoria e prática nos processos formativos. Ainda que para muitos apresente-se como expressão da intelectualização da educação e do trabalho, nota-se do ponto de vista da condução do modelo econômico, a noção das competências, como processo de formação de indivíduos, sob um perfil estritamente polivalente e para a empregabilidade. Fundamentalmente, observa-se recentemente, uma supressão parcial dos debates sobre esta noção de competências, apesar da

impregnação desta noção sob a forma ideológica, nos documentos oficiais do ministério da educação, bem como na lógica da organização de diversas instituições de ensino. Contudo, ainda que se perceba uma relativa calma nos últimos anos, o debate sobre as competências continua permeando os documentos oficiais da educação brasileira, reproduzindo algumas premissas do modelo toyotista, e do neoliberalismo. A organização dos currículos sob uma constituição volátil, e/ou suas constantes mudanças e readequações, reafirmam a presença deste discurso. Portanto, as observações expostas reforçam o potencial ideológico como marca atual deste debate nas instituições educacionais brasileiras e, apontam a necessidade de um projeto de sociedade/ educação que ultrapasse as premissas do mundo produtivo, correspondendo factualmente às necessidades dos trabalhadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Noção de competências. reestruturação produtiva. Ideologia.

## **1. A noção das competências e seu referencial paradigmático**

Na guisa do presente debate, apresenta-se a noção das competências, analisando seus elementos centrais, na tentativa de apontarmos suas principais linhas e pressupostos teóricos. A percepção desta noção, ainda que determine-se elemento de expressão recente de reprodução do discurso do capital, é construída por meio de uma construção teórica.

Esta fundamentação, define-se a partir de uma linha teórica (neo) pragmática, e contribuições das ciências cognitivas, com enfoque no racionalismo, além de uma condição individualista.

A contribuição que o racionalismo traz a essa análise, apresenta relevância no sentido primar por um processo formativo objetivo, e uma maior sistematização e/ou racionalização. A trilogia “saber, saberfazer e saber-ser”, emerge como um dos elementos fundantes, que por sua vez, estão atrelados às transformações operadas no cenário produtivo

Para Stroobants (1997), foram as ciências cognitivas que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção, descrevendo-a a partir do trio “saber, saber-fazer e saber-ser”. A ideia de objetivação das competências, materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, numa sequência lógica, privilegiando a tentativa de controle e autocontrole desta sequência de modo a gerar performances e eficácia.

A formulação pela Unesco na década de 90, de diretrizes para educação, rotuladas como os “pilares da educação do futuro” - Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser -, contribuem na ilustração das assertivas, além de contribuírem na consumação de uma educação por competências e visionária ao processo produtivo.

Sobre as premissas do saber-fazer Dellors (1996) apresenta algumas de suas premissas.

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, têm varias origens. No que se diz respeito ao pessoal de execução, a justaposição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em "coletivos de trabalho" (...). Por outro lado a indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, de 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. (p.4)

Dentro desta lógica, há um cenário contraditório exposto pela noção das competências, que imprime um discurso pautado no racionalismo e/ou nas ciências cognitivas, mas que pelo processo de instrumentalização a que está submetido, restringem-se pelo seu caráter limitado e unilateral, travestindo os resultados, onde pode-se perceber no seu processo de avaliação.

Araujo e Rodrigues (2010) analisam que a avaliação de competências tem se revelado um dos elos mais frágeis desta perspectiva formativa, pois não se tem como atestar a aquisição de capacidades práticas (competências). Ropé e Tanguy (1997), questionam esta avaliação de cunho racionalista pois quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções.

A referência **individualista** da pedagogia das competências expressa como princípio basilar a valorização do conjunto das capacidades individuais, em detrimento de qualquer forma de organização coletiva e social dos sujeitos. A condição organizativa dos sujeitos na sua inserção no mundo produtivo, é

entendida como elemento impulsionador de embates de classe, e logo na fragilização do capital.

