

## O IDEÁRIO EDUCACIONAL COMPETENTE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

*Deribaldo Santos<sup>1</sup>*

*Maria das Dores Mendes Segundo<sup>2</sup>*

*Susana Jimenez<sup>3</sup>*

### RESUMO

O presente artigo analisa o ideário educacional vigente, à luz da crítica marxista, trazendo para o centro do debate a pedagogia das competências. Nessa perspectiva, além de retomar a discussão com os autores que melhor representam a pesquisa sobre a referida proposta pedagógica, revisita historicamente os elementos essenciais relativos à teoria do capital humano, à noção de sociedade do conhecimento e ao determinismo tecnológico, como componentes ideológicos centrais do projeto de formação do trabalhador *competente* no contexto da crise estrutural do capital. Afirmando a articulação ineliminável dos paradigmas e reformas educacionais que vêm se impondo com maior vigor, desde, mais precisamente, as últimas duas décadas, às necessidades do mercado, aponta para a superação da ordem vigente como condição imperativa para a emancipação plena da educação e da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia das competências. Crise estrutural do capital. Crítica marxista.

<sup>1</sup> Professor doutor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE), pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: <deribaldosantos@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: <mendessegundo@uol.com.br>.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE), coordenadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: <susana\_jimenez@uol.com.br>.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo centra-se na história recente do pensamento e da política educacional, buscando contribuir para uma análise de seus atributos fundamentais, na perspectiva da crítica marxista. Nesse sentido, assume, como premissa básica, que o pensamento pedagógico que informa o movimento de reformas que vêm redesenhando a educação brasileira desde as duas últimas décadas, mais precisamente vincula-se, em última instância e por meio de um complexo de mediações, aos interesses do capital no contexto de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2003).

Três ingredientes ideológicos – a teoria do capital humano, a “sociedade do conhecimento” e o determinismo tecnológico – reeditados com roupagens mais apropriadas aos propósitos do capital global para a esfera socioeducacional, no quadro da severa crise do capital, aproximadamente desde o início da década de 70 do século XX, expressam, a nosso ver, de forma suficientemente significativa, o projeto edificado pelos chamados organismos multilaterais, obstinados a atar indissolivelmente, educação e mercado, com implicações de monta para o ensino público em todos os níveis e modalidades. Tratando-se de um fenômeno estabelecido mundialmente, os resultados de tal direcionamento nos países da periferia do grande capital, como o Brasil, não poderiam deixar de ser particularmente desastrosos, comprometendo severamente as já precárias e fragmentadas políticas sociais, com destaque para a educação.

Com efeito, a sempre viva teoria do capital humano, articulada à tese relativa à vigência de uma “sociedade do conhecimento”, em lugar da velha sociedade do trabalho

explicitada por Marx e amparada pela “cegueira branca”<sup>4</sup> do determinismo tecnológico, parece representar o pilar de sustentação de um apanhado de concepções hipermistificadoras do real, num cenário de aprofundamento da barbárie social, desenhado pelo fenômeno a que Mészáros (1995) se refere como crise estrutural do capital.

De acordo com a argumentação desse autor, é oportuno assinalar que o capital atravessa, há já quase meio século, uma crise distinta das crises cíclicas que acompanharam historicamente esse modo de produção. Marcada pela tendência decrescente da taxa de lucro, a crise teria alcançado o próprio tripé de sustentação do metabolismo do sistema – capital-trabalho-Estado. Na tentativa de superação dessa grave crise, o capital pôs em marcha um complexo de medidas que exigiram, por sua vez, reformas que reestruturaram profundamente o papel do Estado, colocando-o, de forma particularmente decisiva, a favor da acumulação privada. Desse modo, o Estado estabelece mecanismos de superexploração direta do trabalhador, articulados à privatização e à mercantilização crescentes dos bens e serviços sociais, como a educação e o conhecimento, além da saúde, da previdência etc. Todo esse processo vem sendo intrinsecamente acoplado a uma reestruturação do próprio sistema de dominação ideológica, o qual é levado a produzir mistificações suficientemente poderosas para encobrir seu projeto e as mazelas que, por meio deste, são agudizadas. Tais teorias mistificadoras são compostas e difundidas de forma apologética por seus guardiões, de modo que assumam, no cotidiano do trabalhador, o estatuto de verdades solidamente inegáveis.

<sup>4</sup> Termo tomado emprestado da literatura, especificamente do romance *Ensaio sobre a cegueira*, do saudoso escritor José Saramago (2002).

Nesse contexto, a educação vem sendo chamada a dar conta de problemas gerados muito além de seu escopo, os quais se enraízam na própria trama de contradições do capital em crise. Um exemplo típico desse fenômeno diz respeito à questão do desemprego estrutural. Apregoam os ditos novos paradigmas que o problema do desemprego há que ser resolvido pela invenção de novas fórmulas pedagógicas, como se, numa equação invertida, elas contivessem a possibilidade de criar postos de trabalho, quando, na verdade, estes vêm sendo materialmente reduzidos de modo drástico, no quadro da referida crise. Como bem aponta Mészáros (2003, p. 22, grifos do autor), a propósito:

[O desemprego] já não é limitado a um 'exército de reserva' à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de expansão do sistema [...]. A grave realidade desumanizante do desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acrílicos do capital, como 'desemprego estrutural' [...].

