CRÍTICA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS DE PHILLIPE PERRENOUD: SUA VISÃO LIBERAL DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E SUA AFINIDADE COM AS DEMANDAS DO PROCESSO PRODUTIVO CONTEMPORÂNEO

Juliana Campregher Pasqualini – Doutoranda em Educação Escolar/ UNESP- jupasqualini@uol.com.br

Fernando Ramalho Martins – Doutorando em Sociologia/ UFSCar – ramartins@ig.com.br

Este ensaio discute criticamente alguns fundamentos e proposições da Pedagogia das Competências de Phillipe Perrenoud, tendo por base a obra *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. O referido autor é um dos grandes propositores e divulgadores da abordagem da Pedagogia das Competências e suas obras têm tido grande receptividade entre os educadores brasileiros.

O livro analisado consiste em uma coletânea de textos que abordam direta ou indiretamente a questão da cidadania. Nesse sentido, Perrenoud (2005) destaca que pretende fazer uma abordagem diferenciada da questão da educação para a cidadania, que não corresponda a uma "forma ilusória de se livrar do problema real" (p.9). Anuncia sua preocupação em evitar o risco de "fazer da educação para a cidadania um novo ópio do povo" (p.18) e em não aderir a um "discurso oco" (p.9), a um "modismo" (p.v) ou ao "aspecto encantatório" (p.v) da educação para a cidadania, destacando, por fim, que seu objetivo é "contribuir para a reflexão e talvez para uma ruptura com a ladainha sobre a cidadania após a qual cada um volta a se dedicar às suas ocupações, como se nada tivesse acontecido" (PERRENOUD, 2005, p.13).

Embora a cidadania seja em tese uma noção central do livro – que dá nome à obra e que, em tese, garantiria a unidade dos capítulos, pudemos constatar que Perrenoud aborda essa questão fundamentalmente a partir da Pedagogia das Competências. Dessa forma, centraremos a análise na abordagem por competências, à qual o tema da educação para a cidadania encontra-se subordinado.

Em linhas gerais, procuraremos demonstrar que o autor defende, em essência, uma concepção liberal de sociedade – e, portanto de educação;

porém sob a aparência de uma perspectiva crítica e progressista. Além disso, buscaremos evidenciar que a proposição pedagógica do autor revela nítida afinidade com as demandas do modelo flexível de produção, que começa a ganhar força a partir da década de 1970 com a crise do taylorismo-fordismo (ANTUNES, 2000; GOUNET, 1999).

Nesse percurso, um primeiro aspecto a ser discutido é a noção de *autonomia relativa* da escola perante a sociedade, defendida por Perrenoud (2005). Em seguida, procuraremos desvelar a visão de sociedade que sustenta a proposta pedagógica do autor. Por fim, evidenciaremos as aproximações entre a abordagem por competências e as demandas do mundo do trabalho na contemporaneidade, argumentando que Perrenoud propugna, em última instância, a adaptabilidade dos indivíduos à ordem social, contribuindo, assim, para a manutenção dessa ordem e não para sua superação.

A relação escola - sociedade

Perrenoud (2005, p.9) se apresenta como um crítico do "estado lastimável" em que se encontra a "sociedade planetária", bem como da tendência em se culpabilizar a escola, que não estaria educando adequadamente as novas gerações, como se ela – a escola – pudesse ser a "redentora dos pecados da sociedade". Defende reiteradamente a importância de se "admitir as contradições de nossas sociedades e não esperar que a escola as assuma sozinha" (PERRENOUD, 2005, p.28) e afirma que "a escola não é um mundo social separado do restante do sistema", de modo que "nela se observam mais ou menos os mesmos conflitos, as mesmas diferenças, as mesmas apostas que na sociedade global ou em outras organizações" (p.67).

Assim, o autor nos alerta para os limites da educação escolar e sua *autonomia relativa* perante a sociedade: "a escola está *na* sociedade, é fruto dela, é de onde extrai seus recursos. Sua 'autonomia relativa' não a torna um santuário à margem do mundo, nem um superego" (PERRENOUD, 2005, p.9). Perrenoud (2005) enfatiza ainda que só se pode envolver a escola no "combate pela cidadania" se esse combate incluir o engajamento em outras frentes, a saber: emprego, imigração, urbanismo, divisão das riquezas, entre outras.

A percepção dos condicionantes objetivos da educação, isto é, a compreensão de que a estrutura sócio-econômica "condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo" (SAVIANI, 1987, p.9), é tomada por

Dermeval Saviani (1987) como critério de criticidade em sua análise das teorias pedagógicas. O autor agrupa na categoria de 'teorias não críticas' aquelas que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir de si mesma, o que, para Saviani (1987), configura uma visão ilusória e ingênua da educação, pois a escola é socialmente determinada.

