



Revista
Educar Mais

O Conceito de Competências nas Teorias Pedagógicas

The Concept of Competence in Pedagogical Theories

El concepto de competencia en las teorías pedagógicas

Clauthenys Lara Prata Machado¹; Samuel Brasileiro Filho²; Natal Lânia Roque Fernandes³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir o conceito de competências. O trabalho encontra-se dividido em cinco etapas: inicia-se com a evolução do conceito segundo Berstein (2003); seguido da situação do conceito nas teorias e concepções pedagógicas; em terceiro lugar analisa-se a relação do conceito com as concepções produtivistas no contexto brasileiro a partir dos estudos de Saviani (2005) e Libâneo (2003; 2010); já as duas últimas partes fazem uma análise do pensamento de dois conceituados autores: Ramos (2001; 2009) e Perrenoud (2009; 2013). A primeira trata-se de uma referência na visão crítica às questões de conformação da educação às exigências de mercado; já o segundo, é um defensor do desenvolvimento de competências, tendo influenciado vários autores e legisladores nas reformas brasileiras sobre o assunto.

Palavras-chave: Competências; Saberes; Teoria Pedagógica; Formação Humana.

ABSTRACT

This work aims to discuss the concept of competences. The work is divided into five stages: it starts with the evolution of the concept according to Berstein (2003); followed by the situation of the concept in pedagogical theories and conceptions; thirdly, the relationship between the concept and productivist conceptions in the Brazilian context is analyzed based on studies by Saviani (2005) and Libâneo (2003; 2010); the last two parts analyze the thoughts of two renowned authors: Ramos (2001; 2009) and Perrenoud (2009; 2013). The first is a reference in the critical view to the issues of conforming education to market demands; the second is an advocate of skills development, having influenced several authors and legislators in the Brazilian reforms on the subject.

Keywords: Competence; Knowledges; Pedagogical Theory; Human formation.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir el concepto de competencias. El trabajo se divide en cinco etapas: comienza con la evolución del concepto según Berstein (2003); seguido de la situación del concepto en las teorías y concepciones pedagógicas; en tercer lugar, se analiza la relación entre el concepto y las concepciones productivistas en el contexto brasileño a partir de los estudios de Saviani (2005) y Libâneo (2003; 2010); las

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: laramachado1406@gmail.com

² Doutor em Educação e Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: samuel@ifce.edu.br

³ Doutora em Educação e Professora do Curso do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza/CE - Brasil. E-mail: laninharoque@gmail.com

dos últimas partes analizan el pensamiento de dos reconocidos autores: Ramos (2001; 2009) y Perrenoud (2009; 2013). El primero es una referencia en la mirada crítica a las cuestiones de adecuación de la educación a las demandas del mercado; el segundo es un defensor del desarrollo de habilidades, habiendo influenciado a varios autores y legisladores en las reformas brasileñas sobre el tema.

Palabras clave: Competencia; Conocimientos; Teoría Pedagógica; Formación humana.

1. INTRODUÇÃO

Discutir o conceito de competências implica entender sua construção histórica e social, definir o seu contexto de aplicação e a sua classificação no campo conceitual em que emerge. Trata-se de um conceito polissêmico e controverso, presente na educação brasileira desde década de 1990, que tem gerado discussões em torno do conceito e aplicabilidade.

Alguns estudos têm pontuado que a gênese do conceito de competências não está originalmente ligado ao campo da educação ou ao do trabalho como o senso comum tem se habituado a conectá-lo. O termo competências é usado pela primeira vez na língua francesa no final do século XV e “designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar de determinados problemas” (BRONCKART & DOLZ, 2004, p.33). Essa definição estava vinculada à satisfação das condições definidas em lei para um determinado tipo de atuação, seja no plano individual ou institucional. Esta conceituação inicial de competências foi apropriada pela língua portuguesa e pode ser ainda hoje encontrada nos melhores dicionários, quando se refere à situação de alguém ter as competências para determinado ato.

A conceituação do termo competências tem sido caracterizada por diversos estudiosos, da abordagem crítica, como sendo um campo conceitual polissêmico, com múltiplos significados ou interpretações. Esta característica permite uma ambiguidade nos discursos em que é utilizado, de acordo com os mais diversos interesses e intenções. (RAMOS, 2001; DELUIZ, 2020; RAMALHO e NUÑEZ, 2004).