Assim, sob o prisma da crítica marxista, o artigo aqui apresentado busca tomar em conta, para além do caoticamente aparente, do que se encontra subjacente aos ditos novos paradigmas educacionais. Nesse quadro, a pedagogia das competências receberá, de nossa parte, particular atenção. Não pretendendo esgotar toda a polêmica que cerca essa discussão, tentaremos assinalar, aqui, os elementos mais pertinentes à trajetória perseguida pela referida proposta pedagógica.

## PRINCIPAIS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A fim de melhor problematizar nosso objeto de discussão, é oportuno lembrar que, em 28 de dezembro de 1960, na cidade

de St. Louis, nos Estados Unidos, a *American Economic Association* foi palco para a conferência, *Investimento em capital humano*, proferida pelo economista estadunidense Theodore Schultz, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, que defendeu, posteriormente, a tese de que a educação torna as pessoas mais produtivas. Assim sendo, introduziu a ideia de “capital educacional”, relacionando-o especificamente com os investimentos em educação. Essa concepção se situará na base da Teoria do Capital Humano, desenvolvida depois por Gary Becker, nos anos 1980, que, por sua vez, oferecerá o fundamento teórico e ideológico dos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que passará a encarar o ensino técnico e profissional como essencial à sustentabilidade da ordem do capital. Na ocasião, o autor, além de agradecer o apoio de Milton Friedman, assim como o de Harry G. Johnson, destaca quatro nomes dentre os poucos que conceberiam os recursos humanos como capital. Seriam eles: H. Von Thünen, Irving Fischer, Alfred Marshall e o precursor de todos, Adam Smith, que, segundo Schultz (1973, p. 33-34), “[...] audaciosamente incluiu todas as habilidades adquiridas e de utilidade de todos os habitantes de um determinado país como parte do capital”.

É oportuno observar que Schultz (1973, p. 31-32) parte da tese de que a abundância econômica de algumas sociedades desenvolvidas não se dá pelos “[...] acréscimos da terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível”. Apostando, ademais, que “[...] o investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea”. Defende que certos investimentos feitos diretamente nos recursos humanos seriam “[...] responsáveis pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador”. Quais seriam esses investimentos? Sem vacilar, ele apresenta, entre

seus exemplos: “Os gastos diretos com educação, com saúde e com a migração interna para consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos”. Para que nenhum leitor o acuse de fornecer poucos exemplos, o economista vai adiante, citando, ao lado dos primeiros, “[...] os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho [...]”.

No caso dos países situados na periferia do capitalismo central, os países pobres, assim nomeados por Schultz (1973), o investimento operacionalizado pelos organismos internacionais seria decisivamente criticável. Tal investimento, conforme sustenta, é endereçado ao maquinário, estrutura e mercadorias. “Mas, em geral, não é disponível para um investimento no homem. Conseqüentemente, as capacitações humanas não se colocam ombro a ombro com o capital físico, e se transformam na verdade em fatores limitativos ao crescimento econômico” (SCHULTZ, 1973, p. 40).

Preocupado, à sua maneira, com o complexo relativo à educação dos trabalhadores dos ditos países pobres, Schultz (1973, p. 41, grifo nosso) argumenta, ainda mais, que

[...] os recursos humanos apresentam, obviamente, dimensões tanto quantitativas quanto qualitativas. O número de pessoas, à proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são essencialmente características quantitativas. A fim de tornar a minha tarefa toleravelmente flexível, porci de lado tais características e passo a considerar apenas as componentes de qualidades como a **capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou as habilitações humanas** para a exceção do trabalho produtivo. À medida que as despesas para aumentar tais capacitações aumentam também o valor de produtividade

do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva.

Diferentemente da teoria do capital humano, filha legítima de Theodore Schultz, não podemos atribuir à tese da sociedade do conhecimento uma única paternidade. Sérgio Lessa (2008, p. 31), por exemplo, aponta que tal formulação ou, pelo menos, sua premissa essencial, remonta à Grécia antiga e vem mantendo, ao longo do tempo, a vinculação ideológica com o projeto da classe dominante, reaparecendo nas “[...] formulações contemporâneas de um Lojkin ou de um Adam Schaff, para ficarmos com alguns autores que são quase sempre considerados de esquerda”. Já para Marise Ramos (1995, p. 8), o autor dessa teoria seria Alvin Toffler, o qual teria decretado, em sua obra, *A terceira onda*, “[...] o fim das classes sociais e do proletariado, sendo este substituído pelo cognitariado”. Neize Deluiz (1995), por sua vez, ressalta que, no início dos anos de 1970, Daniel Bell teria adotado esse conceito, referindo-se à sociedade pós-industrial. Segundo Bell, citado por Deluiz (1994, p. 32), a sociedade pós-industrial organiza-se em torno de conhecimentos que procuram “[...] obter o controle social e a direção da inovação e da mudança”.

Na avaliação da autora, a sociedade pós-industrial concebida por Bell teria, de fato, como fundamento, o deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade do conhecimento, na efetivação e organização da produção. Assim discorre a autora, ainda interpretando Bell:

Se o principal problema econômico na sociedade industrial é o capital, na sociedade pós-industrial é a organização e o aproveitamento social da ciência. As relações sociais e os conflitos não ocorrem mais na empresa, entre o capital e o trabalho, mas transferem-se para sistemas que planejam e decidem aplicando o conhecimento, isto é, para as

estruturas burocráticas. Trata-se de produzir serviços – conhecimento imediatamente utilizável – que atendam, em última instância, à produção de bens, pois é no setor de serviços que está alocada a força de trabalho mais qualificada da sociedade (DELUIZ, 1994, p. 33).

