

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PRÓS E CONTRAS

Janiara de Lima Medeiros, Mestre em Educação, UFF ¹

Com o neoliberalismo, em torno da década de 1980, se iniciam reflexões e debates sobre a educação por competências. No Brasil essa abordagem pedagógica ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação. O governo adota o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais. Esse modelo educacional atua predominantemente a serviço do pensamento de mercado como diretriz e concepção educacional do Estado. Não é casual que a ideologia das competências esteja no centro dos parâmetros e diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação, pois trazem a perspectiva neoliberal. Nessa perspectiva são os empresários que indicam as qualidades desejáveis para um trabalhador de excelência. Por qualidades entenda-se “competências”.

Este trabalho apresentará o contexto no qual surge a pedagogia das competências. Na análise conjuntural há apontamentos de Gramsci (1982, p. 132), em defesa das “competências” no sentido de habilidade técnica desenvolvida no homem, o qual com “um cérebro ativo terá que, por meio da ajuda do seu ambiente social, desenvolver e organizar os conteúdos”. Em sequência, abordam-se, sucintamente, os pensamentos de Jean Piaget (1998) e de Noam Chomsky (1986), enquanto autores referenciais no assunto por meio de outro enfoque. Segue-se analisando Philippe Perrenoud (1999), conhecido como um importante pensador do tema, reconhecido por desenvolver estudos sobre competências no formato pedagógico. Busca-se correlacionar o ensino das competências com a teoria do capital humano², elaborada por Theodore W. Schultz (1967). Em adição, destacam-se algumas opiniões contrárias à teoria, bem como as justificativas elaboradas por pesquisadores em Educação, tais como Frigotto, Kuenzer, Mafrendi, Ramos, Saviani e Zibas.

O objetivo deste trabalho é despertar inquietações, reflexões e discussões a respeito dos aspectos positivos e negativos do ensino competências que, como todas as esferas e categorias de análise possuem opiniões, divergências e convergências que contribuem para o desenvolvimento de políticas (neste caso, políticas públicas educacionais).

Palavras chave: Pedagogia das competências. Educação escolar. Formação humana.

O termo “pedagogia das competências” surgiu no contexto da crise estrutural do Capital, quando o sistema econômico buscava novas formas para continuar em vigor. A partir dos anos 1980 o toyotismo estava substituindo os métodos de produção anteriores, quais sejam, os métodos taylorista e fordista, já desgastados.

Numa breve recapitulação sobre os modelos de produção anteriores ao toyotismo, suas formas de gerenciamento e razões da crise, verifica-se que o taylorismo se caracterizava por um rápido e prático ensino sobre a tarefa específica do trabalhador, que era remunerado

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui mais de vinte anos na área educacional no Brasil com experiência no ensino e nas gestões administrativa escolar e pedagógica. Possui vivência na educação pública, privada, civil e militar, tendo percorrido desde a Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades presencial, semipresencial e EaD.

² Teoria formalizada pelo professor Theodore W. Schultz, através da qual o autor expressa claramente a relação proporcional entre o investimento no capital humano com o desenvolvimento econômico. Havendo interesse no assunto, recomenda-se a leitura de SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

pela sua produtividade. A gerência eficiente deveria controlar o tempo de cada operário na produção, o que gerava entre os funcionários descontentamento com a repetição limitada por sua função.

No fordismo tem-se um desdobramento do modelo anterior (repetitivo e mecânico), porém caracterizado pela supervisão, que passou a usar a esteira de produção como ferramenta para dinamizar ainda mais o trabalho e a produtividade. No entanto, a maior produtividade através de modelos padronizados necessitava de funcionários também restritos a tarefas específicas e menores, gerando, entre outras consequências, a frustração dos trabalhadores que desejavam receber mais, afim de também poderem ser consumidores dos bens que produziam.

Em seus estudos sobre o Americanismo Fordismo e a adaptação fabril aos mecanismos de produção e controle, Gramsci (2001) buscou destacar as particularidades dessa nova forma de controle social que se iniciou na fábrica e enraizou-se na sociedade através da ideologia fordista. Segundo o autor, “o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática” (GRAMSCI, 2001, p. 241). Tal economia, entre seus reflexos, acarretara problemas na socialização humana, dentre os quais se destaca o individualismo e o acirramento da competitividade. Tais “problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução” (GRAMSCI, 2001, p. 241).

