

As referências da pedagogia das competências¹

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Resumo:

Este trabalho tem como objeto as referências teóricas da chamada Pedagogia das Competências e problematiza o neopragmatismo como inspiração para as formulações identificadas com aquela pedagogia. Utilizando-se dos recursos da pesquisa bibliográfica confronta as referências da Pedagogia das Competências com a filosofia da práxis e identifica algumas contradições internas daquela Pedagogia colocadas em função do seu referencial. Conclui que o cumprimento das promessas feitas de valorização das capacidades amplas do trabalhadores e de promoção do progresso e da justiça social requerem a renovação das referências e a superação da sua matriz filosófica.

Palavras-chave:

Pedagogia das competências. Educação profissional. Educação- Filosofia.

Professor do Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará -UFPA
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é o de clarificar algumas das idéias que têm servido como referências para a conformação da noção de competência e seu uso em propostas e práticas pedagógicas que têm sido identificadas como uma Pedagogia das Competências. Desta forma, espera-se contribuir para o entendimento sobre os significados que aquela noção adquire quando assume a condição de referência para as definições e redefinições de políticas de formação e de gestão educacional e de pessoal, no Brasil e fora dele.

Procuraremos, a partir desta identificação, problematizar algumas idéias que associam a Pedagogia das Competências com a possibilidade de fim do trabalho degradante, de surgimento de políticas de gestão valorizadoras das qualidades pessoais dos trabalhadores e de práticas educativas capazes de integrar a formação para o pensar e para o fazer. Idéias que apostam que esse “novo modelo pedagógico” representa a possibilidade de pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Partimos do suposto de que a noção de competência tem revelado força ao ser colocada como referência para a redefinição de políticas de formação e de gestão de pessoal e de políticas de educação, escolar e profissional e que, por isso, precisa ser mais bem compreendida.

Compreendemos que a emergência da noção de competência faz parte de um presente e tem constituído um modelo pedagógico que revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônico. Algumas características da realidade que marcam a Pedagogia das Competências na sua origem e que favorecem a sua divulgação podem ser apontadas: a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo. No campo das idéias, têm ganhado força discursos como o do irracionalismo, do fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais. Enquanto elemento do discurso empresarial, as práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência surgem associadas aos processos de

reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 1970, baseada em princípios como flexibilidade e integração. Ganham força em um cenário marcado pela contração de empregos, pela precarização das relações de trabalho e pela intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical e dos movimentos de esquerda.

A Pedagogia das Competências não pode, no entanto, ser entendida mecanicamente, como mero resultado dessa nova realidade internacional, pois, como um dos elementos dessa nova conjuntura, interage com ela. Ela é parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. Práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência, apesar de aparecerem como contraponto a outras balizadas na noção de qualificação, convivem de forma integrada e conflitante na mesma medida da coexistência de diferentes formas de organização do trabalho²

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, coloca-se como um elemento da nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tem a pretensão de responder às exigências desta nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

Percebemos, outrossim, a falta de consenso sobre a noção de competência e sobre os seus diferentes usos, o que faz revelar a força desta noção, que se mantém elástica, oferecendo várias possibilidades de utilização³. No entanto, parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo saberes (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio-comunicativas etc.).

As competências são definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”,

entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática [...] Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais. (STROOBANTS, 1997, p.142).

Podemos apontar como novidades associadas à emergência da noção de competência, tal como ela vem sendo configurada no debate contemporâneo na sociologia do trabalho, os seguintes aspectos: a idéia de uma capacidade efetiva em oposição à idéia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

Procuramos verificar neste artigo como a literatura tem tratado a noção de competência e quais marcas teóricas lhes são identificadas na lógica de incorporação desta noção nas políticas pedagógicas voltadas para a educação profissional⁴. Sendo assim, pudemos observar que a literatura da área tem destacado o racionalismo e o individualismo como idéias que têm servido para moldar uma Pedagogia das Competências. Procurando avançar nesta discussão afirmamos que o neopragmatismo também tem sido uma elaboração teórica que pode ser citada como uma referência filosófica desta nova pedagogia.

Cabe destacarmos que, tal como defende Ramos (2001), consideramos a noção de competência ainda em disputa. Entendemos, no entanto, que, sob a forma como tem sido utilizada, via Modelo de Competência⁵ e constituindo um modelo pedagógico com características peculiares, o uso da noção de competência tem sido fortemente marcado por aquilo que ora estamos chamando de referências do uso da noção de competência em práticas pedagógicas.

As referências da pedagogia das competências: o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo

A referência racionalista

Vários são os autores, entre eles Tanguy (1997a), Ropé (1997), Stroobants (1997), Machado (1998a) e Schwartz (1990), que ressaltam a

influência do racionalismo⁶ sobre o Modelo de Competências. Para Stroobants (1997), foram as ciências cognitivas⁷ que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção na forma como ela vem sendo usada pela sociologia do trabalho, descrevendo-a a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser, sendo este último o termo englobante.

Depois de algumas tentativas frustradas de cognitivistas, que se depararam com a impossibilidade de identificação de uma competência geral capaz de gerar performances, parece ter se estabelecido no seio das ciências cognitivas⁸ um consenso sobre a necessidade de parcelarizar as operações em funções e de fragmentar as competências.

Para Stroobants (1997), sob a idéia de objetivação das competências, materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, particularmente dos atos humanos no trabalho, numa seqüenciação lógica. Acredita-se na possibilidade de controle e autocontrole desta seqüenciação de modo a gerar performances e eficácia. Como consequência, acredita-se, também, na praticabilidade de uma formação dirigida e autodirigida para tal fim.