Na retórica vigente, com efeito, o paradigma da chamada sociedade do conhecimento casa-se em perfeita união com os pressupostos do determinismo tecnológico, os quais pressupõem o desenvolvimento científico e tecnológico como o sujeito autônomo das transformações que marcam a sociedade contemporânea. Apregoando a centralidade da ciência e da tecnologia no processo de reprodução da riqueza, tais complexos são sumariamente descolados de sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa, com referência ao trabalho, o que, em última instância, reporia os axiomas não só do determinismo tecnológico, como também da neutralidade científica.

É bem verdade que as teses do determinismo tecnológico, como aponta Deluiz (1994, p. 33), “[...] foram objeto de amplas críticas, tanto por sua base empírica quanto por sua fundamentação teórica”. Fundamentada em constatações da investigadora francesa Mireille Dadoy, aponta Deluiz como uma das maiores fragilidades que demarcam tais teses, “[...] a falta de conceitos teóricos e instrumentos de análise rigorosos que orientassem as pesquisas empíricas”. Arrematando sua explanação e em marcada consonância com o que indicamos no parágrafo anterior, anota Deluiz (1994, p. 33):

Os teóricos da corrente determinista, ao conceberem a ciência e a tecnologia como formas autônomas e propulsoras do progresso e da mudança social, referenciam-se em uma visão idealista, na medida em que pressupõem a neutralidade do conhecimento científico e tecnológico e o percebem de maneira cumulativa, evolutiva e linear. As diferentes formas

de organização e divisão técnica do processo produtivo são analisadas apenas em função do desenvolvimento técnico dos meios de produção, sem levar em conta suas inter-relações com as relações sociais de produção.

Sem qualquer consideração pelo caráter profundamente desigual, de apropriação, pelas diferentes regiões do planeta, dos meios e oportunidades em todas as dimensões, de construir autonomamente seu projeto educacional e científico-tecnológico, os ideólogos de plantão não têm escrúpulos em declarar, nesse cenário, que, “[...] pelas asas do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico-tecnológico, o Brasil e, a rigor, qualquer país dito emergente, se assentaria definitivamente no banquete da globalização!” (JIMENEZ et al., 2006, p. 498).

Todavia, não obstante careçam categoricamente de elementos de aproximação com o real, obscurecendo as determinações que se desenrolam nas dobras de suas manifestações, esse complexo de ideias mistificadoras vem resistindo ao teste do tempo, renovando-se e reeditando-se ao sabor das necessidades da reprodução do sistema. Afinal de contas, também resiste ao teste da prática histórica, o sempre evocado axioma marxiano que diz serem as ideias dominantes, as ideias da classe dominante...

Recorrendo a Lukács, Lessa (2008, p. 25) situa tais teses no quadro de um fenômeno ideológico típico do que o filósofo húngaro teria denominado de “[...] o falso socialmente necessário”. Esse fenômeno ocorreria “[...] quando, numa dada conjuntura, há a necessidade de ideias rigorosamente falsas para se justificar uma dada formação social”. Onde reside o poder dessas ideias, rigorosamente falsas, vale repetir, de aparentar a verdade? Para essa pergunta, Lessa (2008, p. 25-26) esclarece: “Como essas ideias se referem à vida cotidiana e

aparentemente a explicam, elas terminam ganhando um estatuto de verdade”. São ideias que se impregnam ao cotidiano das pessoas, retiram dele, de sua inseparabilidade quanto à esfera da imediaticidade, a aparência de que seriam verdadeiras. Por isso, conclui o autor, “[...] apesar de serem manifestamente falsas, aparecem no cotidiano dos homens inteiros”,<sup>5</sup> levando-os a acreditarem que refletem fidedignamente o real (LESSA, 2008, p. 25-26).

No centro dessas divagações teóricas, é concebido, perante o advento das chamadas novas tecnologias e dos processos produtivos informatizados, um novo perfil de trabalhador, agora polivalente, flexível e criativo, com habilidades e competências que lhe permitam adquirir empregabilidade em um mercado mergulhado no desemprego estrutural, como acima mencionado.

#### PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PRESSUPOSTOS, CONTEXTO E CONTRADIÇÕES

Integrando os três ingredientes ideológicos citados no início do presente artigo, Ramos (1995, p. 12, grifo nosso), por seu turno, argumenta que “[...] a apologia à **sociedade do conhecimento**, sustentada pelo **determinismo tecnológico** e pelo economicismo histórico, é o tecido fértil sobre o qual se elaboram as políticas públicas que postulam a valorização do trabalhador de **novo** perfil, formado por instituições de excelência”.

<sup>5</sup> Lukács (1982) utiliza a expressão “homem inteiro” para designar as pessoas que interpretam o mundo somente com o que veem no cotidiano. Ele usa o termo “homem inteiramente” para conceituar as tentativas de enxergar a realidade além da imediata aparência caótica da cotidianidade.

Avançando em suas considerações, remata suas conclusões com a referência à teoria do capital humano: “Construindo suas próprias categorias, conceitos e representações, essas políticas permeiam e seduzem a comunidade escolar e a sociedade como um todo, mantendo o senso comum que entende a educação no sentido do **capital humano**” (RAMOS, 1995, p. 12, grifo do autor).