À primeira vista, considerando que Perrenoud (2005) recorre reiteradamente às características da sociedade para explicar o que acontece na escola e enfatiza que é um equívoco se exigir que a escola resolva os problemas da sociedade, somos levados a considerar, a princípio, a possibilidade de que sua abordagem se aproxime do grupo das teorias críticas da educação. Destacamos, nesse sentido, que a idéia de que a autonomia da escola perante a sociedade é *relativa,* afirmada por Perrenoud (2005, p.9), é também apontada por Saviani (1987), que refuta tanto o "poder ilusório" da escola (ampla margem de autonomia) quanto a impotência da mesma diante da sociedade (ausência total de autonomia).

No entanto, na análise de Saviani (1987), o grupo das teorias não-críticas em educação é composto, entre outras, pelo escolanovismo. A análise das teorias pedagógicas realizada pelo autor tem como eixo a relação entre escola e sociedade, mas mais especificamente a questão da marginalidade e sua relação com a educação, ou seja, as teorias são analisadas de acordo com a forma como explicam o fenômeno da marginalidade e o papel da educação diante dela. Nas teorias não-críticas, a educação aparece como um instrumento de correção ou superação da marginalidade. Nesse contexto, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova tinha como bandeira fazer a revolução social pela via da revolução educacional (SAVIANI, 2005). A Pedagogia Nova, para Saviani (1987, p.11), mantém "a crença no poder da escola e em sua função de equalização social".

Aparentemente nos deparamos com uma contradição, pois Perrenoud (2005) explicita em diversos momentos ao longo de sua obra sua filiação às pedagogias ativas, tributárias da tradição escolanovista. Na introdução da obra analisada, por exemplo, o autor afirma: "a educação para a cidadania tem a ver com as pedagogias ativas e construtivistas (...)" (p.14). Dessa forma, Perrenoud nega a autonomia da escola em relação à sociedade e seu papel de equalização social, mas afirma-se herdeiro da tradição escolanovista. Teria o autor superado esse "pressuposto" do escolanovismo?

Seguindo na análise de Saviani (1987, p.12), teremos que, na Pedagogia Nova, "a educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpre a *função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade*, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais" (grifo nosso). Os marginalizados, nesse contexto, são os "desajustados e desadaptados de todos os matizes", ressaltando-se que "a 'anormalidade' não é algo, em si, negativo; ela é simplesmente uma diferença" (idem, p.12).

A esse respeito, destacamos o conteúdo do sexto capítulo do livro de Perrenoud (2005), no qual o autor discorre sobre as competências que a "mulher ou o homem do povo" necessitam "para não ser enganados, alienados, explorados ou vítimas impotentes da miséria do mundo" (p.106). Para uma melhor compreensão do leitor, apresentamos abaixo um quadro contendo as competências que o autor supõe indispensáveis para que os indivíduos possam ser bem-sucedidos nos diversos campos sociais.

- Saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- Saber, individualmente ou em grupo, conceber e implementar projetos, desenvolver estratégias;
- Saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática;
- Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo, compartilhar uma liderança;
- Saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático;
- Saber gerir e superar conflitos;
- Saber operar com as regras, utilizá-las, elaborá-las;
- Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais.

Quadro 1: Competências transversais necessárias para atuação dos indivíduos nos diversos campos sociais. (PERRENOUD, 2005, p.111)

Em alguns trechos do referido capítulo, ao discorrer sobre cada uma das competências citadas, o autor permeia a questão dos indivíduos em situação de marginalidade:

> Vivemos em uma sociedade em que se respeitam os direitos daqueles que menos necessitam deles, porque são adultos, fortes e saudáveis, porque têm dinheiro, porque estão bem-integrados ao tecido social, são considerados e não são desprovidos de poder. (...) Os abusos de direitos geralmente são exercidos sobre *os mais fracos*. No entanto, os prisioneiros têm direitos, assim como os pacientes, os indiciados, as crianças, os imigrantes, os portadores de deficiência, os idosos, os desempregados. São esses que necessitam de competências (p.115, grifo nosso).
>
> Poderíamos multiplicar os exemplos de situações em que se constrange abusivamente uma pessoa ou um grupo a passar por cima de seus limites, seja porque não tem plena consciência deles, seja porque não ousa exigir que sejam respeitados ou não sabe *dizer não.* (...) trata-se de encontrar força para dizer não, para exigir respeito, para afirmar seus direitos e suas necessidades, para se colocar como sujeito a ser levado em conta (...) Dizer não, afirmar-se, fazer valer seus direitos, tudo é uma questão de competência (p.115).