As ciências da cognição, no entanto, desconsideraram as múltiplas determinações da vontade, sejam as sociais, econômicas, políticas, entre outras, que condicionam uma ação humana, e esbarraram no fato de que mesmo os atos cognitivos considerados simples colocam dificuldade para sua formalização. Tal perspectiva não se mostrou capaz, portanto, de capturar alguns elementos subjetivos que definem o comportamento competente, tais como a imaginação, a criatividade e a transgressão, mostrando-se capaz, apenas, de promover a conformação dos alunos aos processos nos quais viessem a se inserir.

Ropé (1997), ao discutir como a noção de competência foi introduzida no sistema educativo francês, também verificou que o racionalismo constituiu, junto com o individualismo, uma referência norteadora.

A idéia de racionalização de processos formativos e de trabalho não é, porém, uma novidade. Desde Taylor, com sua proposta de administração científica, têm sido feitas tentativas de máxima racionalização da produção e da formação. A partir dele, outras perspectivas do racionalismo se apresentaram, como o Movimento de Relações Humanas, buscando, por um lado, alternativas administrativas para as empresas a fim de obterem maior eficiência e racionalidade e, por outro, diminuir as resistências ao trabalho de tipo taylorista (MACHADO, 1994).

Tal como na esfera do trabalho, também nas escolas as iniciativas racionalistas vêm mostrando força. Na educação brasileira o racionalismo se tornou mais evidente na década de 1970, com a corrente tecnicista da educação inspirada na Teoria do Capital Humano, e na década de 1990, com o neotecnicismo, sob inspiração dos Círculos de Controle de Qualidade (SHIMIZU, 1996)⁹.

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o maior planejamento e controle dos processos formativos, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro, foram elementos que contribuíram decisivamente para tentativas de racionalização dos processos formativos. Governos e empresas se viram necessitados de informações mais objetivas que pudessem revelar não o nível de qualificação, escolaridade ou de domínio de conteúdos dos egressos do sistema formativo, mas capacidades efetivas que facilitassem planejamentos e desenhos produtivos que passam a ter características mais flexíveis.

O advento das ciências da cognição surgiu como um campo de idéias sobre o qual as aprendizagens e os procedimentos formativos poderiam ser racionalizados. A busca por um tipo de formação “racional” as direcionou a tentativas de objetivação de propriedades antes difíceis de objetivar e de medir tais como a competência relacionada à atividade profissional (TANGUY, 1997a) e, em busca da racionalização do que antes era impreciso, promoveu processos de decomposição e hierarquização das tarefas de modo a possibilitar a padronização das mesmas. “Esse tipo de análise parte do pressuposto de que as ações e os comportamentos considerados competentes podem ser objetivamente observados, avaliados, registrados, prescritos e ensinados.” (MACHADO, 1998a, p. 6).

Este processo de decomposição de tarefas parece ter tornado “natural” a idéia de que a formação das competências caminha para um tipo de organização modular como procedimento formativo mais adequado, de modo a permitir validações cumulativas, ou seja, um sistema de unidades capitalizáveis organizados de modo a resultar no “ser capaz de” (TANGUY, 1997a). É uma didática que se baseia na decomposição dos processos de aprendizagem em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo. A decomposição dos processos de aprendizagem, depois de “socializados” com os alunos, deveria possibilitar o controle consciente e deliberado das operações cognitivas, num esforço de hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem (ROPÉ, 1997).

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam os objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos¹⁰. Na medida em que torna públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e auto-avaliação dos indivíduos.

A idéia de racionalização também vem inspirando práticas de avaliação que se propõem medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores. Em tais práticas, onde se empregam métodos e técnicas supostamente científicas, são utilizados procedimentos de objetivação, de classificação e de medida das competências requeridas, das competências adquiridas e do percurso profissional (TANGUY, 1997a). Tais procedimentos, segundo Tanguy, vêm sendo utilizados, na França, de maneira similar tanto nas empresas quanto nas escolas¹¹. Busca-se utilizar práticas eminentemente seletivas e ferramentas-padrão, apresentadas como neutras, em detrimento de práticas de julgamento de caráter subjetivo, a fim de verificar, “objetivamente”, o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente.

Ropé e Tanguy (1997a) questionam os esquemas de análise de racionalização das competências, elaborados com base nas ciências cognitivas. Segundo elas, tais esquemas não dão conta de apreender a dinâmica da realidade e nem oferecem os modelos para a operacionalização do “aprender a aprender” e da “transferência de capacidades”. Ropé (1997) questiona a possibilidade de decodificação dos processos mentais e o exercício de decomposição das tarefas como estratégia para tornar observáveis e manipuláveis as competências. Segundo a autora, este procedimento não explica necessariamente a complexidade dos atos humanos e dificulta a expressão do imaginário e da criatividade dos sujeitos, além do que, tal mecanismo de decomposição das tarefas não teria como oferecer garantias de que a trajetória de procedimentos elaborados a partir dele possa resultar no cumprimento de objetivos desejados.

Para Machado (1998a), este tipo de abordagem de inspiração racionalista desconhece que a competência é, antes de mais,

[...] uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações

sociais [...] quando se produz um catálogo de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos. (MACHADO, 1998a, p. 6).

Machado (1998a) lembra que as estruturas de ação são “construídas e reconstruídas permanentemente pelos sujeitos”, que estes, mediante suas próprias referências e a partir da leitura que fazem do contexto e de seu papel, reinterpretem e

reorganizam as prescrições e completam os elementos necessários à realização da atividade de trabalho. Esta autora conclui que não há, assim, um nível de análise pré-determinado capaz de tomar posse da competência. (MACHADO, 1998a, p. 7).

Ela deve ser, portanto, contextualizada e historicizada.