A logicidade identificada no modo de produção taylorista e fordista incluiu as características representadas pelo ator Charles Chaplin no filme ‘Tempos Modernos’³. No filme, Chaplin vive o personagem Carlitos, um operário submetido à produção fabril de maneira inadequada às suas condições físicas e psicológicas. É retratado o período após a revolução industrial em que os empregadores almejavam somente o lucro, pouco importando-se com as condições humanas dos operários. A exploração a que Carlitos se submetia era a mesma a que os outros operários estavam sujeitos. Vistos como máquinas e não como homens, sob o obsessivo lucro da burguesia, os trabalhadores sofriam com a cobrança de maior agilidade para a produção em cada vez menos tempo.

Se por um lado a luta contra as perversidades sofridas pelos trabalhadores foi um marco, por outro a coerção das forças produtivas praticadas pela classe industrial dominante

³ *Modern Times* é um filme de 1936, de gênero comédia com conteúdo romântico e drama. Com roteiro, produção e direção do britânico Charles Spencer Chaplin, protagonista, o filme foi muito criticado à época justamente pela crítica feita através do filme ao industrialismo capitalista.

buscava na “educação” do homem sua adequação ao novo modo de viver, submisso às novas condições de trabalho. Para Gramsci, analisando comparativamente o cenário italiano, o americanismo e o fordismo não buscavam uma nova América, mas sim uma influência para a transformação da civilização europeia. Assim:

Os elementos de “nova cultura” e de “novo modo de vida” que hoje se difundem sob a etiqueta americana não passam das primeiras tentativas feitas às cegas, devidas não tanto a uma “ordem” que nasce de uma nova estrutura, que ainda não se formou, mas à iniciativa superficial e macaqueadora dos elementos que começam a sentir socialmente deslocados pela ação (ainda destrutiva e dissolutora) da nova estrutura em formação. (GRAMSCI, 2001, p. 280).

Gramsci contribui significativamente com suas análises ao alertar quanto ao americanismo como nova ordem de poder latente. Salienta que a dificuldade em americanizar a Europa deu-se fundamentalmente devido às resistências da classe trabalhadora. Essa luta da classe trabalhadora contra a hegemonia buscou impedir o novo modo de produção (americanismo e fordismo) de instaurar uma “nova cultura” e um “novo modo de vida”. Todavia, efetivamente essa resistência não logrou êxito. Ao contrário, a cultura estadunidense com base no trabalho e no capital se consolidou e veio a influenciar a vida social da sociedade moderna.

As instituições escolares atuam como disseminadoras da visão de mundo e de sociedade nas quais elas acreditam. Consequentemente, essas instituições são utilizadas pelo mundo do capital como meio de manobrar a formação humana no âmbito escolar, introjetando ideologias de acordo com a concepção político-social vigente. Conforme Gramsci (2001, p. 19):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.

Para Frigotto (2010, p. 44), “[...] a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”, ou seja, a escola não é uma instituição

de ensino formal cuja função é capacitar trabalhadores, mas, sobretudo, através dela os interesses da classe dominante são articulados e desarticulados.

A sociedade de classes instaurada com o advento da Revolução industrial clarificou funções e necessários saberes para burgueses e trabalhadores. Desta forma, o Capital tem nas instituições escolares a expressão e o meio de manipulação favorável às articulações políticas, técnicas e econômicas, atendendo ao poder hegemônico atual. Como consequência, as exigências da nova sociedade impõem as regras das necessárias e também novas aprendizagens. Portanto, de acordo com Gramsci (2000), a escola precisa desempenhar sua função social e, desta maneira, realizar um trabalho responsável que vise o desenvolvimento humano, o que transformará a sociedade existente naquela que se deseja ter.