Neste cenário, a pedagogia das competências tem assumido o papel de concepção pedagógica hegemônica em substituição às Pedagogias Tradicionais, que avançou na arena educacional brasileira a partir das reformas educacionais dos anos 1990. No entanto, o conceito de competências e do que venha a ser a pedagogia das competências tem se revelado um campo de dispersões conceituais que possivelmente, seja um dos principais motivos que justificam o fato desta temática provocar tantos questionamentos no processo de formulação dos currículos e na prática pedagógica dos docentes em todos os níveis educacionais.

Apesar de ser um conceito amplamente utilizado na educação pública brasileira, sendo inclusive um dos critérios da organização da educação básica, conforme consta do art. 23 da Lei 9.394 de 20/12/1996 (LDB), ao nos debruçarmos sobre o conceito, sentimos a necessidade de revisá-lo, contextualizá-lo e buscar um enquadramento do mesmo dentro das principais teorias pedagógicas. Diante da problemática, alguns questionamentos foram suscitados: quando e como este conceito é incorporado à educação, buscando entender de que educação se está falando quando se fala de competências? Que teoria pedagógica fundamenta este conceito e quais limites e possibilidades se descortinam no universo educacional a partir dele?

Uma questão central em que se insere o presente estudo diz respeito a uma aparente contradição pedagógica presente no sistema educacional brasileiro em que o modelo de competências tem sido o fundamento da organização pedagógica presente nos textos prescritivos da legislação e normas

educacionais brasileiras que orientam as bases curriculares nacionais e os projetos pedagógicos institucionais e os planos de cursos, porém pouco apropriado nas práticas docentes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que a dispersão conceitual presente no conceito de competências e a sua desvinculação de uma base teórica pedagógica mais explícita tem se constituído num dos mais relevantes fatores que provocam este descompasso entre o discurso e a prática pedagógica. Neste sentido, intenta-se contribuir para ajudar na compreensão mediante uma sistematização do conceito de competências fundamentado numa breve análise das teorias pedagógicas que o sustenta.

O objetivo do artigo é refletir sobre o conceito de competências, situando suas origens, concepções e críticas sobre o mesmo. Para alcançar os objetivos deste artigo, partiu-se de uma síntese da recontextualização do conceito realizado por Berstein (2003), um sociólogo britânico que fez um trabalho explorando a evolução do conceito desde as ciências sociais até chegar à educação. A recontextualização realizada pelo autor permitiu entender como o conceito pôde sofrer uma modelagem segundo os grupos atuantes em cada época e contexto. Em seguida, para compreender as discussões presentes no âmbito da educação, buscamos contribuição de Libâneo (2003 e 2010), e Saviani (2005), para pontuarmos a presença do conceito nas teorias pedagógicas. Ancorada nas ideias dos dois autores, relacionou-se a definição de algumas categorias da pedagogia das competências a partir do olhar crítico de Ramos (2009) no dicionário de educação profissional em saúde de publicação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

2. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA SEGUNDO BERSTEIN

No artigo intitulado "A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização", Berstein (2003) descreve como o conceito de competências chegou à educação. Surgido, na década de 60 e início da década de 70, em diferentes campos das ciências sociais, sua penetração no universo da educação foi articulado com as pedagogias invisíveis a partir da oposição ao conceito de desempenho (relacionado às pedagogias visíveis). O conceito de pedagogias visível e pedagogia invisível é uma divisão apresentada pelo autor tomando por base a transmissão e a classificação das categorias espaço, tempo e discurso, bem como os critérios de avaliação, controle, autonomia e economia. Desta forma, quanto mais implícita for a maneira de transmissão e difusos os seus critérios enumerados, mais invisível será a pedagogia. Na pedagogia visível, as regras são explícitas e existe um reforço das diferenças existentes entre os alunos. Desta forma, a partir da classificação do autor, conclui-se que o conceito de competências, por estar associado às pedagogias invisíveis, tem a sua maneira de transmissão implícita e seus critérios difusos, o que amplia as abundantes aplicações do conceito a depender do discurso envolvido.

Berstein (2003) indica ainda que o conceito "passou por todas as principais ciências sociais de uma forma ou de outra" (p.177) e que penetrou nas seguintes áreas: Linguística com Chomsky, Psicologia (competências cognitivas) com Piaget, Antropologia social com Lévi-Strauss, Sociologia com Garfinkle e Sociolinguística (competências comunicativas) com Dell Hymes.