Segundo Ropé e Tanguy (1997) a presença do individualismo é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado nos saberes para um sistema de aprendizagem focado no aluno. Machado (1998) complementa afirmando que a organização dos trabalhadores nas empresas a partir do trabalho em equipe, esquia-se totalmente de qualquer solidariedade de classe dos trabalhadores, pois tal organização favorece unilateralmente o cenário produtivo.

Neste contexto a subsunção dos sujeitos ao capital, encontra no individualismo e na competitividade uma forma de quebrar formas de resistência e com isso, intensificar o processo de exploração da mais-valia dos trabalhadores. Outro elemento que consideramos nesse processo de (re) atualização da lógica produtiva do capital, diz respeito ao referencial **neopragmatista** da pedagogia das competências. Este referencial, abarca uma série de condicionantes traduzidos no racionalismo, e na ideia da objetivação dos processos formativos. O pragmatismo, credencia uma condição utilitária e imediatista.

A pedagogia das competências combina o ideário racionalista e o pragmatista. Do racionalismo há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e o controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade dinâmica e móvel. (ARAUJO E RODRIGUES, 2010)

O conceito de competência se insere numa condição de superação de uma anunciada inexistência de interlocução entre saberes teóricos e práticos, no processo de formação dos sujeitos, aliado a diversas inferências do cenário produtivo. Utiliza-se portanto de uma filosofia pragmática, de base liberal, como uma das principais inspirações teóricas, atrelado a um enfoque utilitarista, considerando o praticismo e a corrente do pensamento racionalista em contraposição à profundidade teórica nos seus processos formativos.

## **2. Dos modelos de administração científica ao processo de reestruturação produtiva do capital: a construção de um discurso para a hegemonia do capital**

### **2.1 O fordismo e o taylorismo como indicativos de um “novo” discurso**

A análise dos modelos de administração científica torna-se relevante na medida que constitui elemento desencadeador de transformações no cenário produtivo contemporâneo, além da construção de uma pedagogia técnica inspirada nas demandas do mundo produtivo. Como ilustração a essa assertiva, temos a tendência pedagógica tecnicista, e seu atrelamento ao processo industrial brasileiro, a partir da instrumentalização de mão-de-obra, para o processo fabril.

A vinculação destes modelos - Taylorista e o Fordista -, a um projeto pedagógico, traduz-se numa concepção de ensino estritamente técnica e direcionada à uma determinada perspectiva de formação que, por sua vez, condiz às exigências de ordem mercadológica.

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n.5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. (SAVIANI, 2005, p.23)

O contexto social do tecnicismo reflete mudanças no modelo de acumulação, principalmente a partir do modelo “fordista”, caracterizado por uma produção crescente, em série e intensificada. As consequências desse modelo produtivo, possibilitam aos trabalhadores, uma qualificação “marginal”, unilateral e sob as diretrizes do mercado.

Gramsci *apud* Kuenzer (2005), ao analisar o fordismo, demonstra sua eficiência no que se refere a um tipo de produção racionalizada que demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao

trabalhador uma justificativa para a sua alienação e, ao mesmo tempo, suprisses as necessidades do capital.

Em meio às transformações apresentadas, o modelo de produção fordista adquire nova roupagem, com o processo de “tecnificação” do trabalho, possibilitando uma série de mudanças pautadas na redistribuição de atividades, como a racionalização do tempo de execução, e a separação entre elaboração e execução.

De acordo com Antunes (2005), o binômio taylorismo/fordismo baseava-se na produção em massa de mercadorias, estruturada a partir de uma produção *homogênea e vertical*. Fazia-se necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, objetivando à intensificação das formas de exploração.

Neste sentido, diante de um novo processo de ressignificação nas relações de trabalho, há a utilização, de pressupostos ligados, à ideia de polivalência; essa ideia torna-se material com a substituição de atividades rígidas por outras de base flexível, formatando um “novo” modelo de administração científica caracterizada no toyotismo.