Ao compararmos o modelo educacional anterior (taylorismo/fordismo) ao adotado posteriormente, incentivado pelo mesmo fenômeno (taylorismo/fordismo), identifica-se a fonte da inspiração da pedagogia tecnicista. Para atender a necessidade de racionalização funcional do sistema de produção capitalista, a formação técnica adequava-se mais ao capital, pois, para o trabalhador, tal formação traduz-se na possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. O modelo de produção que substitui o modelo pós-fordista é o Toyota. Com o toyotismo, a produção começa a ser realizada de acordo com a demanda (*just in time*), seguindo o princípio do zero atraso, zero defeito, zero estoque. Aqui começa um modelo de gerenciamento horizontal em que grupos tinham maior autonomia para produzir com foco na qualidade. Uma vez que o mesmo trabalhador poderia atuar em funções diferentes, foi reduzida a oferta de empregos e, por conseguinte, ampliou-se o desemprego nas indústrias. Através deste modelo o setor terciário (de serviços) cresce de modo a atender a necessidade de distribuição de mercadorias.

O pensamento até aqui construído evidencia que na educação neoliberal o objetivo é associar a educação escolar à preparação para o capital. Constata-se que a educação não visava preparação para uma vida profissional, mas busca ajustar-se aos parâmetros requisitados pelo sistema econômico imposto. Frigotto (2010) apresenta a problemática através de análises em que muitos pesquisadores vinculam a educação à economia, ao trabalho (emprego) e ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, estaria sendo desenvolvida a “teoria da educação” como visão do mundo da classe dominante. Em sua função ideológica, a teoria do capital humano tem na prática educativa uma prioridade técnica. Nessa prioridade “os requisitos educacionais” são pré-requisitos para uma melhor

ocupação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para proporcionar ao homem um sentimento subjetivo de realização. Para Schultz (1967, p. 33) “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.”

Com a transformação da ciência em força produtiva entre os séculos XIX e XX, seguidos da automação, da informatização, da internet e da globalização, dentre outros adventos da modernidade, a sociedade passa a ser identificada como pós-industrial. A tecnologia e o conhecimento tornam-se condicionantes imperativos para o capital. A hegemonia da informática aponta para o século XXI como a chamada Sociedade do Conhecimento.

Conforme Medeiros (2019), no cenário atual, cada vez mais regido pelo capitalismo, a exigência por produtividade e lucratividade é maior a cada dia. As políticas públicas educacionais apontam à racionalidade da formação escolar pautada em objetivos lógicos à classe dominante.

Evidenciada a natureza dinâmica e flexível, porém instável da sociedade, observa-se seus reflexos no mundo do trabalho em que as aptidões cognitivas e intelectuais são valorizadas; portanto, os sistemas de ensino devem corresponder a essa demanda da nova sociedade: formar trabalhadores capazes de aprender, desenvolverem-se em diferentes ambientes e adaptarem-se às diversas e inevitáveis mudanças.

Além do lucro, necessário para desenvolver novas soluções em benefício da indústria, da produção e do consumo, o conhecimento também passa a ser mercadoria. O trabalhador que almeja melhor posição no mercado, necessita investir em conhecimento a fim de tornar-se competitivo. A empresa que almeja melhores resultados necessita investir em conhecimento para tornar-se mais competitiva e obter maiores lucros. Este pensamento vai ao encontro da Teoria do Capital Humano. Saviani, no prefácio do livro “A produtividade da escola produtiva” de Gaudêncio Frigotto, aponta a economia da educação como uma área importante a ser analisada pelos estudiosos da educação, visto que há uma relação entre a educação e o processo produtivo. A “teoria do capital humano se configurou como um dos elementos constitutivos e reforçados da tendência tecnicista em educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 11). A educação, desta forma, também entendida como reprodutora do capital humano, apresenta à sociedade moderna novos rótulos que a qualifica de maneira ativa e positiva. Dentre esses rótulos, cita-se a formação flexível, a formação permanente, a empregabilidade, o empreendedorismo, a formação de competências, o desenvolvimento do

CHA (conhecimento, habilidades e atitudes), entre outros. Esses rótulos vêm sendo incorporados e utilizados pela administração e pelo senso comum da área empresarial. No entanto, todos eles apontam para um modismo de terminologias mediante as quais é tratado o conceito valorativo do capital humano, ou do homem servindo ao capital. Ainda a respeito do capital humano, Frigotto (2010, p. 18) salienta que

Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, etc.).