Definindo as competências como relativas a procedimentos de inclusão, ou seja, para fazer parte do mundo, ele identifica no conceito de competências as seguintes características: essencialmente criativas, adquiridas por interações informais, práticas, aquisição independente das esferas de poder

ainda que a forma seja relativa a tais relações de poder, passíveis de repousar sobre base biológica (como é o caso da linguística, cognitiva e cultural, mas essa base não limita com atributos fixos e imutáveis, mas ao contrário abre uma variedade de possibilidades.

Apesar de colocar as competências como fruto das interações informais, a lógica social descrita pelo referido autor conduz à identificação do que ele mesmo denominou de "idealismo da competência" (p. 79): uma força individual; universal de aquisição; ativa e criativa na construção do mundo; auto regulável e independente das relações hierárquicas, na qual a instrução formal não promove avanço ou expansão, apenas a facilitação, acomodação ou controle; e que provoca uma mudança na perspectiva temporal do passado para o presente. E aí vem o alerta do autor: esse conjunto de aspectos ideais retira o conceito do contexto das relações.

Foi esse conjunto de características que permitiu a assimilação do conceito de competências pelas diversas ideologias liberais no final da década de 1960, bem como de seus patrocinadores, principalmente daqueles que influenciaram a educação.

Esta apropriação do conceito de competências ou sua recontextualização, como prefere chamar Berstein (2003), remodelou o conceito na direção conveniente, sem nenhuma preocupação com a educação, por meio do embate entre dois campos:

- a) Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP) – formado pelos pedagogos nas instituições de ensino e demais órgãos de pesquisa; e
- b) Campo Oficial de Recontextualização (COR) – criado e dominado pelo Estado, suas agências e autoridades. É responsável pelas regras oficiais que regulam a produção e o discurso a ser adotado pelas instituições educacionais.

Nesse processo de modelagem o conceito passou por transformações nos aspectos de produção, avaliação e controle, sempre oscilando entre as pedagogias visíveis e as invisíveis, citando como último caso a recontextualização pela teoria de Halliday com o conceito de competências contextuais ou genéricas.

O modo genérico vai alcançar, segundo Berstein (2003), as experiências de trabalho que não podem tomar como pressuposto um futuro estável, onde se fazem necessárias reformas pedagógicas que possibilitem flexibilidade e transferência na capacitação. Uma capacitação que atende à contínua necessidade de responder a programas de reciclagem. E se a capacitação é contínua, flexível e dinâmica, ela é também individual e prescinde da base sólida do fazer coletivo, fazendo do conceito autorreferente e, portanto, excludente. A consequência para o campo da recontextualização é a separação das relações de poder vividas coletivamente e cujas discussões, também coletivas, permitem uma compreensão crítica.

Essa apropriação vai se tornar mais nítida e concreta na Inglaterra, como descreve Berstein (2003), a partir da intervenção do Estado no final dos anos 70, sob a emergência do ideário neoliberal, durante o Regime Thatcher, quando o monitoramento e o financiamento da educação passaram a determinar desde as estruturas internas das instituições, como os critérios de seleção de pessoal, até as práticas pedagógicas.

Tais mudanças alteraram culturas das instituições educacionais, reduziram a autonomia e direcionando a educação para atender a interesses práticos e políticos. E isso vai acontecer em maior ou menor grau em todas as instâncias educacionais, da educação básica ao nível superior. Este

contexto de mudanças possibilita a transição de uma cultura pedagógica retrospectiva, ancorada nas narrativas passadas de controle e significância das disciplinas, para uma cultura gerencial prospectiva que aponta para um espírito empreendedor e suas instrumentalidades. O foco é o desempenho que passa a ser medido por avaliações nacionais que fundamentam a sobrevivência das instituições escolares.

3. SITUANDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS NAS TEORIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Segundo Libâneo (2003) a prática escolar é embasada pelas funções da escola na sociedade, e estabelecidas num meio social formado por interesses antagônicos. Além disso, tais práticas nem sempre têm como orientação um pressuposto teórico, por vezes tratam-se de práticas consolidadas e aprendidas nas interações com seus pares, embora contenham pressupostos teóricos implícitos.