Em articulação com um modelo de gerenciamento afinado com os padrões da racionalidade produtivista que aportam, por sua vez, na mística da qualidade total, passou a ser defendida a construção de um currículo por competências, como capaz, dentre outras virtudes às avessas, de deixar mais claro o que será, efetivamente, desenvolvido no aluno, por parte da escola, juízo que, aliás, remonta, sem sombra de dúvidas, ao ideário do tecnicismo plantado no Brasil, por força do Acordo MEC-USAID, para vingar nos amargos anos ditatoriais.

Mais recentemente ou, com maior precisão, desde o início da década de 1990<sup>6</sup> e a partir de uma visão estreitamente economicista, o Banco Mundial começa a investir pesadamente na política educacional dos países periféricos, na verdade, passando a ocupar o papel de Ministério Mundial da Educação (LEHER, 1999). Nessa posição, coloca a pedagogia das competências no centro do modelo de formação do trabalhador que permitirá tais países enfrentar os desafios do milênio em curso, conforme os termos do discurso oficial.

Em virtude da força de convencimento que a proposta do currículo por competências exerce sobre grande parte dos

<sup>6</sup> No citado ano, inaugurou-se o chamado *Projeto de Educação Para Todos*, pela paradigmática Conferência de Jomtien, realizada sob os auspícios do Banco Mundial, da qual, por sua vez, emanaram as determinações que passaram a (re)direcionar a política educacional dos países da periferia do capitalismo.

educadores, sobretudo os que trabalham com educação profissional, faz-se necessário passar em revista os elementos mais críticos a respeito da chamada pedagogia das competências.

Não podemos falar de competência ou competências, como quer parte da sociologia do trabalho, sobretudo a francesa, sem antes rever o já clássico texto de Harry Braverman (1987), *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX* (1987), particularmente o subitem 20, do Capítulo V, *Nota final sobre qualificação profissional*. A inspiração do intelectual estadunidense é, declaradamente, *O Capital* de Karl Marx, sob o argumento de que este “[...] mostra como os processos de produção na sociedade capitalista são incessantemente transformados sob o impeto da principal força norteadora daquela [dessa] sociedade: a acumulação do lucro” (BRAVERMAN, 1987, p. 19).

O Bravweman (1987, p. 359) parte do questionamento acerca do conceito de qualificação média. Para ele, aumentar a média da qualificação do trabalhador para atender às necessidades do capitalismo, que passa a incorporar, a partir do advento da gerência científica, “[...] o desenvolvimento da tecnologia e aplicação a ela das ciências fundamentais, [...] não passa de uma tautologia”. Porém, não é isso o que pensa o senso comum nas ciências sociais. Nesse âmbito, é evidente que, diante da maior quantidade dos conhecimentos científicos incorporados aos processos de trabalho, há que se qualificar ou requalificar o trabalhador para que ele acompanhe as evoluções tecnológicas da produção. Para desvelar “[...] o abismo que a noção de ‘qualificação média’ oculta”, Braverman (1987, p. 360) indaga: o conteúdo científico e “educado” do trabalho tende para a média ou para a polarização? E, logo em seguida, observa: “Se a última hipótese for o caso, dizer então que a

qualificação 'média' aumentou é adotar a lógica do estatístico que, com um pé no fogo e outro na água gelada nos dirá que 'em média' ele está perfeitamente à vontade". Para justificar sua argumentação finamente irônica, explica:

A massa de trabalhadores nada ganha com o fato de que o declínio de seu comando sobre o processo de trabalho está mais que compensado pelo comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros [...]. Pelo contrário [continua o autor] não apenas sua qualificação cai em sentido absoluto (naquilo que perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar novas capacidades adequadas para compensar a perda), como cai ainda mais num sentido relativo (BRAVERMAN, 1987, p. 360).

Nessa direção, a nosso ver, o referido autor adverte que, mediante a crescente evolução das tecnologias no processo de produção, há uma imposição à classe trabalhadora, por parte do capital, da necessidade de constante qualificação e atualização das habilidades do trabalhador nos moldes científicos, sob pena de que essa capacitação porventura não realizada comprometa o valor, em termos absolutos ou relativos, do processo de valorização do capital.

É interessante ressaltar importantes pontos de convergência entre as conclusões desse autor sobre esta particular relação entre trabalho e ciência e os enunciados lukacsianos. Enquanto o investigador americano entende que: "Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador" (BRAVERMAN, 1987, p. 360); o filósofo húngaro, por seu turno, já havia escrito que, "[...] quanto mais complicadas se tornam as máquinas, tanto mais sensível é o seu manejo, tanto

menos exige esse manejo um conhecimento real do dispositivo” (LUKÁCS, 1982, p. 212, tradução livre).

Recuperando o percurso de alargamento da idade escolar, relacionando o tempo de permanência na escola com as necessidades do capital, Braverman (1987) argumenta que, nos anos seguintes ao pós-guerra, período de rápida acumulação do capitalismo, alguns empregos foram estimulados pela demanda crescente de mão de obra especializada e específica para aquelas profissões, principalmente carreiras gerenciais e semigerenciais, entre outras, que não estavam disponíveis prontamente no mercado no momento em que este delas necessitava, o que forçou subsídios governamentais na direção da educação, o que, por sua vez, colocou no mercado de trabalho um número de trabalhadores com diploma de nível superior muito acima do que era absorvido pelas empresas, fenômeno que, nas palavras do próprio autor, “[...] pelos fins da década de [19]60 começou a manifestar-se um excesso” (BRAVERMAN, 1987, p. 370).