Ropé (1997) e Tanguy (1997b) observam que os elementos de competência identificados em processos de decomposição das tarefas que buscam localizar o que anteriormente era impreciso, correm o risco de ficarem sem sentido se analisados e padronizados como unidades. Para Tanguy, apoiada em Bruner, esses processos inspirados nas ciências cognitivas, ao invés de se voltarem para os processos de construção do significado das condutas, estão se voltando para o processamento de informações sobre essas condutas.

Tanguy (1997a) também questiona a racionalização que se impõe aos processos pedagógicos de desenvolvimento das competências e que os define numa perspectiva modular, como “unidades capitalizáveis”, pois esta racionalização, inspirada em processos similares aos que ocorrem nas empresas, integra a formação aos dispositivos de produção visando ao ajuste entre os atributos dos indivíduos e a organização do trabalho.

A avaliação de cunho racionalista é questionada por Ropé (1997), porque quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, por meio da padronização e uniformização dos resultados, ela favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções. A objetividade das avaliações é ainda questionada por Ropé e Tanguy (1997a) pelo fato de os

referenciais construídos, que servem à avaliação, terem um caráter abstrato, podendo, em vários casos, serem substituídos por outros. Também pelo fato de as competências avaliadas serem identificadas, objetivadas, a partir de descrições feitas pelos técnicos da avaliação, portanto, de forma bastante subjetiva.

Apesar de se questionar a validade dos procedimentos adotados, de inspiração racionalista, de decomposição das tarefas em busca da objetivação e padronização de comportamentos considerados competentes, não se pode concluir que eles não tenham efeitos sobre o imaginário e as práticas docentes, nem se pode considerar que as práticas de avaliação sejam inócuas, embora seus maiores resultados talvez não estejam diretamente ligados aos seus objetivos anunciados. Machado (1998b) afirma, por exemplo, que as práticas de avaliação, sob o emblema de práticas científicas neutras, têm servido como instrumento de formação de um novo saber-ser.

A avaliação tem força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza e para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação. Ao utilizar procedimentos padronizados e “objetivos”, definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o *status* de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas. De fato, segundo Ropé (1997), analisando a introdução da noção de competência na escola francesa, a avaliação implementada com base no esquema de análise racionalista tem tido efeitos sobre o estilo cognitivo profissional dos professores.

A força da avaliação institucionalizada e padronizada na noção de competência, pode, portanto, promover processos adaptativos e assegurar, pragmaticamente, uma maior aproximação das práticas docentes e discentes das demandas do sistema produtivo¹². Ropé verificou, no entanto, que, apesar da força com que processos de desenvolvimento de competências vêm sendo implementados sob a ótica racionalista,

vozes se levantam para protestar contra o risco de perda do sentido na vontade de tudo objetivar, medir, e, talvez, tratar o pensamento humano como se trata a informação nos sistemas-especialistas. (ROPÉ, 1977, p. 99).

A referência individualista

Uma outra marca da Pedagogia das Competências, pode-se dizer, é a sua inspiração individualista, pois, apesar de permanecer vaga, na maioria das vezes, a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências (ROPÉ; TANGUY, 1997a). O individualismo pode ser identificado como uma doutrina segundo a qual o indivíduo constitui fundamento de toda a lei. Assim, uma pedagogia individualista promove um processo formativo no qual se valoriza o desenvolvimento de capacidades individuais, que sejam de caráter individual e não social. Desvaloriza-se, portanto, a idéia de desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comum a todos os indivíduos de um processo formativo.

A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal. A Pedagogia das Competências inscreve o aluno singular no centro do sistema educativo e instaura o princípio de cursos individualizados no lugar de habilitações mais ou menos padronizadas. As competências, no entanto, apesar de serem colocadas como atributos dos indivíduos, requerem a sua validação pela organização institucional (ISAMBERT-JAMATI, 1997; TANGUY, 1997a; 1997b).

A inspiração individualista é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado sobre saberes para um sistema de aprendizagem focado no aluno. Nas empresas, essa tendência se explicita na substituição de um modelo de organização “produtiva no seio da qual podia-se ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado.” (ROPÉ; TANGUY, 1997a, p. 206). Em ambos os casos, nas escolas e nas empresas francesas, verificou-se uma busca obstinada de individualização. Estas têm lançado mão de instrumentos como o contrato de aprendizagem e o contrato de parceria. (ROPÉ; TANGUY, 1997a).

O que parece estar em curso com essa individualização da formação não é a valorização do elemento humano, mas o contrário, o seu enfraquecimento como coletivo. Como diz Machado (1998b, p. 84),

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o

desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos.

Esta lógica individualizante, afirma a autora, não se choca, porém, com o tipo de solidariedade promovida pelo capital em favor do trabalho produtivo em equipe “e é somente dentro desses marcos que ela restabelece o coletivo e revaloriza os processos grupais de trabalho e as trocas intersubjetivas.” (MACHADO, 1998b, p. 84). Esta individualização tem o efeito de enfraquecer o coletivo dos trabalhadores, romper a sua solidariedade e entravar a expressão de interesses coletivos, pois se apóia sobre uma concepção unificada de necessidades dos trabalhadores e das empresas, mascarando os interesses contraditórios entre capital e trabalho (DUGUÉ, 1998). Para esta autora, degrada-se o ambiente de trabalho, principalmente, pelas práticas de concorrência que levam os trabalhadores a se enfrentarem individualmente, ou em clãs. Além disso, para Tanguy (1997a), a individualização favorece a aceitação das diferenças salariais como resultado de propriedades e de ações individuais.

A referência neopragmatista

Dissemos acima que a Pedagogia das Competências tem base racionalista e individualista. Agora passaremos a sugerir Pedagogia das Competências também tem bases neopragmatistas. À primeira vista, parece que nossa hipótese inicial de que a Pedagogia das Competências tem inspiração pragmatista revela-se invalidada pelas pesquisas de Stroobants (1997), Tanguy (1997a) e Ropé (1997) que enfatizam a inspiração racionalista nos processos de identificação, formação e desenvolvimento de competências, pois o pragmatismo se apresenta como uma corrente anti-racionalista¹³.