No livro Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos (2003), o autor apresenta uma classificação das tendências tomando por referência os condicionantes sociopolíticos da escola. Tal classificação separa as tendências em dois grandes grupos: tendências pedagógicas liberais e tendências pedagógicas progressistas. Ambas são descritas segundo as seguintes categorias: papel da escola, conteúdos, métodos, relação professor x aluno, aprendizagem e manifestações. Na análise das categorias é possível identificar os seguintes usos do termo competências por Libâneo (2003):

- a) "Competência na matéria" – aparece dentro da classificação da Tendência liberal renovada não-diretiva:

Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma **mudança** dentro do indivíduo, isto é, a uma **adequação pessoal às solicitações do ambiente**. Rogers⁴ * considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, **a competência na matéria**, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de auto-desenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia. (LIBÂNEO, 2003, p.14).ⁱ

- b) "Competência do processo" e "produzir indivíduos competentes" – aparecem dentro da classificação da Tendência liberal Tecnicista:

"A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a **"aplicação" é competência do processo** educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), **articulando-se diretamente com o sistema produtivo**; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu **interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho**, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas" (LIBÂNEO, 2003, p.16).

- c) "Competência técnica - aparece dentro da Tendência progressista crítico-social dos conteúdos, ao analisar as manifestações na prática escolar:

"Ainda que a **curto prazo** se espere do professor maior conhecimento dos conteúdos de sua matéria e o domínio de formas de transmissão, a fim de **garantir maior competência técnica**, sua contribuição "será tanto mais seja eficaz quanto mais seja

capaz de **compreender os vínculos de sua prática com a prática social global**", tendo em vista (...) "a democratização da sociedade brasileira, o **atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira**"ⁱⁱ. (SAVIANI, APUD LIBÂNEO, 2003, p. 34).

É possível observar que o termo competências é usado para designar características técnicas ou interesses implícitos em algumas tendências, não sendo pontuada explicitamente como um conceito norteador das tendências. Porém, em Libâneo (2010) o autor irá contextualizar e identificar o "currículo por competências" dentro da corrente racional-tecnológica

Enquanto a classificação de Libâneo (2003) tem por referência os condicionantes sociopolíticos da escola, Saviani (2005) opta, no texto "As concepções pedagógicas na história da educação brasileira", por discutir as concepções pedagógicas pela relação entre a teoria e prática. O autor divide as tendências em dois grandes grupos: o primeiro seriam as tendências cuja concepção pedagógica priorizam a teoria sobre a prática. Nesse grupo estariam as teorias do ensino cuja centralidade é a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Estão inclusas as diversas modalidades da pedagogia tradicional: desde os primórdios com a pedagogia de Platão, Pedagogia Cristã, Pedagogia da Natureza, Pedagogia Idealista, entre outras. No Brasil, neste grupo destacaram-se como dominantes nesta tendência a concepção pedagógicas tradicionais religiosas que veio depois a dividir espaço com a concepção pedagógica tradicional leiga.

O segundo grupo, ao contrário da anterior, é constituído pelas tendências compostas por concepções que subordinam a teoria à prática. São as teorias da aprendizagem que estão centradas no educando: concepção pedagógica renovadora que vai incluir a pedagogia nova ou progressiva e a pedagogia tecnicista; a outra concepção será a produtivista. Saviani (2005) destaca que a segunda concepção ganhou força a partir do início do século XX e adquiriu hegemonia com o movimento da Escola Nova, permanecendo na hegemonia até a segunda metade desse século a partir do qual assume novas versões como resposta às críticas, sendo o construtivismo a versão mais difundida na atualidade.

Foi realizado no texto de Saviani (2005) a mesma pesquisa pelo termo competências e foram encontradas duas referências, que destacamos nas seguintes citações de passagens que tratam desta temática:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas **capacidades e competências** que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho" (GENTILI, 2002 apud SAVIANI, 2005, p.21)ⁱⁱⁱ.

Aparecem, também, novas expressões do tipo "pedagogia da qualidade total", "teoria do professor reflexivo" (FACCI, 2004), "**pedagogia das competências**" (Ramos, 2001 e 2003). (SAVIANI, 2005, p.22).

O primeiro dos trechos relaciona o termo competências à Teoria do Capital Humano. No segundo texto, vamos encontrar a terminologia específica: "pedagogia das competências", dentro de uma análise de Saviani (2005) às implicações e contexto da Teoria do Capital Humano.

Analisando a Teoria do Capital Humano e detalhando a Concepção Produtivista com a finalidade de ampliar o entendimento através do olhar de Saviani (2005) sobre esta tendência e que reflexos ela traz ao nosso conceito chave: competências!