Esse cenário acaba por determinar que o conteúdo da educação se deteriore na medida em que sua duração aumenta, possibilitando que o diploma seja usado pelos empresários como uma peneira em suas escolhas dos mais aptos para profissões estratégicas na hierarquia de acumulação capitalista (BRAVERMAN, 1987). Para a classe trabalhadora, então, argumenta esse autor, a situação torna-se pior, pois “[...] a extrema concentração desses conhecimentos nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas [...]” fecham-lhe a via de acesso a uma melhor formação. As migalhas que sobram para essa classe traduzem um conceito “[...] ‘ressignificado’ [e] dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, ‘a velocidade como qualificação’ etc.”

(BRAVERMAN, 1987, p. 375). Assim, afirma Braverman (1987, p. 372), no caso, relacionando escola e sua formação com a indústria e suas demandas:

Assim como no processo de trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores freqüentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem.

No Brasil, onde os debates acerca dos novos paradigmas educativos apontam na direção da adaptação do País à propalada competitividade, a expressão “competência profissional”, aparece na legislação, como constatou Nomeriano (2007, p. 59), na resolução CNE/ nº. 4, datada de dezembro de 1999. Foi esse documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional de Nível Técnico, cujo art. 6.º esclarece: “[...] entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. Mais uma vez, é preciso lembrar que a formação destinada especificamente aos trabalhadores e seus filhos parece ser a proveta onde as políticas públicas testam seus embriões educativos.

A revisão da literatura sobre o paradigma da competência, como veremos a seguir, indica que este vem sendo sistematicamente abordado no contexto da reestruturação produtiva, é referido à qualificação, no propósito de afirmar, em diferentes graus, a aproximação, a ressignificação ou o distanciamento entre os dois conceitos.

Segundo Nomeriano (2007), no trato com a questão, um grupo considerável de pesquisadores partiria das teses do

investigador francês Phillippe Zarifian que, segundo essa autora, foi pioneiro, no sentido de tentar formalizar cientificamente um conceito sobre a competência. Contudo, vale ressaltar que a origem dessa proposta pedagógica, como lembrou Jimenez (2007, p. 6), no prefácio do livro de Nomeriano, remonta ao século XVII, “[...] quando Comenius achou por bem apontar a vinculação da didática com o postulado da neutralidade técnica e com a ideologia da competência, elementos esses particularmente caros à burguesia que, naquela quadra, ascendia ao poder”.

De todo modo, na definição de Zarifian (2003, p. 27, grifo nossos), “[...] competência é uma forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar”. Nesse sentido, “O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e ao seu lugar na hierarquia salarial”. Para o autor, não se deve distinguir conceitualmente qualificação e competência; na verdade, em suas palavras, “[...] o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação”.

Já para Dugué (2004), a noção de competência, surgindo no cenário das transformações produtivas da década de 1990, representaria uma contrapartida ao conceito de qualificação, este último estreitamente ligado ao taylorismo que se encontraria em crise. É interessante recuperar, em largas linhas, que Taylor propôs, em sua obra mais famosa, *Os princípios da administração científica*, a intensificação da divisão do trabalho no processo de produção, de modo que o trabalhador pudesse desenvolver com rapidez tarefas ultraespecializadas e repetitivas. Defendia a racionalização e o controle do tempo gasto, de modo que o trabalhador executasse maior produção em prazo mínimo, oferecendo, ademais,

incentivos pela produtividade por meio de prêmios. Essa concepção deixa clara a separação entre trabalho intelectual e manual. Com relação às organizações pós-tayloristas, argumenta Dugué (2004, p. 39), “[...] parecem mais aptas a permitir a mobilização de capacidades criativas para fazer frente aos imperativos e às disfunções cuja resolução constitui, de pleno direito, uma parte da tarefa”

Ao expor seu ponto de vista, Wittorski (2004, p. 76-77) concorda com o fato de que o esgotamento do taylorismo teria, com efeito, provocado um deslocamento na direção da noção de competência – como processo, antes que, como um estado, bem entendido, para o autor. A falência do taylorismo, ainda mais, teria possibilitado “[...] uma ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos”. Assim, o momento atual, conforme sustenta o mesmo autor, seria aquele “[...] preferencialmente das capacidades gerais que permitem gerir globalmente uma situação”.

Heijden e Barbier (2004, p. 68, grifos do autor), por sua vez, investiram considerável esforço em esclarecer a relação criatividade/adaptação em articulação com o problema da competência. Inicialmente, admitem que “[...] a **performance** excepcional está geralmente fundada em conhecimentos básicos muitos amplos, assimilados durante um longo processo de aprendizagem”. No parágrafo seguinte, asseveram que, “[...] diante das rápidas evoluções tecnológicas, é importante manter uma distância de acumulação das competências”. Avaliando ser utópico para o trabalhador de hoje, prever uma carreira profissional estável, admoesta que “[...] o trabalhador moderno deve possuir enormes capacidades adaptativas [...]”, prescrevendo, por fim, o que esse **novo** trabalhador necessita para manter-se empregável: “[...] a manutenção de um alto padrão de performance em toda e qualquer circunstância”.