## **2.2 O toyotismo como espaço de afirmação da pedagogia das competências**

A condição toyotista, configura-se como um importante momento de mudanças e reafirmação do processo de reestruturação do capital, bem como da lógica das competências. O toyotismo aponta um conjunto de significados e nomenclaturas, que inspiram inclusive, uma “nova” pedagogia, e logo, um “novo” processo formativo dos sujeitos.

Essa formação, vem exigir um trabalhador com capacidades “intelectuais” objetivas, voltadas ao atendimento de demandas mercadológicas. Frigotto (2003) salienta as novas configurações conceituais no mundo do trabalho sob dois planos: o plano de ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e

qualidade total; E o plano da formação humana: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.

É nesta conjuntura de redimensionamento produtivo nas relações de trabalho atrelado a um contexto de apropriação privada dos meios de produção, que emerge o modelo de administração consumado no toyotismo. Neste sentido, o modelo *toyotista*, intensifica-se no Brasil na década de 90, caracterizando-se como um processo de acumulação flexível sob o controle da iniciativa privada, e não mais do Estado, como no modelo liberal Taylorista/Fordista.

A noção de competências, impulsionada pela racionalidade toyotista, encontra a escola como espaço para afirmação, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos sujeitos, visando a formação de mão de obra para a inserção no mercado de trabalho.

Shiroma e Campos (1997) define que o sentido da noção das competências, é constituído em função dos sujeitos que o utilizam. Diferentemente da acepção multidimensional da qualificação (real, operatória e como relação social), o modelo da competência corresponderia a um modelo pós-taylorista de qualificação, e sua origem estaria associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um certo modelo de classificação e de relações profissionais.

O processo de qualificação dos sujeitos diante do modelo toyotista requer um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento da função laboral, propenso ao trabalho em equipe; tais ingredientes, são necessários no sentido de eliminar ao máximo a porosidade (intervalos de não-trabalho) no exercício do trabalho.

Kuenzer (2005) afirma que se passa a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos.

Nesse processo de qualificação dos sujeitos tomando como base a noção de competências, a formação do trabalhador polivalente, se consolida numa perspectiva unilateral, restringindo-a às etapas de produção manufatura. Machado (1998), assinala a cumplicidade dos conceitos de competências e de polivalência,

no sentido de postulá-los em função de uma racionalização formalista com fins instrumentais.

Na guisa de uma problematização deste processo de reestruturação do capital, é importante destacarmos a ideia de empregabilidade, constituindo-se como o conjunto de competências ou atribuições necessárias ao indivíduo inserir-se no mercado de trabalho, ou tornar-se “empregável”. Assim, o conceito de empregabilidade trabalha como contrapartida inacabada, a perspectiva da promessa integradora do mundo do trabalho.

Nesta perspectiva o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em ‘consumir’ aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILLI, 2005; p.55)

O discurso contido dentro do conceito de empregabilidade favorece a emergência de um processo de degeneração do trabalho, substituindo qualquer perspectiva de emancipação social. Nesse sentido, a competição, a disputa, a perspectiva de trabalho e sucesso individualizado, configuram-se como conceituações relevantes na formatação dessa conceituação, que durante as últimas décadas, caminham em paralelo ao discurso das competências.

Desta forma, a pedagogia das competências atrelada ao modelo toyotista, tendenciará a escola a uma formação escolar, sob uma concepção estritamente utilitarista, e sem um aprofundamento necessário na construção dos saberes para a humanização e realização dos sujeitos.

### **3. A noção das competências e o processo de internacionalização**

A década de 90, configura-se como momento de intensas transformações no processo de reconfiguração produtiva do capital. A instabilidade e dissolução dos postulados taylorista-fordista, e a necessidade de reformas no processo de

organização e gestão do trabalho, apresentam-se como condicionantes, para a emergência de um “novo” perfil de trabalhador.

Conforme Machado (2002) afirma, a institucionalização da noção das competências vem integrando um processo de desintegração de padrões de organização oriundos dos modelos taylorista-fordista. A relação que se faz com o novo perfil de trabalhador faz referência à socialização e a integração da força de trabalho à organização da produção industrial de massa, com formas de controle especiais, inclusive nas relações de consumo.