Segundo James (1974), o método pragmático se opõe ao movimento do racionalismo e propõe uma atitude de olhar para além das “categorias” e de procurar por frutos, consequências e fatos, negando a possibilidade do conhecimento verdadeiro, objetivo. O neopragmatismo de Rorty (1997) se aproxima do discurso pós-moderno do irracionalismo ao considerar a impossibilidade de um conhecimento verdadeiro acerca da realidade, colocando em descrédito as teorias que se propõem objetivas e definindo-as apenas como narrativas. Ou seja, o pragmatismo e o neopragmatismo questionari-

am todo o edifício construído pelas ciências cognitivas em torno da idéia de competências objetivadas considerando-as apenas como “representações” ou “narrativas”. Como, então, essas duas referências aparentemente antagônicas se cruzam nas propostas de desenvolvimento de competências?

Consideramos que a Pedagogia das Competências tem tentado realizar uma combinação entre o ideário racionalista e o pragmatista¹⁴. Do racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e objetivação das competências facilitou, também, o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos. Uma coisa, de fato, muito importante deve ser considerada: a Pedagogia das Competências tem seu procedimento básico centrado na atividade, que é, também o procedimento básico do progressivismo¹⁵.

O caráter pragmático que tem marcado as propostas de desenvolvimento de competências já foi identificado e pode ser observado na “fala” de alguns dos autores estudados.

Ao ver o ensino técnico e profissionalizante como referência da pedagogia por objetivos e como campo de experimentação de idéias e técnicas que inspiraram a Pedagogia das Competências, Tanguy o afirma como uma “pedagogia de concepção eminentemente pragmática”, que busca “gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.” (TANGUY, 1997b, p. 46).

Machado (1998b), ao analisar o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. - CEB 15/98¹⁶ e verificar a sua referência subliminar ao Modelo de Competências, identifica que :

A linha de argumentação em favor de sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente, e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral. (MACHADO, 1998b, p. 85).

Ou seja, a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se coloca como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos. Ora, a finalidade da educação pragmática é justamente promover processos de adaptação dos indivíduos. Dewey¹⁷ e Rorty¹⁸ não questionam a democracia burguesa e seus valores. Para estes representantes do pragmatismo e do neopragmatismo, respectivamente, a realidade dada deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, podem culminar no seu melhoramento, evitando, pois, comprometer os projetos pedagógicos com utopias políticas remotas¹⁹. Favorecem-se, deste modo, os processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se aventando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, por meio do diálogo e da compreensão.

Ropé (1997), quando analisou a introdução da noção de competência na escola francesa, concluiu que as inovações promovidas representaram uma tentativa de substituição de um modelo cognitivo centrado nos saberes disciplinares por outro que parte de situações específicas e de seus requerimentos de procedimentos e de saberes. Essas inovações tinham por preocupação a identificação dos conhecimentos com a ação a ser realizada, visando a justaposição entre atributos e situação. Tal como na perspectiva pragmática de educação, a preocupação era a de vincular os processos formativos com as demandas imediatas. Dewey, ao negar uma teleologia da educação, tendo em vista a “impossibilidade de associação entre processos formativos com idéias de um futuro distante” (DEWEY, 1936), vinculou-a ao imediato, à “atividade atual”. Para tanto, propunha que os processos formativos fossem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos, considerados individualmente.

Não constatamos, portanto, incongruências entre as orientações racionalistas e pragmatistas observáveis nas discussões sobre o desenvolvimento de competências. Identificamos o viés racionalista nas estratégias de decomposição das tarefas com a finalidade de estruturação de práticas formativas e avaliativas. Esse procedimento, na realidade, tem como objetivo instrumentalizar o uso da noção de competências, visando a formação de capacidades consideradas úteis e de interesse imediato, validadas pelos resultados, e capazes de promover a adaptação dos indivíduos aos seus contextos produtivos.

O neopragmatismo da Pedagogia das Competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho²⁰.

Considerando as implicações de uma pedagogia de referência neopragmática

Pode-se observar uma nova onda de crescimento da influência do neopragmatismo sobre a educação no Brasil²¹, como nos tempos do escolanovismo ou do tecnicismo. Ela traz como aspectos positivos o resgate do papel da atividade nos processos de ensino-aprendizagem e a preocupação com a vinculação desses processos com a realidade na qual estes estão inseridos.

Alguns de seus resultados, porém, podem ser bastante desastrosos. A desconsideração da importância dos conteúdos disciplinares resultou, na educação escolar brasileira sob influência do escolanovismo, na queda de qualidade das aprendizagens; a centralização dos processos formativos nos alunos também possibilitou um afrouxamento das práticas educativas e em um certo descompromisso dos professores com a atividade docente; nas escolas públicas, associadas às dificuldades já existentes de financiamento, significou a queda geral da qualidade educacional e, ao invés de promover a democracia, como prometia, aprofundou as desigualdades ao dificultar às classes populares a utilização dos saberes socialmente acumulados enquanto instrumentos de intervenção na realidade.

Ao realizar um trabalho como este, que busca compreender objetivos e condições de realização de um conjunto de formulações pedagógicas, é necessário ter em mente não apenas as intenções declaradas de seus interlocutores, mas as possíveis implicações efetivas que pode ajudar a construir. Servindo-nos de Machado (1988b), podemos dizer que, ao fazer esse balanço,

Importa perguntar menos pelas intenções proclamadas do tipo “promover um aprendizado aberto”, “ensinar a aprender a aprender”, “desenvolver a capacidade de

resolver problemas” etc. e perguntar mais se as **práticas pedagógicas a serem desenvolvidas serão mesmo capazes de criar espaços e interações que levem à socialização plena dos alunos.** (MACHADO, 1998b, p. 91, grifo nosso).