É, então, o profissional adaptável, segundo as autoras, aquele que o mercado de trabalho procura e valoriza. Por isso, os trabalhadores precisam incorporar na administração de suas carreiras o que elas denominaram como “competência adaptativa”, de pronto esclarecendo o sentido da referida competência. Assim, prosseguem as autoras: “Poderíamos chamar esse tipo de competência de ‘**flexpertise**’, ou seja, a capacidade de manter um bom nível de competência em condições evolutivas e situações diferentes”. Tão poderosa fórmula favoreceria, ao mesmo tempo, os trabalhadores e a organização, de quebra, ainda resolvendo a questão do envelhecimento da força de trabalho. Observemos:

Uma organização assim reforçada por esses ‘**flexpertos**’ pode enfrentar mais facilmente as transformações do ambiente e, então, adaptar-se às mudanças da demanda. O envelhecimento da população ativa não é mais, a partir de agora, um problema, se sabemos que a chave do sucesso reside na atenção prestada ao desenvolvimento da ‘**flexpertise**’; o empregado de amanhã é um experto cuja principal característica é ser rapidamente eficaz em uma grande variedade de funções e situações (HEIJDEN; BARBIER, 2004, p. 69-70 aspas do original, grifos nossos).

Ainda no campo das competências, trabalho de expressiva envergadura investigativa foi desenvolvido no *Laboratório George Friedmann*, da Universidade Paris I/Sorbonne, pela pesquisadora Mireille Dadoy, no ano de 2001. Em perspectiva distinta da abordagem abertamente apologética de Heijden e Barbier, a autora parte das seguintes perguntas: a) Quais são os usos das noções de competência, no singular, e de competência, no plural, na esfera do trabalho?; e b) A quais problemas concretos eles se referem e quais problemas eles levantam?

Sobre a gênese do termo, a autora explicita que, “[...] a noção de competência vem do latim *competentia*, derivada de *comptere*, ‘chegar ao mesmo ponto’, oriunda de *petere*, ‘dirigir-se para’. Refere-se a ‘o que convêm’; no francês antigo, significava ‘apropriado’” (DADOY, 2004, p. 108, grifos do autor). Já a utilização do termo pelo senso comum corresponderia à capacidade reconhecida para efetuar certas ações. Ao longo de uma evolução que partiu da esfera do direito, alcançando, daí, o plano da linguística, a noção de competência, esclarece a autora, aplicou-se a objetos diferentes, em contextos muito diversificados e com acepções particulares. A invasão maciça dessa noção na esfera do trabalho, na França, teria ocorrido por volta da primeira metade da década de 1980.

Para que possamos compreender como esse conceito se cruza com as necessidades empresariais, Dadoy (2004, p. 106) aclara que “[...] as empresas vão empregar o termo para designar os saberes e o saber-fazer ligados a tarefas específicas, próprias de cada posto de trabalho e intransferíveis a outras atividades”. Esse processo se desenvolveu pelo “[...] viés da formação e da ergonomia cognitiva”,<sup>7</sup> informa a autora que segue explicitando que

[...] ao longo dos anos [19]80, as empresas apropriam-se do termo, confrontadas às reestruturações recorrentes do sistema de produção, num ritmo cada vez mais rápido, por causa da concorrência nacional e internacional; as

<sup>7</sup> Definida pela Associação Internacional de Ergonomia, trata-se de uma engenharia psicológica, referindo-se aos processos mentais, como percepção, atenção, cognição, controle motor, armazenamento e recuperação de memória, observando como esses processos afetam as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema. Os tópicos mais relevantes incluem carga mental de trabalho, vigilância, tomada de decisão, desempenho de habilidades, erro humano, interação humano-computador e treinamento.

empresas encontram-se, na verdade, necessitadas de apreender melhor o trabalho real dos operadores, a fim de melhor prepará-los para sua tarefa, para torná-los mais confiáveis e *performáticos* (DADOY, 2004, p. 116, grifos do autor).

A adoção dessa discussão no meio educacional francês ocorreu, por sua vez, em 1985, quando pesquisas constataram que o discurso dos empregadores adotava a expressão competência em detrimento do vocábulo “qualificação”. Daí por diante, o conceito de competência, “[...] propaga-se ainda mais facilmente pelo fato de a palavra retirar dele conotações muito fortes, que não são sempre conscientes para o público” (DADOY, 2004, p. 116). Para demonstrar essa tese, Dadoy (2004, p. 120) ressalta o elevado grau de aceitação do conceito, por parte dos assalariados e seus sindicatos, por um lado; e dos empresários, por outro. Ora, se, entre os primeiros, “[...] a noção de competência recebeu um acolhimento [...] favorável, pelo fato de que, até então, ela era, sobretudo, utilizada para falar dos quadros de executivo [...]”, para os patrões, a noção de competência foi ainda mais prontamente aceita, pois percebiam que esta “[...] exalava um perfume de competitividade [...]”. Com efeito, admite a autora, essa noção, “[...] revelou-se muito mais utilizada em favor dos interesses do empregador, em detrimento dos interesses [dos] assalariados” (DADOY, 2004, p. 122).