A passagem do taylorismo e do fordismo para o toyotismo configurou mudanças no mundo do trabalho. Consequentemente, representa mudanças no perfil do trabalhador. Visto pela ótica do novo modelo de produção, o mundo do trabalho passa a integrar o trabalhador como parte do trabalho, tendendo este trabalhador a ser confundido com pessoa jurídica. O empreendedorismo, a ampliação da empregabilidade através do conhecimento de multitarefas, a formação flexível através de novos currículos, a necessidade de formação permanente por meio de capacitação continuada de suas habilidades e competências, passam a ser estimulados pela hegemonia do capital.

Segundo Leite (2010, p. 56), desde a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), já existia no Brasil uma informação implícita associando a formação dos jovens à evolução do ensino industrial: “[...] As escolas profissionalizantes começaram a chamar a atenção da juventude pelos cursos que ministravam indo ao encontro das oportunidades que o mercado, aquecido pelo desenvolvimento da indústria nacional, passara a oferecer.”

Desde o século XX, a UNESCO vem trabalhando a Pedagogia das Competências. Segundo Delors (1991 *apud* MOREIRA, 2017, p. 15), essa pedagogia

[...] consiste em: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude.

Quanto à noção de competência DELUIZ (2001 *apud* RAMOS, 2003, p. 3),

[...] discute a possibilidade de construção de uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada.

Deve-se entender que as competências foram definidas como uma condição de aprendizado pela necessidade de desenvolver entendimentos adquiridos, não exigindo conhecimentos científicos, mas sim uma maneira rigorosa de raciocinar; sendo assim, conforme analisa Schultz (1967), as escolas poderiam ser encaradas como indústrias.

Os primeiros teóricos que trouxeram a noção de competências foram Piaget e Chomsky em suas teorias da aprendizagem e da linguagem. O psicólogo suíço Jean Piaget (1983), considerado um dos maiores destaques intelectuais do século XX, contribui para a compreensão de competências a partir de seus estudos sobre o processo de aprendizado das crianças e suas respostas através de formas de pensar e agir. O teórico criou a Epistemologia Genética, por meio da qual pesquisou a aquisição e o desenvolvimento da inteligência em adaptação ao ambiente real e às situações reais. O linguista americano Noam Chomsky (1986) muito contribuiu com as áreas da lógica e da matemática. Centrou seus estudos na linguagem, não só como capacidade inata dos seres humanos, mas também como característica da racionalidade humana na qual, conforme o linguista, o processo psíquico relaciona linguagem e pensamento.

Ambos os teóricos trouxeram a ideia de que o ser humano é capaz, por si só, de construir o conhecimento não somente ao interagir socialmente, mas também ao mobilizar o conhecimento a fim de ajustar-se às situações diversas, além de reconstruir diferentes soluções enquanto desempenha as competências potencialmente desenvolvidas. Seus estudos e pesquisas investigam a dimensão da potencialidade humana para a vida.

Segundo Perrenoud (1999), o desenvolvimento das competências deve ser a primazia da escola, pois conhecimento pode ser adquirido em outros locais, mas ao ir à escola é que deveria-se adquirir competências. Para o sociólogo, a educação por competências provoca uma crise paradigmática entre pesquisadores, pois para uns apresenta novas descobertas (continuidade), e para outros apresenta-se como um retrocesso do sistema educacional (ruptura). O autor defende que a pedagogia das competências apresenta a perspectiva de “continuidade”, pois no processo de evolução a sociedade requer novos trabalhadores e, portanto, a educação escolar deve adaptar-se a estas mudanças. Mas também se apresenta como “ruptura” em relação à pedagogia compartimentada por conteúdos disciplinares, para os quais o ensino se justifica nas necessidades de avaliações e exames.

A educação escolar apresenta dois vetores claramente marcantes, quais sejam o político e o técnico-pedagógico. Ao transmitir os valores culturais da sociedade, a educação

assume uma dimensão política e uma pedagógica (no que diz respeito à técnica). Nesse sentido, argumenta Saviani (1985, p. 194):

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.