Ou seja, devemos ter em mente as possibilidades efetivas que a Pedagogia das Competências tem de promover o desenvolvimento amplo das capacidades dos trabalhadores.

Machado (1998a) critica a abordagem naturalizada e prescritiva que tem marcado os discursos das políticas que visam a formalização das competências. Abordagem que busca sistematizar métodos que permitam identificar, codificar e formalizar perfis de desempenho profissional tendo em vista a identificação de indicadores e a construção de instrumentos e procedimentos educativos que levem à eficiência e à eficácia aos processos de desenvolvimento de competências. Esta autora identifica que o grande problema que tem marcado o debate contemporâneo sobre as competências está na prevalência “de um certo tipo de abordagem demarcada pelo subjetivismo pragmatista” (caracterizada por) “um estreito praticismo que tem, como horizonte, a mera adequação dos indivíduos ao chamado trabalho prescrito.” (MACHADO, 1998a, p. 14).

Para Machado (1998a), esse interesse pragmatista cria uma miragem de que sejam possíveis propostas de desenvolvimento de competências sem um investimento conceitual realmente inovador; implica num risco de se pensar em propostas educacionais fora de uma visão prospectiva; não reconhece a importância da formação ampla dos trabalhadores, desconsidera

os fenômenos da mobilidade profissional, da heterogeneidade das estruturas do mercado de trabalho e os efeitos da distância que pode se instalar entre o momento de aquisição de conhecimentos e o da possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais. [...] Limita os conteúdos da educação profissional às demandas econômicas pontuais e imediatas do mercado e representa, cada vez mais, uma postura equivocada não só pela ausência da perspectiva de longo prazo, pela incompreensão de como o mundo do trabalho está se reorganizando, mas principalmente pela insensibilidade com relação aos direitos da plena expansão das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos. (MACHADO, 1998a, p. 15).

A autora afirma que cabe ao projeto educacional, interessado no real desenvolvimento das competências dos trabalhadores, considerar o conjunto das capacidades humanas universais que envolvem

o desenvolvimento dos sentidos, as diversas formas de comunicação simbólica, o exercício do pensamento abstrato, o solucionar de problemas, a possibilidade de atuar de forma inovadora e autônoma, as condições para estabelecer relações de cooperação com outros indivíduos. (MACHADO, 1998a, p. 16).

Considerações finais

A idéia de uma Pedagogia das Competências, ou de formulações educacionais balizadas na noção de competência, tem surgido em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores. Isso não é uma coincidência, apesar de não poder ser considerado, também, como uma marca inexorável.

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidades de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas idéias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores.

Podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a Pedagogia das Competências tem se baseado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista.

Deve-se considerar, no entanto, que a utilização destas inspirações inviabiliza a possibilidade de constituição de **uma nova proposta de educação**, profissional ou escolar, qualitativamente superior àquelas já existentes, pois recupera referências velhas e já superadas por concepções e práticas mais ajustadas ao desenvolvimento humano e à realidade educacional. A sua superação nos remete para a construção de novos referenciais capazes de inspirar uma prática formativa que tenha o desenvolvimento

de capacidades efetivas de trabalho e outras contributivas com a formação ampla dos homens como eixo.

Pautamo-nos, neste artigo, no pressuposto de que a formação profissional deva estar realmente comprometida com a construção de uma sociedade emancipada dos limites sociais que hoje restringem o processo educacional e o desenvolvimento humano, sendo essa a única referência capaz de realmente possibilitar uma intervenção crítica dos indivíduos sobre tal realidade.

Verificamos que, limitada pelo neopragmatismo, a Pedagogia das Competências, que restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos, não se mostra capaz de concretizar as finalidades que anuncia. Ela não oferece as bases necessárias ao desenvolvimento da autonomia e das capacidades amplas dos trabalhadores, por exemplo, ao se colocar circunscrita apenas àquilo que as empresas definem como necessário, e não serve como mediação para a diminuição das desigualdades e para a construção da justiça social, pois se põe como mero recurso reprodutor da concepção liberal-meritocrática. É desta forma que o pragmatismo na pedagogia – referência que se supunha velha e superada – ressurgiu vivo, limitando o debate sobre a formação como prática social capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade.

Entendemos que o desafio do desenvolvimento de capacidades humanas amplas exige a superação do referencial pragmatista, tanto na sua versão tradicional, quanto na sua versão atual. Uma pedagogia capaz de cumprir tal objetivo requer a renovação dos conceitos e teorias sobre os quais tem se apoiado tradicionalmente.

Para que seja possível essa renovação, partimos da consideração de Saviani (1999), para quem a atual crise do capitalismo repõe com agudeza a necessidade de se fazer uma opção clara entre duas filosofias de educação: uma filosofia da educação com bases no pragmatismo e outra com bases na filosofia da práxis. Consideramos também o que disse Marx (apud VASQUEZ, 1968), para quem, do ponto de vista histórico, existem dois tipos de filosofia: aquelas que se propõem a explicar a realidade (filo-

sofia como aceitação do mundo) e aquelas que servem à transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical). Ou seja, quando encaramos a necessidade de renovação da educação temos em mente que

As diversas práticas pedagógicas de formação das capacidades de trabalho, de escolarização ou não, presenciais e à distância, incluindo-se as que ocorrem no contexto das relações de trabalho, têm como objetivo teleológico interferir nas condições de utilização do trabalho humano. Nem todas, porém, estão necessariamente comprometidas com as estratégias de valorização do poder de negociação dos trabalhadores. (MACHADO, 1996, p. 31).