Dadoy (2004, p. 138) avança em sua discussão, sublinhando suas dúvidas sobre o papel das competências na sociedade, advertindo que “[...] jamais nossa sociedade dispôs de tantas competências construídas na escola e, no entanto, jamais se falou tanto das competências, o que denota um certo mal-estar”. Certamente, anota Dadoy (2004, p. 138), “[...] a mundialização exerce uma pressão enorme sobre as condições

da produção e, portanto, sobre a competência; mas hoje se dispensam permanentemente competências em nome de um lucro maior”.

O último parágrafo de suas conclusões é suficientemente enfático com respeito ao referido favorecimento, como as fragilidades que cercam o tratamento investigativo atribuído à questão, de modo geral. Assim, vejamos:

Ora, hoje, as análises de competência, tais como são praticadas, ressaltam muito a bricolagem intelectual; ainda procedem muito pelos procedimentos declarativos e não repousam sobre verdadeiras investigações, fundadas sobre ferramentas indiscutíveis. Longe de terem rompido com as técnicas anteriores, apesar das mudanças de vocabulários, elas acabam por desempenhar um papel mais ideológico que técnico. Em contrapartida, têm, perfeitamente, pelo menos até o momento, favorecido os projetos das empresas, permitindo individualizar os procedimentos de avaliação e de remuneração dos assalariados (DADOY, 2004, p. 139).

Quando posicionamos o debate no Brasil, não podemos deixar de destacar, em primeiro plano, as investigações de Marise Ramos (2006).

Para início de discussão, Ramos (2006) rotula criticamente a pedagogia das competências como a pedagogia da sociedade do conhecimento, da sociedade pós-industrial ou da sociedade pós-moderna.

Referindo-se à relação entre as noções de qualificação e de competência, a autora posiciona-se ao lado daqueles autores que identificam a ocorrência de um deslocamento conceitual do primeiro para o segundo conceito, aferindo, mais precisamente, que a centralidade histórica do primeiro conceito, “[...] no ordenamento das relações sociais de trabalho

e educação, está sendo tendencialmente ocupada pela noção de competência” (RAMOS, 2006, p. 5). No quadro dessas mesmas relações, vaticina, ainda, a autora: “O modelo da competência seria, na verdade, um modelo de gestão capaz de organizar a tensão entre conhecimentos e competências, permitindo, assim, ultrapassar o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo” (RAMOS, 2006, p. 10).

Sobre a relação indivíduo/cargo versus desempenho, Ramos (2006, p. 12) indica que “[...] as competências poderiam ser vistas como a mediação entre a qualificação e o desempenho no cargo, podendo explicar, por exemplo, porque indivíduos com a mesma formação têm desempenhos diferentes num mesmo cargo”.

Procurando objetivar suas ponderações, explicita, na esteira de Zarifian, que a gestão por competência seria composta pelos seguintes elementos: a) gestão individualizada dos trabalhadores no quadro dos objetivos da empresa; b) desenvolvimento das competências individuais; c) reconhecimento das competências adquiridas pelo trabalhador; e d) remuneração em função dessas competências (RAMOS, 2006).

Mediante expressivo debate com Yves Schwartz sobre as principais contradições quanto à avaliação das competências, Ramos apresenta, por fim, algumas de suas principais conclusões, as quais, como perceberemos na citação abaixo, reafirmam o caráter insuficiente do referido paradigma, para o enfrentamento das contraditórias relações entre o trabalhador, o processo de construção do saber e as condições materiais do trabalho, no horizonte da emancipação:

Concluimos, então, que a questão fundamental que reside no conceito de qualificação como relação social não é enfrentada pela noção de competência: compreender o movimento dinâmico e contraditório da construção e do uso dos saberes pelos trabalhadores, bem como o jogo relacional que se processa entre eles e deles com a materialidade objetiva do trabalho. Processo esse que transforma o trabalho vivo em trabalho morto, mas que também **potencializa lutas sociais no sentido da emancipação do trabalhador**, à medida que ele se torna efetivamente o sujeito das relações de trabalho (RAMOS, 2006, p. 16, grifos nossos).

É inegável o avanço crítico evidenciado na denúncia, por parte da autora, quanto ao deslocamento histórico do paradigma da qualificação, rumo ao estabelecimento da competência, rigorosamente desfavorável ao trabalhador e a um projeto de educação mais abrangente e formativo.

Por outro lado, do ponto de vista da crítica marxista aqui assumido, haveria um ponto nevrálgico a ser ressaltado quanto à linha de chegada a que aporta a análise da autora. Este ponto de “mal-estar” diz respeito à possibilidade advogada por Ramos, de reversão do referido deslocamento, o que é definido, a rigor, como um projeto em disputa na esfera da política, de cujo ringue teriam chance de sair vencedores os trabalhadores. Para melhor nos fazermos entender sobre esse ponto, citamos, mais uma vez, a autora:

[...] procuramos apreender a essência do deslocamento conceitual [da qualificação à competência] [...] como processo contraditório e que, por isso, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode, sim ser reapropriado pela classe trabalhadora a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados (RAMOS, 2001, p. 20).