Tanto a educação civil quanto a militar traduzem os vetores político e técnico-pedagógico educacionais em seus métodos, currículo e práticas de ensino. Todavia, é necessário pensarmos em uma educação de qualidade voltada à cidadania do ser social. Assim:

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998, p. 9).

Coincidentemente não, no ano seguinte após a aprovação da nova LDBEN 9.394/96, acontecem as aprovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais através da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF, 1997) – e a regulamentação da educação profissional através do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Além disso, a educação militar também aprova, entre a adoção de outras medidas, o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (EB). Desta forma, a educação militar brasileira também se apropriou da pedagogia das competências, buscando realizar a revisão do “Manual do Instrutor” do Exército Brasileiro (EB), cuja nomenclatura formal militar é ‘T 21-250’. Através da Portaria n.º 92-EME (Estado-Maior do Exército), de 26 setembro de 1997, o Manual do Instrutor foi aprovado para adoção nas práticas de ensino do Exército Brasileiro (EB):

Com o Processo de Transformação do Exército Brasileiro (PTEB, 2010), o ensino orientado por competências desponta como uma nova tendência pedagógica. É um passo relevante dentro da Instituição, já que o Processo de Modernização do Ensino (PME, 1996) necessita ser complementado em função dos cenários da sociedade contemporânea. (BRASIL, 1997b, p. 2).

Também o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro passa a basear-se na pedagogia das competências:

O Manual do Instrutor do Exército Brasileiro tem o objetivo de “orientar os instrutores quanto à sua prática, a qual envolve o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de todas as etapas e de todos os momentos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem”. Com base na pedagogia das competências, o manual propõe “estudos interdisciplinares que contemplem uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, bem como na valorização de talentos e de aptidões”. (BRASIL, 1997b, p. 5).

Quanto ao objetivo do ensino orientado pela pedagogia das competências, o argumento é de que

O que se deseja com o ensino orientado por competências é justamente o aprender significativamente e de forma integral. Isso acarreta o estabelecimento de relações entre ideias, conceitos e proposições que propiciem a mobilização de saberes em situações diversas e incertas, bem como o desenvolvimento de conceitos, de habilidades, de capacidades, de atitudes, de valores e de experiências referentes a essa mobilização. (BRASIL, 1997b, p. 12).

Observa-se que as bases da sociedade do conhecimento fortalecem-se na tecnologia da informação. Nota-se, também, que a educação militar não está imune aos efeitos da modernidade. Há uma busca deliberada por habilitar os militares do Exército Brasileiro para serem capazes de atuar nas diversas áreas e em distintas situações. Para tanto, o planejamento do ensino se vale de aulas contextualizadas como “uma forma de se reenraizar o texto (o conhecimento) ao seu local de origem ou a outro contexto que lhe forneça significado e construa sentido” (BRASIL, 1997b, p. 18). Mediada por uma metodologia interdisciplinar, a formação militar propõe a resolução das situações-problema por intermédio das disciplinas envolvidas, transpondo para os currículos objetos de conhecimento, do saber científico e das práticas sociais. Através de temáticas provocativas, situações-problema são postas de modo a suscitar a integração de conhecimentos e de habilidades/capacidades na resolução de problemas militares. O Manual apresenta diversas instruções, dentre elas a advertência ao instrutor de que

Na Sociedade da Informação, o aprender de forma significativa cresce de importância e a preocupação do instrutor não deve se limitar apenas à apreensão de conhecimentos e informações pelo instruendo mas, especialmente, pelo desenvolvimento das competências requeridas para esse contexto. (BRASIL, 1997b, p. 33).

O desenvolvimento socioeconômico, apoiado pela tecnologia da informação, acentuou a necessidade de qualificação no campo do ensino; assim sendo, a reforma educacional tornou-se num urgente requisito ao ensino reformador, conforme assinalou Ramos (2011).

A reforma educacional inclui as esferas civil e militar, ambas harmoniosamente ditadas pelo novo cenário sociopolítico nacional. Aprimorar a capacidade humana para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e fazer parte deste está sempre atrelado à melhoria econômica do país. Na análise de Moreira (2017), essa reforma é uma nova edição de um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, do patrimônio humano no entrelaçamento das ideias resultantes de esforços que devem se acomodar às circunstâncias da época.