Como se vê, a educação escolar, para Perrenoud (2005), deveria preparar os indivíduos, em especial "os mais fracos", para lidarem com as injustiças de nossa sociedade, o que fica também evidente nos seguintes trechos:

> Uma parte das *pessoas carentes* permanece assim porque não tenta nada. Outras porque fazem esforços desordenados que não levam a lugar nenhum e, às vezes, agravam sua situação (p.119, grifo nosso).
>
> Uma parte das *pessoas que são vítimas de injustiças ou de abusos de poder* piora ainda mais sua situação, debatendo-se irrefletidamente, como animais presos em uma

> armadilha. (...) Para além do autocontrole, a capacidade de analisar as relações de força, quando está presente, pode ser um dos raros trunfos dos dominados. Apenas ela pode compeli-los a *esperar pacientemente* o momento em que sua reação terá mais chance de surtir efeitos e estimulá-los a construir estratégias mais complexas, a *planejar com astúcia* o momento de buscar alianças ou recursos para reverter a situação a seu favor ou, pelo menos, para preservar seus interesses elementares (p.120, grifos nossos).

Parece-nos plausível concluir que, na visão do autor, a situação de "marginalidade" dos indivíduos pode ser superada se forem garantidas a eles condições de desenvolverem as competências necessárias na sociedade contemporânea. Afinal, se na tentativa de superarem sua condição, as pessoas carentes "fazem esforços desordenados que não levam a lugar nenhum", falta-lhes a competência de "saber analisar situações, relações, campos de força de maneira sistemática" (PERRENOUD, 2005, p.119). Essa seria também a competência que falta a uma pessoa que tem reações violentas quando é vítima de injustiça, pois por falta dessa capacidade de analisar as relações de força ela acaba passando da condição de vítima à de agressor (p.120). Falta-lhe "sangue-frio" (p.120), para Perrenoud. Trata-se, portanto, de instrumentalizar os indivíduos a identificarem as situações em que se encontram em uma correlação desfavorável de forças – nas quais é mais conveniente "esperar pacientemente" – e prepará-los para "planejar com astúcia" estratégias mais complexas para reverter a situação a seu favor e preservar seus interesses.

Não ser enganado, alienado, dominado ou explorado em nossa sociedade é uma mera questão de competência? Essa parece ser a perspectiva de Perrenoud (2005).

Assim, o autor afirma que não se pode exigir da escola que ela preserve ou inculque valores que a sociedade "vilipendia" (PERRENOUD, 2005, p.9), mas, no limite, sua proposta é exatamente essa: que a escola prepare indivíduos que saibam cooperar, participar de grupos e sistemas coletivos, que conheçam e respeitem os direitos do ser humano e os fundamentos da

democracia. Não são exatamente esses os valores vilipendiados pela sociedade contemporânea?

Portanto, se num primeiro momento Perrenoud (2005) "desconfia das esperanças mágicas" investidas na escola no processo de melhoria da sociedade, num momento posterior irá defender a tese de que a escola tem o papel de contribuir para a melhoria dessa sociedade formando indivíduos *socialmente competentes*. Observamos, assim, a proximidade de suas idéias ao universo ideológico neoliberal, conforme descrito por Duarte (2001, p.142):

> Segundo o ideário neoliberal, trata-se de educar os indivíduos de maneira a torná-los mais bem preparados para disputar seu lugar ao sol no mundo da competitividade. (...) Mesmo depois de todas as críticas que foram feitas à noção de escola redentora, à idéia de que a educação escolar teria o poder, por si só, de criar uma sociedade democrática, a educação volta novamente a ser encarada como capaz de produzir a superação da exclusão social.

Perrenoud (2005) busca esquivar-se das críticas já feitas no campo da educação à noção de escola redentora, aderindo à primeira vista a um discurso pseudo-crítico, mas diante da tarefa de definir objetivos pedagógicos concretos deixa transparecer sua perspectiva de adaptação dos indivíduos à ordem social: a alienação está posta, trata-se de lidar com ela com mais desenvoltura, evitando cair em suas armadilhas. Sua proposta assume claramente a "função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade" (SAVIANI, 1987, p.12), característica da tradição escolanovista – portanto não-crítica, conforme Saviani.