Nesse sentido, concordamos com a “crítica da crítica” empreendida por Nomeriano (2007) sobre a pedagogia das competências. Reconhece essa autora o mérito incontestado da análise de Ramos (2006), quando esta denota o caráter individualista e desagregador do modelo ancorado na noção de competência. Por outro lado, aponta o ineliminável atrelamento da pedagogia das competências ao projeto de reprodução do capital no contexto da crise com a qual convive o sistema desde os últimos 40 anos, aproximadamente, como postula Mészáros (1995). Portanto, a pedagogia das competências, como todo o conjunto de paradigmas educacionais, representaria uma necessidade, não uma disfunção, por assim dizer, do sistema e, se estiver certo Mészáros (1995), não nos é possível controlar o sistema do capital, restando-nos, no limite, a alternativa, cada vez mais urgente, segundo o autor, de superá-lo como modo de produção e organização da vida social. Por conseguinte, ainda que não se possa, legitimamente, desprezar o papel da luta política, com vistas ao alcance de melhorias imediatas por dentro da ordem burguesa, devemos reiterar que a construção de uma educação emancipadora e de uma sociedade emancipada situa-se, em última análise, para além do sistema de exploração do homem pelo homem.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Para monitorar o País, no alcance ao chamado Primeiro Mundo, foi proclamada, diante da sociedade civil, a necessidade de se fazer uma “nova” educação voltada para a “nova” realidade de sustentabilidade econômica dos países periféricos. Nessa direção, foi arquitetada uma ampla reforma educativa no Brasil, configurada em “novos” contornos para o

devido ajuste aos imperativos de reprodução do capital em crise.

A educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades, a partir da década de 1990, com o frontal apoio do Estado, assume, de forma mais sistemática, a concepção empresarial de gestão e de financiamento. Nesses termos, as diretrizes educacionais serão mediadas e articuladas em função desses interesses empresariais, colocadas a público de maneira subliminar pelos organismos internacionais, em um amplo processo de mercantilização do espaço escolar em escala global, denunciada pela crescente ampliação de cursos de qualidade duvidosa em todos os níveis de ensino.

Nesse cenário, salta, como ponto basilar de nossa análise, a conclusão de que a pedagogia das competências vem cumprindo adequadamente seu papel de reinventar a teoria do capital humano no contexto da propalada sociedade do conhecimento. Melhor dizendo, representa mais uma artimanha do capital com o objetivo de domesticar os trabalhadores sob a lógica do mercado, agora, a pretexto das exigências engendradas pelo avanço tecnológico. Afinal de contas, como já tivemos oportunidade de exclamar, “[...] quanto mais adestrado o trabalhador, melhor para o privado, melhor para o capital” (SANTOS, 2007, p. 63). Tal proposta pedagógica apareceu, em suma, para advogar em favor da fragmentação, flexibilização, polivalência, empregabilidade, criatividade, dinamismo, empreendedorismo, *flexpertise* e mais um elenco de expressões prontas a impor uma visão ideológica do ideal de *novo* empregado-cidadão em que o trabalhador é obrigado a se transmutar para sobreviver – via de regra, de forma precária – no contexto da crise hodierna.

## THE COMPETENT EDUCATIONAL THOUGHT IN THE CONTEXT OF THE STRUCTURAL CRISIS OF CAPITAL

### ABSTRACT

The article analyzes the present educational thought from the point of view of Marxist critique, bringing back to the center of the debate, the pedagogy of competences. In this perspective, beyond retaking the discussion with the authors which best represent the field of research related to the above mentioned pedagogical proposal; it historically revisits the essential elements relative to the human capital theory; the notion of knowledge society; and the technological determinism, as the central ideological components concerning the formation of the *competent* worker, in the context of the structural crisis of capital. Asserting the inherent relationship between the educational paradigms and reforms of the last two decades, more precisely, on the one hand; and the demands of the market, on the other, it points out the need to overcome the present social order, as an imperative condition for the full emancipation of both, education and society.

**KEYWORDS:** Pedagogy of competences. Structural crisis of capital. Marxist critique.

### REFERÊNCIAS

- 1 BAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- 2 DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.
- 3 DUGUÉ, E. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.

- 4 DELUIZ, N. **Formação do trabalhador**: produtividade & cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- 5 HEIJDEN, B.; BARBIER, G. A competência, sua natureza e seu desenvolvimento: uma abordagem anglo-saxônica. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. São Paulo: Papirus, 2004.
- 6 LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 3, p.19-47, 1999.
- 7 LESSA, S. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, S. et al. **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE/IMO, 2008.
- 8 JIMENEZ, S. et al. Sociedade tecnológica: um novo paradigma em favor da velha ordem?. **Contrapontos**, v. 6, n. 3, p. 495-509, 2006.
- 9 LUKÁCS, G. **Estética 1**: la peculiaridad do lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1982.
- 10 MÉSZÁROS, I. **O século XXI**: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo, 2003.
- 11 MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 1995.

- 12 NOMERIANO, A. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista.** Maceió: EdUFAL, 2007.
- 13 PAIVA, V. et al. Qualificação e inserção alternativa no mundo do trabalho: a sociologia do trabalho para além da indústria. **Novos Estudos CEBRAP**, Rio de Janeiro, v. 48, p. 1-23, 1997.
- 14 PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 15 RAMOS, M. N. **Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória (a)diversidade estrutural.** 1995. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 10 set. 2010.
- 16 RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.
- 17 RAMOS, M. N. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. **Comunicação.** Trabalho apresentado no IX Seminário ASPTI, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.
- 18 SANTOS, D. **Os cem anos do CEFET/CE: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado.** Fortaleza: EdUECE/IMO, 2007.
- 19 SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

- 20 SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- 21 WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. São Paulo: Papirus, 2004.
- 22 ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.