A soberania do capital sobre as práticas pedagógicas é uma característica da teoria do capital humano. O neoliberalismo traz ao modelo brasileiro de educação, racionalidades aplicadas à gestão educacional tais como indicadores e meritocracia. Além disso, é importante ressaltar que

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 trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2011, p. 37-38).

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96) que o conceito de competências foi inserido na educação brasileira. No seu artigo 9º,

A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, *de modo a assegurar formação básica comum*. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Cabe ressaltar que a LDBEN 9.394/96 não determina a obrigatoriedade do Ensino Médio, o que foi feito posteriormente pela Lei nº 12.061/2009.

Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a LDBEN define as competências obrigatórias dos currículos nacionais considerando o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) dos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Especificamente no que tange ao Ensino Médio, os documentos formalizadores curriculares vieram em 1998, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e em 1999, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Outro importante marco no Ensino Médio brasileiro foi registrado em 1998 com a elaboração e a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente a participação no ENEM era voluntária e tinha como objetivo avaliar, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), se os alunos concluintes do Ensino Médio estavam preparados à etapa seguinte da formação. Uma característica importante e singular do Enem é que, com a inauguração do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2009, ele passou a substituir os vestibulares tradicionais tornando-se o principal acesso dos estudantes ao ensino superior das instituições públicas; posteriormente as instituições de ensino superior (IES) privadas também passaram a adotá-lo como forma de ingresso dos alunos.

De acordo com a cartilha “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a base—Ensino Médio”, produzida pelo Ministério da Educação e Cultura, competência é entendida como “mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania.” (BRASIL, 2018a, p. 9).

Os currículos escolares, que antes eram pautados na qualificação, passaram a ter como base as competências. Esse “deslocamento conceitual” entendido por Ramos (2011) é interpretado por Frigotto (2010) como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”.

Acácia Zeneida Kuenzer (2005) manifesta sua preocupação sobre a versatilidade identificada na pedagogia das competências na qual, numa perspectiva individualista, a educação escolar está a serviço da economia e do mundo do trabalho.

As características dos modos de produção que visavam à qualificação (posto de trabalho, monotarefa no taylorismo/fordismo) e competência (célula de produção do trabalhador multitarefa no toyotismo) identificam o “saber” como algo que precisa ser privilegiado. No entanto, há entre a qualificação e a competência “uma tensão que as une e as afasta dialeticamente” (RAMOS, 2006, p. 61). Por consequência, produz mudanças nas relações através de novas formas de organizar o trabalho. Na sociedade pós-industrial há a articulação entre trabalho e conhecimento, sendo o trabalho concreto, imediato e submetido ao conhecimento. Ambos articulados – trabalho e conhecimento – são meios de gerar mais capital e mais lucros.

Conforme Kuenzer (2004, p. 8), “um trabalhador competente é aquele capaz de diagnosticar problemas e atuar com confiabilidade e segurança em situações não previstas, ou seja, pressentir e enfrentar eventos.” Segundo a autora, a pedagogia das competências, inspirada na perspectiva capitalista, busca exercer preponderância no âmbito da educação escolar e, em seguida, direciona-se ao âmbito do capital. Diferentemente de Perrenoud (1999), Kuenzer (2002, p. 17) argumenta que

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. [...] Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a

especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” Desta forma, compreende-se que na instituição escolar está a responsabilidade da prática educativa, o que pode incluir relações com o mundo profissional.

Frigotto (2005) traz um alerta fundamental quanto aos conceitos de pedagogia das competências e de sociedade do conhecimento. Para o autor estes são conceitos antigos, oriundos da Teoria do Capital Humano. Segundo o autor, através da retomada desses conceitos, há uma sutil e dissimulada forma de reforçar a dualidade na educação, pois “[...] nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da incerteza.” (FRIGOTTO, 2005, p. 9). Através dessa sociedade, o sistema capitalista reforça a ideia da sociedade do conhecimento mas, por outro lado, à classe trabalhadora que necessita da educação profissionalizante, de acordo com Frigotto (2005, p. 9), o que prevalece “[...] é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade.” Assim, essa formação aligeirada voltada ao mercado de trabalho não disponibiliza à classe trabalhadora um conhecimento sólido e muito menos uma formação integral.