Recorreremos novamente a Saviani (1997) para compreender essa contradição. Ao analisar o texto da LDB/96, o autor apresenta uma distinção entre os objetivos proclamados e os objetivos reais da lei:

> Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses

> divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação, as forças que controlam o processo. (...) os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante freqüência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais (p.190)

A distinção entre objetivos proclamados e reais na análise do texto da legislação pode também nos ser útil na análise da perspectiva pedagógica de Perrenoud. Saviani (1997) afirma que os objetivos proclamados podem mascarar os objetivos reais, e acrescenta: "a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal" (p.191). Constata-se, assim, que no plano dos objetivos proclamados, ou no plano ideal, Perrenoud (2005) procura apresentar-se como crítico, como alguém que reconhece os determinantes sociais da educação e nega a autonomia da escola em relação à sociedade. No entanto, no plano dos objetivos reais, quando o autor é obrigado a esclarecer os "alvos concretos da ação", revela-se a natureza adaptativa de sua proposta. No plano dos objetivos proclamados defende uma educação que atenda aos interesses da maioria e a democratização dos sistemas educacionais, mas no plano dos objetivos reais propõe formar indivíduos mais eficazmente preparados para lidar com os problemas e injustiças da vida em sociedade, em suma, indivíduos mais bem ajustados à ordem social.

Visão de sociedade

Perrenoud (2005) se esforça em mostrar-se bastante sensível – ou até mesmo incomodado – diante dos problemas da sociedade contemporânea. Aponta os mecanismos produtores da desigualdade no interior da escola, menciona os efeitos negativos do neoliberalismo e da ascensão do desemprego e acusa as elites de defenderem seus próprios interesses e prosperarem "em detrimento dos dominados e dos desfavorecidos" (PERRENOUD, 2005, p.96). Menciona ainda, entre outras mazelas sociais, a fome e a miséria, as guerras, a desigualdade do acesso à Internet, a poluição e o esgotamento dos recursos naturais, o terrorismo, o tráfico de drogas e armas em larga escala, a

prostituição e o turismo sexual, o individualismo, a solidão, a exploração dos países do Sul, o uso indevido de bens sociais, o aumento da incivilidade e da violência.

Diante disso, podemos concluir que o autor não se mostra satisfeito com a sociedade atual e não a considera suficientemente democrática e justa. Novamente, ao se mostrar insatisfeito com a atual configuração social, o autor poderia levar-nos a concluir que tem uma visão crítica em relação à sociedade. Faz-se, assim, necessário, examinar qual é, de fato, sua visão de sociedade.

Uma noção bastante utilizada por Perrenoud (2005) pode nos ajudar a decifrar sua visão de sociedade – a noção de *contrato social*. Vejamos alguns momentos em que o autor lança mão desse conceito:

> O contrato social é, antes de tudo, um contrato: um arranjo satisfatório para as diversas partes, *cada uma se preocupando legitimamente com seus próprios interesses*, mas com visão e senso estratégico bastante amplos para compreender que a reciprocidade, a médio prazo, é uma vantagem, ainda que imponha obrigações (p.16, grifo nosso)

> A ordem social é um arranjo negociado, sustentado por alguns princípios de eqüidade e de reciprocidade, porém construído em grande medida por *atores em busca de seu próprio interesse*. A cidadania, em última instância, depende menos da adesão a grandes princípios do que de uma *razão prática*, de percepção do social como equilíbrio instável que deve ser permanentemente reconstruído para que a vida seja viável (p.44, grifo nosso)

> O 'contrato social', tal como Jean Jacques Rousseau concebeu-o, é, em grande medida, um mito. Não há um 'pacto' que preceda toda vida social. [...] As crianças nascem e crescem em uma sociedade que já existe e sua única escolha é integrar-se a ela passivamente, excluir-se dela ou combater as instituições e as leis que consideram injustas ou absurdas. Contudo, o mito do contrato ajuda-nos

> a esclarecer o papel da educação: levar cada um a compreender que faz parte de um conjunto e que não pode sair fora do jogo sem enfraquecer *seus próprios interesses*; incitar a conceber a solidariedade não apenas como um valor humanista, mas sobretudo como *condição prática* da sobrevivência de uma sociedade (...)" (p.95, grifo nosso)

A idéia fundamental parece ser a de que viver em sociedade é um "bom cálculo" (PERRENOUD, 2005, p.92) para o indivíduo, ou seja, que viver em sociedade permite ao indivíduo atender a seus próprios interesses, ainda que imponha algumas obrigações. Além disso, nesse processo em que cada um persegue legitimamente seu próprio interesse, mediada por uma relação contratual, a médio prazo a reciprocidade acaba sendo uma vantagem para todos.