Sob a prerrogativa da construção de uma educação de caráter universal, e na perspectiva do desenvolvimento de sujeitos empreendedores no marco da competitividade de mercado, utiliza-se dos processos formativos, para a implementação desses “novos” elementos formativos.

A “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*”<sup>1</sup>, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, além do documento elaborado em 1996, por Centre pour la Recherche et l’Inovation dans l’Enseignement<sup>2</sup>, referente às “Analyse des Politiques d’éducation em 2001” sinalizam marcos estratégicos de todo um processo de recondução da concepção de formação dos sujeitos, além de apontar o contexto educacional como espaço para tal investimento.

Contribuem ainda nessa análise, as formulações da Unesco que postulam os pilares da educação do futuro (DELORS, 1996), além da interferência de organismos como exemplo, a Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio do GATT (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), onde se acirra a competitividade na educação ao incluí-la como um dos produtos comercializáveis no mercado. (DOURADO, 2002). É neste contexto que emerge a “nova” perspectiva de formação, pautada na **noção de competências**.

A interferência de organismos internacionais, também vem à tona a partir da CEPAL, que cumpre papel fundamental no processo mercadologização da educação, além de funcionarem como alicerces, na afirmação do discurso das competências.

---

<sup>1</sup> Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ver Maués, (2005)

<sup>2</sup> Este centro foi criado em junho de 1968 pelo Conselho da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Paiva e Warde (1993) destacam que as orientações estratégicas da Cepal e de outros organismos mundiais estabeleceram diretrizes para a reforma educacional na América Latina, colocando como eixo central de seus projetos e financiamentos a prioridade para a educação básica. Essas orientações da Cepal também foram assimiladas pelo governo brasileiro, que, desde meados de 1990, passou a priorizar e financiar projetos de recuperação de educação básica em parcerias com empresários e outros organismos não-governamentais.

Chaves (2008), complementa afirmando que em consonância às conferências mencionadas acima, houveram outras que contribuíram decisivamente para esse processo, como a *Conferência de Cúpula de Nova Dehli*, em 1993; a *Conferência Mundial sobre Ensino Superior em Paris*, no ano de 2003; além da *Conferência Mundial sobre Educação Superior +5*, realizada também em Paris. Shiroma e Campos (1997) A importância econômica atribuída à educação já fora tratada, em 1990, em um documento da Cepal, *Transformación productiva con equidad*, em que pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais.

O processo de movimentação internacional exposto acima, contribui diretamente para o fortalecimento do discurso das competências, e principalmente para (re) conversão ideológica sobre a formação dos trabalhadores brasileiros. A necessidade de uma educação equitativa, atrelado à construção de uma pedagogia das competências, que parta da incorporação de um conhecimento pragmático e utilitarista nas escolas, aponta para a confirmação dessas assertivas.

A partir de análises nos documentos oficiais brasileiros, podemos mencionar o Plano Decenal de Educação para Todos, além do *Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*, que contribuem para o dinamismo e para a incorporação do discurso das competências. Nesta vertente, o processo de reestruturação produtiva do capitalismo, apresenta repercussão direta na educação escolar e na construção de um discurso fortemente atrelado ao mundo produtivo.

Fundamentalmente, observamos recentemente, uma supressão parcial dos debates sobre a noção de competências, apesar da impregnação desta noção de

forma ideológica, e nos documentos oficiais do ministério da educação, bem como na lógica de construção curricular em algumas instituições de ensino.

#### **4. Perspectivas sobre o debate da noção das competências nas últimas décadas**

O final da década de 80, e início da década de 90, configuram-se momentos de uma série de transformações no processo de reconfiguração produtiva do capital. Essas transformações, interferem na formação de um novo perfil de trabalhador, utilizando-se do processo educacional como espaço estratégico de materialização e de disputa pela hegemonia social.