Esta sutileza da pedagogia das competências disfarçada em nome da formação profissional, para Zibas (2007, p. 4), “acaba minimizando a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades.” A autora apresenta aspectos desconstrutivos dessa pedagogia, razão pela qual alerta à não ingenuidade de suas propostas. Salienta a autora, também, que:

[...] o modelo de competências, no âmbito das relações capital-trabalho, tem registrado os seguintes desdobramentos: (1) enfraquecimento da associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles, uma vez que o reconhecimento e a avaliação das competências no mundo do trabalho apenas reatualiza a seleção e a promoção meritocráticas, agora, mais do que nunca, baseadas em processo de negociação individualizada; e (2) responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando, assim, as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego. (ZIBAS, 2001, p. 74).

A questão da empregabilidade, conforme o senso comum, relaciona-se ao perfil profissional mais adequado a determinadas oportunidades no mercado. Nesse sentido é que Mafrendi (2010b) argumenta que se um trabalhador não possui determinada(s) competência(s) ele não está apto àquela oportunidade e, por consequência, é excluído. Desta forma, a competência seria um critério de exclusão de boa parte dos nossos trabalhadores,

mesmo os de nível superior, porque não se contempla uma série de coisas que numa seleção possam ser requeridas. Nesse sentido, o ensino por competências seria algo destrutivo, uma vez que esta lógica do modelo de competências, segundo Mafrendi (2010a), é disciplinadora e fabril, já que é transferida da fábrica para a instituição escolar.

Diante dos teóricos que trazem a noção do ensino com vista ao desenvolvimento das competências, identificam-se aspectos positivos no que diz respeito à autonomia. Embora haja positividade nesta forma pedagógica de ensino-aprendizagem, é possível buscar novos caminhos pedagógicos que visem à formação de competências para a vida em sociedade, através de uma formação mais voltada ao desenvolvimento integral dos alunos. O processo de construção do conhecimento precisa ser dinâmico, descentralizado, de forma a articular as diferentes áreas do conhecimento. Logo, ao se desenvolver uma prática interdisciplinar aplicada em situações reais, tem-se uma forma educativa que beneficia aos alunos, que serão os futuros trabalhadores, independente de onde e de como irão atuar.

Considerações finais.

Certa vez eu disse e aqui afirmo: não busco essencialmente os que concordem comigo. Anseio por provocar inquietações e instigar reflexões que se ocupem de tirar pensamentos da sua linha de conforto. Neste trabalho busquei apresentar pontos críticos, contraditórios ou complementares do ensino por competências que abrem margem a diversas outras e tantas discussões.

Independente de posicionamentos ideológicos, a pedagogia deve apresentar-se como aliada à libertação do homem que, enquanto “trabalhador consciente da realidade atual, torna possível uma aprendizagem significativa” (MEDEIROS, 2019). Desta maneira é que Freire (2002) ressalta a importância de uma educação em que os homens sejam capazes de pensar, discutir, participar da sociedade e, ainda, de elaborar novas propostas educativas a fim de contribuírem para a transformação social:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2002, p. 32).

Dentro de uma perspectiva pedagógica mais voltada à formação humana, a preocupação fundamental deve ser a de conscientizar o trabalhador quanto ao modo de

trabalho que ele escolheu. No caso desse trabalhador não ter tido a opção de escolha, deve-se conscientizá-lo das contradições do mundo em que está atuando.

É necessário compreender o anseio da formação escolar sob a logicidade do neoliberalismo em que “[...] o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade), sendo um cidadão mínimo.” (FRIGOTTO, 2003, p. 8). Nesse sentido, Manfredi (2010b, p. 35) corrobora a assertiva de Frigotto, afirmando que nesse ideário pedagógico busca-se “[...] reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes muito ao sabor das necessidades e exigências do capital.” E aponta, ainda, a necessidade de se “[...] pesquisar e sugerir outras relações entre trabalho/competências/formação profissional, de modo que o modelo de competências na versão empresarial não venha a ser assumido como a única resposta possível.” (MANFREDI, 2010b, p. 36).