Cumpre evidenciar que essas idéias aproximam-se fortemente da visão de sociedade de Friedrich Hayek e Adam Smith:

> Hayek menciona vários exemplos de fenômenos que são ordenados mas que não resultam de planejamento [...] A utilização de uma trilha através de um campo é outro exemplo de como a ação individual pode produzir um resultado benéfico porém não planejado. Ao seguir as pegadas de alguém, o intuito é de tornar a caminhada mais fácil; *é meramente egoísta*. Mas depois que algumas pessoas tenham agido assim, elas terão traçado uma estrada sólida que facilitará a passagem de todos no futuro. A criação da trilha não dependeu da intenção de ninguém, mas foi o resultado feliz da *ambição de cada um* de utilizar a rota mais fácil (BUTLER, 1987, p.21, grifo nosso)

> Na verdade, ele [o indivíduo] geralmente não tem intenção de promover o interesse público, nem sabe o quanto o promove. Ao preferir dar sustento mais à atividade doméstica que à exterior, ele tem em vista apenas *sua própria segurança*; e, ao dirigir essa atividade de maneira que sua produção seja de maior valor possível, ele tem em

> vista apenas *seu próprio lucro*, e neste caso, como em muitos outros, ele é guiado por uma mão invisível a promover um fim que não fazia parte de sua intenção. E o fato de este fim não fazer parte de sua intenção nem sempre é o pior para a sociedade. *Ao buscar seu próprio interesse, freqüentemente ele promove o da sociedade* de maneira mais eficiente do que quando realmente tem a intenção de promovê-lo (ADAM SMITH, 2001, p.203).

A sociedade é um arranjo em que cada um persegue legitimamente seus próprios interesses e acaba indiretamente promovendo o bem coletivo, compondo um arranjo satisfatório para todos. É essa visão liberal de sociedade que encontramos no texto de Perrenoud (2005).

Para Perrenoud (2005), a sociedade em que vivemos é "dividida" (p.9) e "individualista" (p.44); uma "sociedade do lucro, das mídias, da competição, do desemprego, da insegurança, da exclusão" (p.44-5), em que "uma minoria maneja as alavancas de comando" (p.68). Mas para o autor, esse estado de coisas impera porque o sistema ainda não "evoluiu" o suficiente. Numa visão liberal, portanto, a sociedade está em constante evolução e a superação das mazelas sociais pode e deve se dar pela via dos mecanismos econômicos e políticos próprios do sistema capitalista.

Assim, os inúmeros problemas sociais apontados por Perrenoud (2005) seriam *anomalias* do sistema, mas anomalias que podem ser corrigidas com a evolução desse próprio sistema. Não são, em sua visão, inerentes à ordem burguesa, portanto.

Na introdução do livro, Perrenoud (2005) aborda as causas dessas anomalias e nos conclama a "atacar os verdadeiros problemas":

> Nossas sociedades não dominam nem o desenvolvimento urbano, nem o emprego, nem as desigualdades. Será que é porque não temos nenhum poder sobre esses fenômenos? Ou porque *os ricos não querem pagar o preço de uma sociedade mais justa e mais humana*? É hora de parar de se omitir: não se combaterá a violência ou a delinqüência do contrato social fazendo exigências irrealistas à escola, aos assistentes sociais e mesmo à polícia. Se a intenção é

> combater esses fenômenos, é preciso atacar suas causas. A análise não é nova, mas os governos que tentam a partir dela *atacar os verdadeiros problemas* deparam-se com a recusa das classes favorecidas, incluídas as classes médias, que preferem mudar de bairro ou contratar vigias a oferecer aos poderes públicos os meios legais e financeiros para uma prevenção, para uma escolarização, para uma inclusão mais efetiva dos jovens dos bairros precários (p.10, grifos nossos)

Embora as classes favorecidas, o lucro, o individualismo e tantos outros fatores sejam alvo de inúmeras críticas do autor, em nenhum momento Perrenoud (2005) realiza uma análise com profundidade acerca da gênese desses problemas sociais. Atacar os verdadeiros problemas significa apenas garantir uma inclusão mais efetiva dos jovens dos bairros precários? Logo, não é realizada uma análise efetiva da *estrutura social*, que extrapole a descrição das *características* da sociedade.

Assim, permanecendo no nível da aparência e das análises superficiais, Perrenoud (2005) pode propalar uma visão "crítica" da sociedade. O papel da escola diante desse contexto social, acredita o autor, é formar indivíduos mais solidários, autônomos e competentes para enfrentar as injustiças, ou se preferir, para "combater as instituições e as leis que consideram injustas ou absurdas" (p.95). Portanto, se sua visão de sociedade e conseqüentemente sua proposta pedagógica contemplam a defesa de melhorias ou mitigação das mazelas sociais, a estrutura social geradora de tais mazelas permanece intocada. Parece possível inferir que a resposta do autor vai na direção de uma solução centrada no indivíduo: os problemas sociais serão minimizados se desenvolvermos, por meio da educação escolar, as competências adequadas nos indivíduos.