O conceito de competência emerge no Brasil a partir da década de 90, sinalizando a superação de toda uma concepção de formação dos trabalhadores fincada na proposta pautada no saber-fazer, no utilitarismo, e atrelamento de uma faceta pragmática, à outra de cunho racionalista. Ropé e Tanguy (1997) observam que a discussão sobre competências iniciou - sob estas feições - na França, no início dos anos 80, fomentada pelas mudanças na organização do trabalho por meio da implantação de reformas no sistema de formação profissional.

A noção de competência, incorpora-se socialmente pela necessidade de uma formação de trabalhadores diferenciada, com anuência da iniciativa privada; A emergência das competências, anuncia mudanças no processo de divisão social do trabalho, principalmente no que se refere aos processos formativos, readequando a concepção de qualificação, a favor de um trabalho de base flexível e polivalente.

Segundo Araújo (2005), o conceito de competências, apresenta na sua base a capacidade de fazer, e como referência, os resultados. Buscam, portanto, realizar, como objetivo principal os aparatos de formação, o desenvolvimento de capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas.

A noção de competências altera a concepção dos processos formativos ao “propor” a superação de uma perspectiva de qualificação pautada na unicidade do trabalho especializado, substituindo pela exploração de múltiplas habilidades do

trabalhador – como a destreza, trabalho em equipe, a subjetividade, etc. que na prática intensificam o processo de labor dos trabalhadores.

Arruda (2000) assinala que o novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo comportamental requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire* dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc.

Dentro desta lógica, as políticas impressas pelo conjunto dos organismos internacionais continuam permeando o terreno de formação dos sujeitos, inclusive mantendo no seus discursos, diversos pressupostos que reforçam a vigência desta noção de competências nas demandas formativas.

Contribuem nessa análise, as formulações da Unesco que postulam os pilares da educação do futuro (DELORS, 1996), além da interferência de organismos como exemplo, a Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio do GATT (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), onde se acirra a competitividade na educação ao incluí-la como um dos produtos comercializáveis no mercado. (DOURADO, 2002).

No caso do Brasil, o processo de institucionalização e revigoramento desta noção, apresenta forte influência das referidas diretrizes internacionais, repercutidas em decretos e regulamentações nas pastas ministeriais do governo federal. O conjunto destes processos normativos, apresenta orientações pautadas na conciliação de saberes teóricos e práticos, padronização dos saberes e dos currículos escolares, entre outros.

Conforme diz Machado (2002), a institucionalização à brasileira da noção das competências constitui conteúdo ultraliberal, e continua presente na flexibilização da mão de obra, e dos currículos escolares, ao se defender a alternativa de formação escolar modular, e a modificação dos critérios e formas dos processos avaliativos.

A atualidade desta noção das competências pode ainda ser percebida, na institucionalização, da lei de diretrizes e bases (LDB 9394/96) que muito assemelha seu conteúdo, como uma marca da noção das competências, na

medida que incorpora um conteúdo utilitarista nos seus processos formativos, fazendo referência à organização da produção e às formas de controle escolar, como elo de integralização entre a sistematização desses processos e o mundo da produção. (Art. 39) (BRASIL, 1996)

Além da LDB, outras movimentações na legislação educacional brasileira, reavivam os espaços deste discurso, tais como o *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1994), ou *Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*, contribuindo para o encaminhamento das ações previstas no plano decenal.

Nesta perspectiva, a noção das competências inserida na formação escolar propõe, a alteração de paradigmas pedagógicos, a partir de uma formação profissional divorciada da educação geral (propedêutica), e fincada em pressupostos de formação prático-instrumentais; ainda que os documentos oficiais, a partir de Melo (1999) por exemplo, *pressuponham uma formação pautada na superação da dicotomia entre teoria e prática*.

Tal qual nas conceituações, as premissas da noção das competências reivindicam um currículo escolar sob filiação teórica pragmática<sup>3</sup>, com indícios de uma educação neotecnista e logo, que não questione criticamente os modelos formativos. Este processo impositivo, atende as demandas por (re) adequação curricular dos processos de gestão e do trabalho docente na escola, permeando um conjunto de normatizações que desfiguram inclusive, a função social da escola.