Ramos (2003), trazendo importantes reflexões no campo da pedagogia da competência, apresenta uma proposta desafiadora em reação ao ensino por competências, a qual nomeia de “pedagogia das competências contra-hegemônica”. Para o autor, através da educação contra-hegemônica, um movimento educacional “[...] que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a resignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social” (RAMOS, 2003, p. 4).

A fim de atender as exigências de rápida produção e rentabilidade, muitos postos de trabalho, profissões, produtos e serviços estão desaparecendo ou tomando novas formas. O conceito de pedagogia das competências transformou-se numa importante ferramenta de dominação do capital ao apresentar-se ao trabalhador como promessa de autonomia e potencial empresarial, adaptando ainda mais a percepção do capital à formação humana. Ramos (2011, p. 39, grifos meus), chama atenção para alguns propósitos relativos à noção de competências:

[...] 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, também, em nível regional.

A automatização e a informatização reduziram barreiras na produção e na comercialização, potencializando o consumo e fazendo emergir novas formas de trabalho. O desemprego é uma consequência deste processo evolutivo que favorece a disciplina no capital. O medo, a incerteza, as inseguranças dos trabalhadores os tornam prisioneiros do poder do capital que, ao mesmo tempo em que oferece um leque de vantagens, através do discurso do empreendedorismo, da liberdade do trabalhador moderno, entre outros, a partir do conceito de empregabilidade, apresenta a necessidade de formação continuada, bem como a necessidade de novas qualificações, que aparecem ao trabalhador como um elemento que o diferencia para a manutenção do trabalho atual ou para a aquisição de um novo trabalho. Desta forma, a pedagogia das competências reforça a relação da educação para o trabalho, articula novas formas de submissão do trabalhador ao capital e desperta anseios aos trabalhadores para que sejam multicompetentes e multihabilidosos a fim de aumentarem sua empregabilidade.

Precisamos que as discussões sobre os rumos das políticas atuais ampliem questionamentos, busquem respostas, assumam o processo de continuidade e se corporifiquem em políticas de Estado.

Referências bibliográficas:

BRASIL. CNE/CEB. Resolução Nº 4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1, p. 229. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

_____. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 15 maio 2017.

_____. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 15 maio 2017.

_____. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 13 jun. 2018.

_____. Lei nº 10.072, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 13 dez. 2019.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm > Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. > Acesso em 14 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. > Acesso em 19 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCC/EM. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. > Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 05 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 5 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília:

MEC/SEF, 1998. 175 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 5 jun. 2018.

_____. **Portaria n.º 92-EME, de 26 setembro de 1997.** Aprova o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (EB). 3ª Edição, 1997b. Disponível em: <<https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/77> > Acesso em 9 jan. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018b, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jul. 2019.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use.** New York: Praeger, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

_____. **Cadernos do cárcere: notas sobre o Estado e a política.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 239-265, 2004a. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf> Acesso em 07 ago. 2013.

_____. **Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** 2004b. Disponível em:

<www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf> Acesso em 07 ago. 2013.

LEITE, J. C. C. (org). **UTFPR: Uma história de 100 anos**. 2.ed , Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MANFREDI, S. M. **Uma crítica à pedagogia das competências**. 2010a. Disponível em: <http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf_7> Acesso em 19 ago. de 2018.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das competências e escolas estaduais de educação profissional do Ceará: formando para o mercado**. Fortaleza: UFC. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**. 1999. Disponível em: <<http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competncias-entrevista-com.html>> Acesso em 13 fev. 2020.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). **Sobre a Pedagogia: Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
_____. **A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3.ed . São Paulo. Cortez. 2006.

_____. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo**. 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf> Acesso em 13 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. Et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CHULTZ, E. Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ZIBAS, D. M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001. Disponível em:
<www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1331/arquivoAnexado.pdf> Acesso em 8 jan. 2020.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da política dos anos de 1990, **Educ. Soc.**, Campinas, 2007. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em 16 ago. 2019.

Educação e Cultura brasileiras. <https://janimedeiroseducacao.com.br/> Acesso em 30 de junho de 2020.