Ocorre que o avanço cotidiano da barbárie (MÉSZAROS, 2003) vem demonstrando que a suposta "evolução" do sistema capitalista não dá conta de atender às demandas sociais. Esse fato talvez explique a necessidade de Perrenoud (2005) mascarar sua visão liberal de sociedade sob a denúncia dos problemas sociais e a declaração incansável dos limites da educação. Na atual conjuntura, a tarefa de conseguir adeptos a uma teoria que apresente a sociedade como "harmônica" e defenda explicitamente a manutenção da

estrutura social se torna cada vez mais impraticável. Diante do acirramento das contradições do sistema capitalista, faz-se necessário disfarçar ou revestir essa perspectiva de manutenção da ordem social e econômica de um verniz "progressista" ou "crítico".

A abordagem das competências e as novas demandas do mundo do trabalho

Como se sabe, a abordagem das competências não se encontra presente apenas na obra de Perrenoud (2005) e não se restringe ao campo da educação. Esse discurso encontra-se fortemente enraizado e difundido no mundo organizacional. Assim, a "abordagem das competências" parece ser uma proposta pedagógica com evidentes aproximações às demandas do mundo do trabalho contemporâneo.

No entanto, Perrenoud (2005) afirma não estar "seguro" sobre a adequação das competências que compõem sua proposta pedagógica às demandas empresariais e sugere uma não convergência entre o mundo empresarial e sua pedagogia acerca de quais competências deveriam ser desenvolvidas pela escola:

> Alguns ficaram desconfiados com a rápida adesão do mundo econômico à linguagem das competências. A noção de competência está em voga nas empresas e no mundo profissional (...). *Essa 'coincidência' é um desserviço à causa das competências no mundo escolar*. Uma parte dos professores, aqueles de esquerda (mas que nem por isso são pedagogos inovadores), interpretam-na como uma recomendação do mundo da economia ao sistema educacional, supostamente para servir seus interesses em detrimento da cultura e dos saberes. Isso os leva a rejeitar inteiramente a abordagem por competências, considerada tecnocrática, pragmática, utilitarista, ligada ao mundo mercantil e à alienação dos trabalhadores. *Existem questões verdadeiras*, mas também o risco de grandes confusões. Se há um acordo sobre a palavra e a idéia de competência, não se tem uma convergência nem sobre as práticas sociais de que se trata, nem sobre as competências a construir a partir

> da escola. Não é seguro que saber negociar, argumentar, contestar, ter sua vida em mãos, constituir um ator coletivo, coordenar um movimento, criar uma rede de cooperação sejam exatamente as competências que as empresas têm em mente, ainda que, em certos setores, elas requisitem mais iniciativa de seus assalariados (p.74, grifos nossos)

Para verificar se há ou não tal adequação e convergência – e se trata-se ou não de uma mera "coincidência", acreditamos ser necessário identificar quais sejam essas demandas das empresas na atualidade. Tendo em vista elucidar essa questão, faremos uma breve contextualização das transformações no mundo organizacional que caracterizam o atual estágio da relação entre capital e trabalho.

Assim, tomaremos por base as transformações ocorridas no início dos anos 1970, momento caracterizado por um processo de mudança no modelo de acumulação, no qual temos, em linhas gerais, a passagem do modelo taylorista-fordista de exploração da força de trabalho, para o modelo flexível ou toyotista.

Para Gounet (1999), o modelo de produção toyotista é um sistema de exploração da força de trabalho que supera seu predecessor por meio da intensificação do trabalho, pela redução dos salários e degradação da proteção social e pela divisão dos trabalhadores. No entanto, conforme Antunes (2005), trata-se de um sistema de exploração do trabalho no qual a relação entre capital e trabalho é "**mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória"** (ANTUNES, 2005, 42) do que o despotismo característico da empresa taylorista-fordista.

Para Antunes (2000, p. 54-55) os traços básicos que diferenciam o modelo flexível do taylorismo-fordismo são, entre outros, a produção vinculada à demanda (em lugar da produção em massa de produtos homogeneizados) e fundamentada no trabalho operário em equipe, com multivariedade de funções (rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo); processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas;

princípio do *just in time* (melhor aproveitamento possível do tempo de produção); organização dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)[1].

Frente a essas mudanças, surge a "necessidade de elaborar um *novo tipo humano*, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo" – parafraseando Gramsci (2001, p. 248) ao teorizar num contexto fordista. Assim, como nos mostra Alves (2005), ao estudar a questão da qualificação no setor bancário, a discussão desse *novo tipo humano* está relacionada ao conceito de competência, surgido no mundo organizacional.