O conjunto destes procedimentos da noção das competências, ressignificam inclusive valores democráticos e progressivos/mediadores da escola tradicional, reorganizando o trabalho pedagógico e logo, impactando toda a gestão escolar com mudanças estruturais na sua concepção.

Oliveira (2004) aponta que:

“Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação

---

<sup>3</sup> Tendência teórica com ênfase na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente e no menosprezo à escola tradicionalista. Portanto, valoriza-se demasiadamente a ciência e a experiência, com a busca do consenso e o reconhecimento do senso comum.

dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar (...)" (p.12)

Contudo, ainda que se considere nos últimos anos, um franco processo de refluxo da noção das competências no Brasil, com o silenciamento de seus diversos agentes interlocutores, a sua incorporação na escola permanece ativa, sendo a partir da presença literal nos documentos oficiais da educação que regulamentam os processo formativos, ou sendo de maneira ideológica, com a reafirmação de padrões e condutas na organização escolar.

## **5. Considerações finais**

Ainda que a efervescência sobre as competências apresente uma relativa calma nos últimos anos, este debate continua permeando os documentos oficiais da educação brasileira, além do seu atrelamento às premissas do modelo toyotista, e do neoliberalismo, influenciada por organizações internacionais. O caráter individualização, e intensificação de atendimento aos requerimentos do mercado na formação dos trabalhadores, e/ou a falsa/conciliação de saberes teóricos e práticos, contribuem para a percepção desse discurso.

A pouca compreensão da noção das competências pelas instituições escolares, pode ser considerado um indicador de fragilidade na contenção deste discurso, na medida que servida de sutilezas, por exemplo, comprometem a organização dos currículos – por uma forma volátil, e/ou em constante mudança -, não definindo as estratégias avaliativas sólidas não apenas para a avaliação dos sujeitos, e revalidação prática desses conhecimentos.

No entanto, as limitações expostas não isentam o potencial ideológico como marca impregnada deste debate nas instituições educacionais. A compreensão definitiva da atual alocação desta discussão, ainda não pode ser realizada, mas as suposições levantadas já nos afirmam o estado de crise deste

discurso, junto a necessidade de afirmação da organização dos trabalhadores para o enfrentamento, e reafirmação de um discurso contra-hegemônico, e que anuncie uma perspectiva de formação na amplitude e potencialidade dos sujeitos.

## 6. Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho, São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; MAUÈS, Olgaíses (orgs.). A lógica das competências na formação docente. – Belém: EDUFPA, 2005.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional : o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo.** Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Qualificação versus competência.** Boletim Cinterfor. No. 149, mayo-agosto de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Ministério da Educação. Brasília, 1996.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Política de Gestão e Financiamento das Universidades Federais via Precarização do Trabalho Docente.** In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; JÚNIOR, João dos Reis Silva (orgs.). Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional. – Belém: EDUFPA, 2008.

DELORS, J. et al. **L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission Internationale pour l'Éducation au 21ème Siècle.** Paris: UNESCO, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. Ed. – São Paulo, Cortez, 2003.

GENTILI, Pablo. **Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais.** IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: HISTEDBR, 2005.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** In: Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro: Senac, v. 28, n. 2, mai./ago., 2005a.

\_\_\_\_\_. **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: HISTEDBR, 2005b.

MACHADO, Lucília R. S. “**Educação básica, empregabilidade e competência**”. Trabalho apresentado na Sessão Especial da Anped, Caxambu, 1998, mimeo.

\_\_\_\_\_. **A institucionalização da Lógica das competências no Brasil**. Pro-posições - Vol. 13. N. 1 (37) – Jan/Abr 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89. Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PAIVA, Vanilda; WARDE, M. “**Novo paradigma de desenvolvimento e a centralidade do ensino básico**”. In: *Educação & Sociedade*. nº.44. Campinas, Papirus, abril/1993.

ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP) : Papirus, 1997b.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: HISTEDBR, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. **Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação**. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 61, dezembro/97

STROOBANTS, M.. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP): Papirus, 1997. p. 142.