Desse modo, uma condição para a construção de uma educação qualitativamente nova passa pela sua emancipação do controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital, com isso superando o referencial pragmatista e utilitarista que a vem caracterizando.

Arriscamo-nos a indicar que a renovação conceitual da educação profissional pode e deve passar pela recuperação de conceitos como de politecnia, que se articula com a possibilidade de desenvolvimento amplo do homem e com a construção de um futuro de solidariedade e de justiça social, e de escola desinteressada, que na perspectiva gramsciana busca a não vinculação da formação com finalidades práticas imediatas, ou muito imediatas, perspectivando-se na possibilidade de formar homens capazes de ser governantes ou de controlar quem governa.

Indicamos, ainda, que uma educação balizada na busca pelo amplo desenvolvimento humano e pela possibilidade de realização humana deve considerar, também, alguns aspectos que podem ser destacados como seguem.

A não referência das práticas formativas na busca do simples ajustamento dos indivíduos às situações dadas, mas sim no necessário desenvolvimento da sua autonomia e da progressiva ampliação desta.

Deve-se considerar a dinâmica infratora que subtende o comportamento dito competente e, portanto, a impossibilidade de sua completa formalização de modo prévio.

Deve-se reconhecer a imprescindibilidade do conhecimento teórico e prático para o desenvolvimento das capacidades humanas de trabalho.

Em trabalho recente onde discute a possibilidade de a escola formar competências, Kuenzer (2002) verifica que, entre operadores, engenheiros e gerentes de uma refinaria de petróleo, a posse de conhecimentos é considerada necessária para a sua atuação, embora não suficiente. Afirma a partir de dados de sua pesquisa que

Fica explicitado o entendimento da necessidade de cursos com projetos pedagógicos intencionais e sistematizados, como espaços de aquisição do conhecimento teórico, a serem ministrados por pessoas que conheçam os processos produtivos referentes ao refino, o que asseguraria a relação entre teoria e prática. (KUENZER, 2002, p. 7).

Considerando que a atividade sobre a qual se apóia a formação humana tem necessariamente um **caráter social** e que, mesmo que involuntariamente, sempre contribui com um projeto social determinado, acreditamos que a forma e o conteúdo da educação devem ser definidos por demandas efetivamente sociais, não restringindo sua configuração pelos interesses individuais ou de mercado. Portanto, devem ser negados valores tais como o individualismo e a não-solidariedade, a meritocracia e a competitividade intra e extra-ambientes de trabalho.

O desenvolvimento das capacidades humanas deve se dar, ainda, pelo entendimento de que, se os procedimentos formativos parcelados são insuficientes para a elevação da compreensão dos trabalhadores sobre os processos de trabalho e sobre a realidade social, os métodos integrados por si não garantem uma formação desse tipo.

Métodos integrados, que buscam unificar saberes, habilidades, atitudes e experiências, baseados na idéia de soma das partes, não promovem uma integração efetiva e não são suficientes para gerar um tipo de educação profissional qualitativamente novo. (ARAUJO, 2001, p. 173).

Torna-se necessária a utilização de métodos formativos que favoreçam a compreensão da dialética dos fenômenos, de sua interdependência e historicidade, implicando também o reconhecimento das conexões que os atos isolados estabelecem entre si, conferindo sentido às atividades, e das conexões estabelecidas entre o espaço interno da produção com o contexto social amplo.

Rejeitamos, também, a possibilidade de ideologização da educação profissional mediante a promoção, pelas empresas, de “competências políticas” ou valores relativos à conduta humana na sociedade, pois não será uma formação ideológica nos marcos do capitalismo que garantirá o efetivo desenvolvimento profissional e humano.

Não podemos deixar de considerar que algumas pesquisas vêm indicando as limitações apresentadas por construções pedagógicas pautadas na noção de Competência: Araujo (2001), na configuração da educação profissional; Lopes (2001), na organização curricular do ensino médio; Machado (1998b, 2002), respectivamente nas diretrizes elaboradas para o ensino médio e na lógica de institucionalização das competências no Brasil.

Todavia, e apesar das pressões a favor do uso da noção de competência que vêm modelando os discursos das políticas educacionais e das práticas formativas, não se pode, por um lado, assegurar que tal paradigma venha se colocar de forma definitiva ou que se possa, de outro, decretar a inocuidade das noções com as quais ele disputa espaço (qualificação e saber). Como diz Franco (1996), ainda não estão dados todos os contornos da educação profissional, da sua materialidade e de seu significado real diante do desemprego estrutural.

Aí, necessariamente, se encontra o espaço de afirmação dos sujeitos. Aí se coloca a possibilidade de reapropriação social das noções e de colocá-las a serviço da construção do futuro.

Notas

- 1 Elaborado com base em Tese de Doutorado defendida na FAE/UFMG (ARAUJO, 2001) e em trabalho intitulado “As matrizes teóricas da Pedagogia das Competências” apresentado no Seminário Nacional sobre Competência e Formação de Professores, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação do CED/UFPA e pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FAE/UFMG, em outubro de 2002, em Belém-PA.
- 2 Dubar (1996) verificou que, enquanto modo de gestão, o modelo de competências coexiste com diversos outros no interior das grandes empresas públicas e privadas e nada sugere que se possa concluir que ele é o mais eficaz economicamente e, sobretudo, o mais satisfatório

socialmente. Uma das conclusões de Dubar foi de que o “modelo da competência” não é nem novo nem mais racional que os outros, mas que corresponde a uma concepção de relações de trabalho e de organização que valoriza a empresa, o contrato individual de trabalho e a substituição de uma forte organização hierárquica pela “mobilização” pessoal nos processos de trabalho.