Em linhas gerais, por meio do modelo da gestão por competências busca-se, contrapondo-se aos modelos anteriores de gestão, enfatizar mais os aspectos atitudinais, próprios de cada indivíduo, do que o conjunto de requisitos técnicos característicos e necessários para a execução de tarefas um determinado posto de trabalho. A noção de competência traz em seu bojo a idéia segundo a qual o indivíduo deve implicar-se subjetivamente em seu trabalho, deve assumir responsabilidades (ALVES, 2005). De acordo com Zarifian (2003, p. 60), a definição de competências implica em "assumir uma responsabilidade local, em dada situação; saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é ele mesmo, uma expressão condensada da incerteza."

Um relevante estudo que nos ajuda a evidenciar as características exigidas do trabalhador pela organização moderna nos é apresentado por Faria (2004) ao discutir as instâncias de análise do controle nas organizações. Trata-se da dissertação de mestrado de Kátia Regina Hopfer (2002), na qual são apresentadas as competências definidas por uma empresa de grande porte que adota o chamado Modelo de Gestão por Competências.

É possível constatar uma série de similaridades entre as competências definidas pela empresa e as apresentadas por Perrenoud (2005). No quadro abaixo, procuramos retratar a correspondência entre algumas das competências desejadas pela empresa e aquelas propostas pelo sociólogo:

[1] São "grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava." (ANTUNES, 2000, p. 45)

COMPETÊNCIAS DEFINIDAS PELA EMPRESA segundo Hopfer (apud FARIA, 2004b)	COMPETÊNCIAS PROPOSTAS POR PERRENOUD (2005)
Trabalho em equipe [...] adotar decisões que respeitem as necessidades e contribuições dos outros; contribuir para e/ou aceitar o consenso [...]	**Apreender a cooperar e a conviver (p.83)** Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um grupo (p.111) Saber construir e coordenar organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático (p.123) [...] trata-se de saber negociar, construir acordos, decidir respeitando todas as tendências (p.124)
Orientação para a qualidade/ padronização do trabalho Determinar padrões de alto grau de desempenho (para si, para os outros e para a empresa) em todas as áreas; ficar insatisfeito com desempenho médio; impor a si mesmo padrões de excelência ao invés de ter padrões impostos por terceiros [...]	**Agir dando o máximo de si** (p.84)
Liderança/ influência	saber [...] **coordenar um movimento** (p.74)
Desenvolvimento de parcerias	[...] **criar uma rede de cooperação** (p.74)
Julgamento/ resolução de problemas	**Adotar uma lógica de resolução de problemas** (p.85)
Planejamento/ organização Estabelecer meta para si mesmo e/ou para os outros completarem um objetivo específico; planejar tarefas individuais e conseguir recursos apropriados para alcançá-los	**Trabalhar em fluxos reduzidos** (p.87) [...] a lógica do fluxo reduzido é sempre cumprir os prazos e atingir o objetivo (p.86)
Coaching Estabelecer metas de realização; supervisionar o desempenho, treinar e avaliar o desempenho	**Organizar-se para construir e avaliar competências** (p.75) As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um treinamento. Aprende-se fazendo, ao sabor de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um **coaching** (p.75).
Comunicação Expressar as idéias de forma eficaz em situações grupais e individuais (incluindo a comunicação não verbal); ajustar o linguajar ou a terminologia às características e necessidades da audiência	É preciso encontrar **o tom e os argumentos** para conseguir que suas necessidades e seus direitos sejam reconhecidos como legítimos (p.116)

Quadro 2: Quadro comparativo entre competências definidas por uma empresa de grande porte e as propostas por Perrenoud (2005)

O quadro é bastante ilustrativo quanto à adequação das competências a serem desenvolvidas pela escola segundo a proposta pedagógica de Perrenoud (2005) e aquelas que as empresas "têm em mente". Embora o levantamento de Hopfer seja referente a uma empresa específica, seus dados

são representativos de um contexto mais amplo do processo produtivo capitalista contemporâneo, no qual a Gestão por Competências tem se tornado uma prática vigente (MARTINS, 2005; FARIA, 2004a) – o que é reconhecido até mesmo Perrenoud.

Segundo Leal (apud FARIA 2004b), embora supostamente permita uma atividade criadora original e livre para o trabalhador, a gestão por competências tem por finalidade reduzir os aspectos subjetivos da pessoa na organização a um código de conduta devidamente especificado, configurando, portanto, um novo mecanismo de controle organizacional.

A Pedagogia das Competências, nesse sentido, parece responder às exigências de uma nova configuração das relações de produção característica do modelo de gestão flexível, ou Toyotismo, que passa a ser o parâmetro organizativo das unidades produtivas com a crise estrutural do modelo fordista de produção na década de 70. O Toyotismo, considerado por Faria (2004a) um "fordismo comportamental sofisticado" (p.205), caracteriza-se, entre outros aspectos, pela ênfase na *auto-disciplina* do trabalhador, no trabalho em pequenos grupos e na eliminação de hierarquias e postos de trabalho (PAULINO, 2004), exigindo, assim, um novo *perfil* para o trabalhador – a ser mensurado por suas *competências*.

Para concluir as reflexões sobre a relação entre a educação e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, cabe resgatar as proposições de Martins (2004). Para a autora, como vimos, a inserção no mundo do trabalho é um aspecto que não pode estar apartado do compromisso educacional. Desconsiderar que a educação escolar no sistema capitalista tem como função a qualificação de mão-de-obra para a produção social e que esta é uma demanda da classe trabalhadora, significaria adotar uma visão idealista de sociedade e de educação. Para que o indivíduo possa transformar o mundo em que vive e transformar a si mesmo, são necessárias uma série de adaptações, afirma Martins (2004), apoiando-se em Adorno. Nesse sentido, salientamos que não se trata aqui de defender uma educação descolada da realidade social ou que desconsidere as demandas da configuração social atual. O que defendemos é uma escola que não se limite a oferecer um "treinamento" para formar indivíduos mais competentes para a luta pela "sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário" (MORAES, 2003). Defendemos uma escola que promova o questionamento da realidade e o desvelamento de sua

historicidade (MARTINS, 2004), uma escola que se posicione efetivamente a favor dos interesses dos oprimidos e permita aos indivíduos superar a imediaticidade da vida cotidiana, enfim, uma escola voltada para a formação plena dos indivíduos como sujeitos da história. Tal formação certamente não pode se concretizar por um mero treinamento de competências.

Conclusão

A presente análise demonstrou que a obra de Perrenoud (2005) sustenta-se em uma visão liberal de homem e de sociedade e que sua abordagem pedagógica encontra-se estreitamente vinculada às demandas atuais do processo produtivo capitalista, conquanto nenhuma dessas características seja assumida explicitamente pelo autor.

Em certo sentido, acreditamos ter evidenciado também que grande parte das idéias apresentadas pelo autor se apóiam em análises superficiais e inconsistentes. Isso fica claro na medida em que o autor defende idéias que serão contrapostas em momentos seguintes e não desenvolve diversas das idéias apresentadas – impedindo assim a compreensão efetiva do leitor acerca de seus posicionamentos. Além disso, como visto, o autor recorre à *descrição* insistente de fenômenos, mas esquiva-se de análises explicativas e baseia sua proposta em análises superficiais da realidade social.

Cabe indagar se essa falta de coerência e consistência é (ou não) algo acidental. Ao que parece, é dessa forma que Perrenoud (2005) busca conseguir a adesão dos educadores a uma perspectiva que, em última instância, submete a educação escolar às exigências do processo de exploração contemporânea do trabalhador, como evidenciado na análise da afinidade entre a abordagem por competência e o novo perfil do trabalhador exigido pelo modelo flexível. Em síntese, trata-se de um convencimento por meio do emprego de uma linguagem sedutora e do apelo às preocupações sociais e a valores supostamente universais (solidariedade, democracia, autonomia), em detrimento de uma argumentação sólida, cientifica e filosoficamente embasada.

Diante desse quadro, para que não caiamos nas armadilhas da fetichização do real e não fiquemos restritos ao mundo das aparências – e principalmente para que não adiramos equivocada e desavisadamente a perspectivas pseudo-críticas e pseudo-transformadoras, é fundamental que nós, educadores e pesquisadores das ciências humanas, atentemos para a

importância da argumentação racional consistente e coerente, do rigor teórico-filosófico e da clareza do posicionamento político das abordagens pedagógicas.

Referências bibliográficas

ALVES, A. E. S. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da conquista: edições Uesb, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortes, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BUTLER, E. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, J.H. **Economia política do poder**: as práticas do controle nas organizações, v.3 Curitiba-PR: Juruá, 2004b.

FARIA, J.H. **Economia política do poder**: uma crítica da teoria geral da administração, v.2. Curitiba-PR: Juruá, 2004a.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

MARTINS, F.R. **Controle organizacional***:* o discurso da organização nos textos de identidade social do trabalhador de uma indústria de grande porte do ABC paulista. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Administração. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Paraná, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI***:* socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria. In: _____ (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAULINO, R.A.F. Crítica à ação comunicativa e à razão comunicativa: para entender a comunicação no mundo do trabalho. **Revista de Economia Política de las Tecnologias de la Información y Comunicación**, v. 6, n.2, 2004.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. Livro IV. Curitiba: Hemus, 2001.