- 3 “A noção de competência não é nova, só que atualmente ela vem ganhando um sentido especial; [...] tradicionalmente, o termo competência foi consagrado para designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional.” (MACHADO, 1998a, p. 2). “Na atualidade, porém, o significado da palavra passou a encarnar uma nova forma de encarar e tratar capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento.” (ARAÚJO, 2001, p. 9).
- 4 As considerações a serem feitas neste artigo, portanto, referem-se às conformações que tendências de uma proposta de educação profissional, fundada na noção de competência, vêm sofrendo. Essas, podemos hipotetizar, não estariam distantes das conformações que políticas educacionais voltadas para outras modalidades e níveis de ensino estariam configurando, mas deve-se evitar as tentativas de transposição automática sob o risco de empobrecermos as análises e tomarmos o geral pelo particular.
- 5 Modelo de Competências pode ser identificado enquanto conjunto de formulações propositivas de práticas de identificação, normalização, desenvolvimento e avaliação de competências que vem sendo estimulado por organismos internacionais tais como o Banco Mundial e a Unesco. Tal “Modelo” vem penetrando em nosso país, principalmente, através das políticas educacionais oficiais tanto do MEC quanto do MTE. O Modelo de Competências deve ser entendido não apenas focando o desenvolvimento de competências, mas também, no âmbito das empresas, enquanto conjunto de estratégias de gestão, tratamento, avaliação e remuneração da força de trabalho que busca valorizar a capacidade efetiva de realização do indivíduo. No âmbito escolar tensiona com o modelo escolar tradicional que tem o saber como elemento estruturador do currículo e das práticas formativas.

- 6 Racionalismo, assim como o Empirismo, considera a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. O Racionalismo entende que a origem das idéias e ações reside nas idéias inatas, inteiramente independentes da experiência (SAVIANI, 1999, p. 173).
- 7 A Ciência Cognitiva é uma área de investigação pluridisciplinar cuja finalidade é o estudo da natureza e dos mecanismos da mente e da cognição humanas. Para Bruner (1997), esta disciplina deslocou-se da busca inicial pelos processos de construção dos significados para o processamento de informações. “O fator-chave desse deslocamento seria a introdução da computação como metáfora reinante e da informatização com um critério necessário para um modelo teórico.”(BRUNER, 1997, p. 17). Fez-se, assim, da computação o modelo de mente e, em lugar do conceito de significado, passou-se a trabalhar com o conceito de “computabilidade” (*computability*).
- 8 Cognitivismo é uma das correntes dominantes das ciências cognitivas. Inspirado no projeto de Inteligência Artificial, que se baseava na seqüenciação de instruções necessárias e suficientes para resolver um problema, o cognitivismo buscou, em um modelo de conhecimento correspondente, identificar uma competência geral polivalente capaz de gerar performances diversificadas. Buscavam princípios gerais que modelariam a inteligência (STROOBANTS, 1997).
- 9 De acordo com Shimizu (1996), é interessante verificar neste trabalho, que retoma o tema do tecnicismo, de grande força no Brasil a partir da implantação do Regime Militar, e estabelece um paralelo com o neotecnicismo da década de 1990, que o discurso de centralidade da educação, presente hoje, foi verificado em discursos oficiais do período anterior compondo a atmosfera e a ideologia daquele período da educação brasileira.
- 10 que vai de encontro aos referenciais de Dewey que defendia a definição de objetivos determinada pelos interesses dos indivíduos e vinculados às práticas imediatas.
- 11 Segundo Tanguy (1997c) a avaliação tem sido utilizada pela Pedagogia das Competências como estratégia de gestão e controle sobre o sistema educativo e, através da institucionalização de práticas de avaliação, o racionalismo vem impondo a noção de competência como referência aos processos escolares e às empresas francesas.

- 12 Não queremos negar com essa afirmação o papel ativo que alunos e professores desempenham nos processos escolares, ressignificando conceitos e redirecionando práticas para a consecução de objetivos originados de seus coletivos e de sua cultura. Tanguy [199-] destacou, por exemplo, que, embora a formação profissional na França receba demandas econômicas por saberes, essencialmente instrumentais e pragmáticas porque ligadas às situações localizadas e circunstanciadas, o trabalho docente também é definidor dos saberes e que os professores têm papel decisivo na seleção e na programação dos saberes a ensinar, não sendo, pois, apenas transmissores de saberes definidos alhures. Conclui, assim, que não existe uma linha direta entre demandas econômicas por competências (mesmo que organizadas por princípios contidos em normas pedagógicas) e formação. No seio desse processo de “tradução” o trabalho docente é um mediador ativo.
- 13 Os pioneiros do pragmatismo foram Charles Peirce, William James e John Dewey. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, ganhou força com James e Dewey, no início do século passado, quando os EUA despontavam como economia capitalista hegemônica, como um tipo de democracia burguesa capaz de promover e garantir certos direitos políticos, sociais e civis, ou seja, quando o capitalismo norte-americano se apresenta como uma alternativa de possibilidade de modelo societal democrático. Enquanto estratégia de legitimação e perpetuação do modelo estadunidense, o pragmatismo aparece como corrente de pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento.
- 14 Esclarecemos, no entanto, que não advogamos a idéia de que as práticas pedagógicas são antecipadas, necessariamente, por formulações filosóficas, nas quais se buscaria sempre a coerência entre princípios e ações.
- 15 Como também é denominado o conjunto de idéias sobre educação do pragmático americano John Dewey.
- 16 Parecer de Guiomar Namó de Melo que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio no Brasil.

- 17 Dewey foi o mais importante filósofo pragmático que escreveu sobre educação. A proposta de escola por ele desenvolvida se colocava contra a escola tradicional baseada no disciplinamento mental e moral da criança, em métodos de instrução autoritários, no cultivo da submissão e da obediência, no mestre como monarca da sala de aula e no cultivo as “verdades” estabelecidas. Contra isso Dewey propunha uma educação que respeitasse as inclinações “naturais” das crianças, métodos ativos de aprendizagem e a mobilização de conhecimentos a partir da sua utilidade para a vida prática dos indivíduos. Ao invés de uma escola que tivesse como fim à preparação para a vida adulta, Dewey propunha uma educação que se centrasse nas peculiaridades das crianças (BRUBACHER, 1978).
- 18 Um dos mais influentes filósofos da atualidade e neopragmatista que tem se ocupado, também, do fenômeno educacional. Um continuador de Dewey, como se auto-define.
- 19 Para Ghiraldelli (1997), o que Rorty procura defender é a desvinculação da teoria com a utopia, diferente de como fizera Marx, Adorno e Habermas. Segundo Ghiraldelli, para Rorty a teoria não vem conseguindo cumprir sua promessa de colaborar intelectualmente com a utopia, para sua viabilização. “No entendimento de Rorty é melhor para a utopia que descartemos a teoria e encontremos outro modo de argumentarmos por ela, uma maneira não defasada com a contemporaneidade [...] podemos expor, exaustivamente, não razões teóricas, mas narrativas, argumentos racionais e motivos emocionais de modo a convencer os outros a optarem pela nossa utopia porque ela lhes trará vantagens.” (GHIRALDELLI, 1997, p. 15).
- 20 Conforme diz. Araujo (2001), onde o autor demonstra como o neopragmatismo se materializa na definição de objetivos, na seleção e organização dos conteúdos e nas opções metodológicas da chamada Pedagogia das Competências.
- 21 No Brasil, Oliveira (1997) afirma que os referenciais pragmatistas podem ser visualizados nas metas de educação colocadas no Plano de Qualidade Total em Educação – PQTE, 1991 –, na privatização da educação, no modelo educacional fundado na sofisticação tecnológica, na qualidade do ensino entendida como produtividade, no atendimento às necessidades do mercado, na avaliação sistemática do sistema educacional (OLIVEIRA, 1997).

Referências

ARAÚJO, R. M. de L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

BRUBACHER, J. S. “John Dewey”. In: CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. p. 187-224.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DUBAR, C. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Revue Sociologie du Travail*, Paris, n. 2, p. 45-78,1996.

DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.). *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 101-130.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional nos anos 90: uma questão fora de foco. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE SOCIOLOGIA DO TRABALHO, 2., 1996, Lindóia. Lindóia, São Paulo, dez. 1996. Versão para discussão.

GHIRALDELLI JR. P. Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. *Revista Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano 1, n. 1, p. 9-30,1997.

GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. In: _____ *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 35-54.

JAMES, W. Conceção da verdade no pragmatismo. In: _____. *James, Dewey e Veblen*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 21-98. (Os Pensadores, 40).

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago., 2002. p. 54-87.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez., 2001. p.41-69.

MACHADO, L. R. de S. *Competências e aprendizagem*. Belo Horizonte: Texto 1998a.

_____. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *PROPOSIÇÕES*, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

_____. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 9-28, ago./dez. 1998b.

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando. S. (Org.). *Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 13-57.

OLIVEIRA, M. A. Aprender a aprender: um novo paradigma ou uma rearticulação do pragmatismo de Dewey? *Cadernos de Educação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 31-58, 1997.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-34.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Conclusão geral. In: _____. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997a. p.132-143.

_____; _____. Introdução. In: _____. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997b. p. 8-16.

RORTY, R. Educação sem dogma. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano 1, n. 1, p. 11-45, 1997.

- SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 167-185.
- SCHWARTZ, Y. De la “qualification” à la “competence”. *Société Française*, Paris, n. 37, p. 65-90, oct/déc.1990.
- SHIMIZU, C. M. *A competência docente como elemento de qualidade de ensino*. 1996. 117 f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 91-130.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista de la educación*. México: Editorial Grijalbo, 1966.
- TANGUY, L. Enseignement technique et enseignement professionnel: 1970-1990. *Travail e t obilités*, Paris, p. 17-35, [199-].
- _____. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas : Papyrus, 1997b. p. 55-80.
- _____. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997a. p. 131-143.
- _____. Formação: uma atividade em vias de definição? *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 75-97, jun. 1997.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

References of the Pedagogy of abilities

Abstract:

This study analyzes the manner in which neopragmatism is an inspiration for the formulations identified with the so-called Pedagogy of Abilities. Using bibliographic research it compares the fundamental references for the Pedagogy of Abilities with the philosophy of praxis and identifies some of its internal contradictions. The study concludes that compliance with the promises made that a worker's broad abilities will be valued and of progress and social justice, demand the renovation of the references and the renewal of the philosophical base of this Pedagogy.

Key words:

Pedagogy of abilities. Professional education. Education-philosophy.

Las referencias de las Pedagogía de la Competencias

Resumen:

Este trabajo tiene como objeto las referencias teóricas de la llamada Pedagogía de las Competencias y problematiza el neo-pragmatismo como inspiración para las formulaciones identificadas con aquella pedagogía. Utilizando los recursos de la investigación bibliográfica, confronta las referencias de la Pedagogía de las Competencias con la filosofía de la praxis e identifica algunas contradicciones internas en la Pedagogía de las Competencias en función de su referencial. Concluye que el cumplimiento de las promesas realizadas en nombre de la Pedagogía de las Competencias de valoración de las capacidades amplias de los trabajadores y de la promoción del progreso y de la justicia social requieren la renovación de las referencias y la superación de su matriz filosófica.

Palabras clave:

Pedagogía de las competencias. Educación profesional. Educación-Filosofía.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Rua Tamoios, 1150 – Jurunas.
CEP: 66025-540 Belém – PA
E-mail: rlima@ufpa.br

Recebido em: 09/12/2003
Aprovado em: 15/03/2004