A emergência do conceito de competências no campo educacional tem vinculação com duas grandes mudanças no contexto societário: a reestruturação produtiva pela emergência da produção flexível e a ascensão do ideário neoliberal. Tais mudanças societárias tiveram grande implicação no campo da educação, com o deslocamento das concepções pedagógicas tradicionais estruturadas pelos objetivos pedagógicos para concepções pedagógicas ativas organizadas pelas competências.

Segundo Dias (2010) a investigação conceitual das competências e a reflexão sobre seu vínculo com uma concepção pedagógica envolve compreender que sua emergência, no campo educacional, está vinculada à diversos fatores sociais e históricos que levaram à mudanças epistemológicas em que os objetivos pedagógicos preconizados pela pedagogia behaviorista dos anos 60 são gradativamente superados pela concepção de competências inspiradas nas concepções pedagógicas cognitivistas construtivas, que se disseminaram no final dos anos 1970. Neste contexto, a denominada pedagogia das competências, embora não seja um campo unitário, suporta uma ação pedagógica fundamentada na integração de conhecimentos, habilidades e atitudes que desloca o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos pré-estabelecidos para o desenvolvimento de competências.

4. CONCEPÇÕES PRODUTIVISTA X COMPETÊNCIAS – QUAL A RELAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO?

O cenário em que começam a emergir concepções educacionais vinculadas às ideias produtivistas no Brasil é o período posterior ao golpe de 64 sob forte influência da Teoria do Capital Humano, como bem destaca Saviani (2007). Os primeiros sinais da concepção produtivista se manifestaram já na primeira LDB. Depois viriam as duas leis da reforma educacional do período, 5.540/68 e 5.692/71, trazendo como princípios a racionalidade e a produtividade. E assim, chegam ao Brasil as ideias do economista Theodoro Schultz com a qual ele ganharia mais tarde, em 1978, o Prêmio Nobel de Economia. Trata-se da Teoria do Capital Humano que voltava o olhar para a educação como um requisito para o desenvolvimento econômico.

Saviani (2005) destaca que a concepção produtivista permanece, desde o final da década de 60, até nossos dias como dominante no Brasil. De lá para cá, muitas críticas surgiram, algumas delas já na década de 70 embasadas pela teoria crítico-reprodutivista, que assim ficou conhecida por criticar sem apresentar alternativas ao modelo vigente. Essa visão foi referência para o Projeto Darcy Ribeiro que originaria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua regulamentação. Numa referência a Duarte (2003) afirma que:

“Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2005, p.20).

Mas um alerta é feito: apesar da condição de dominância da concepção produtivista, a Teoria do Capital Humano, teve seus reflexos alterados. Na década de 60, numa economia keynesiana e uma política do Estado do Bem Estar, tínhamos uma situação de pleno emprego. Sendo assim a educação tinha como objetivo qualificar a mão de obra para ser absorvida por um mercado que a exigia. Na década de 80, a conjuntura econômica e política foi alterada, já não havia condição de pleno emprego.

Desta forma, a educação já não era uma garantia de emprego, mas apenas uma expectativa diante de uma condição de empregabilidade.

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita (SAVIANI, 2005, p.21).

Com base no exposto pode-se afirmar que a Teoria do Capital Humano é a base da Concepção produtivista, tendo se estabelecido no Brasil, no final da década de 60. No entanto, neste período estávamos, segundo Saviani (2005), na concepção pedagógica tecnicista vinculada ao ideário liberal que conectava educação e progresso econômico. Após a breve análise que fizemos da “evolução” da Teoria do Capital Humano podemos relacionar a primeira fase da teoria com a concepção tecnicista e a sua segunda fase com a concepção produtivista. Recordando que as teorias, independente da área, não se estabelecem num movimento de ruptura, mas que envolvem quase sempre um processo de transição.

No entanto, um questionamento nos assalta: se a “pedagogia das competências” se encontra no contexto da concepção produtivista, qual seria a estrutura dessa pedagogia utilizando as mesmas categorias da classificação de Libâneo (2010)?

Libâneo (2010), no texto, “As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação”, no qual o autor atualiza as discussões sobre as tendências pedagógicas, o autor ao apresentar a corrente racional-tecnológica, também caracterizada por neotecnicista, pontua o currículo por competências como uma derivação dessa concepção. Este tipo de currículo é baseado na perspectiva economicista, “em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominados pelos alunos no percurso de formação” (p.27).

5. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E CRÍTICAS

A emergência do ensino por competências na educação brasileira, no contexto das reformas para o ensino médio, na década de 1990, foi norteadas pelas ideias de Phillippe Perrenoud (1999). tendo como base a definição do termo competências cunhado pelo autor como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7) Embora tenha elaborado o conceito base, Perrenoud reconhece as dificuldades conceituais envolvendo o termo competências, que oscila a depender da história, cultura ou foco de estudo fazendo com que o termo não tenha o mesmo significado ou que um ou mais aspectos sejam observados a depender do objetivo de pesquisa.

O autor ancora a concepção de competências em torno de dois eixos:

- a) Como produto de uma aprendizagem – Não é uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente. Elas são “aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (Perrenoud 1999, p.19);
- b) Como resultante da ação humana – são construídas através da propositura de múltiplas situações que permitam a mobilização dos conhecimentos pertinentes através da aplicação no contexto. Por isso, o autor afirma que: “Só há competência

estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos” (Perrenoud 1999, p.24).

Além do dilema conceitual, Perrenoud (2013) coloca mais duas questões que dificultam a aplicação do desenvolvimento de competências: a relação temporal das competências – o que são competências para uma geração pode já não ser para outra; e a não relação direta da formação de competências com a missão da escola. Não há, na missão da escola, uma definição clara entre proporcionar uma fundamentação teórica baseadas nas disciplinas e na escolaridade para os que seguirão seus estudos para as etapas seguintes ou uma formação para a vida, independente, da sequência ou não da continuidade para outras formações mais especializadas.

E a razão da resistência em investir em competências requer espaço nas cargas horárias, formação de professores. O fato é que se teme que o resultado deste investimento seja uma redução dos conhecimentos, da cultura, uma submissão às exigências econômicas e um utilitarismo. A consequência é muitas vezes a diluição das abordagens para a vida no âmbito das próprias disciplinas deixando a cargo dos professores e que termina por não ser prioridade e não sendo realizadas.

Porém, esse discurso e prática traz uma consequência:

Os alunos que deveriam receber da escola uma melhor preparação para a vida são aqueles que saíram do sistema educacional sem terem adquirido um nível de cultura suficiente para aprender com facilidade, na idade adulta, aquilo que não puderam aprender no ensino obrigatório (Id., 2013, p. 18)

Desta forma, na visão deste autor, a defesa do ensino de saberes pelo discurso da inclusão, da possibilidade de dar oportunidades de acesso a “formação das elites” termina por privilegiar os que tem acesso ao desenvolvimento das competências em outras esferas e por não dar prioridade aos que têm, na escola a única possibilidade de aprenderem mais que conhecimentos úteis, mas a como mobilizá-los e dinamizá-los.

Perrenoud (1999) afirma que a dificuldade conceitual tem conduzido a um conflito ou necessidade de escolha entre dois campos: saberes e competências, como se ambos fossem conceitos opostos, no que discorda de forma contundente. Perrenoud (1999) defende que não se trata de abandonar os conteúdos ou saberes, ou seja, voltar as costas a qualificação, mas a implementação desses conhecimentos através da prática e treinamento, uma vez que “Toda competência está fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade” (Ibid., p. 36). Com base nesta máxima, o autor sugere que a implementação do desenvolvimento de competências, na esfera profissional, requer a correta identificação das situações que envolvem esta prática desde as situações mais elementares até as que envolvem perícia, criatividade e sangue-frio. Assim, a partir de situações concretas, elas devem ser agrupadas e hierarquizadas a fim de serem identificados os recursos que elas mobilizam para que sejam trabalhadas a integração e a transferências de tais recursos. Uma vez que isto não acontece de forma automática, sem um trabalho pedagógico e didático, a integração não correrá para a grande maioria dos alunos, apenas os que possuem outros meios que não a escola para alcançar tal feito.

No entanto, desejar o desenvolvimento de competências não é suficiente. Perrenoud (1999) deixa claro que a dificuldade para a implementação consistente desta prática vai desde a análise e estruturação dos programas escolares, transformações na formação e na prática docente, adesão dos atores envolvidos, novas representações e qualificações profissionais e novas formas de avaliação. Um quadro complexo de mudanças.

Isto posto, há que ressaltar que a denominada Pedagogia das competências não se constitui numa concepção pedagógica homogênea, no entanto, suas diversas orientações vinculam-se às concepções pedagógicas que trazem o traço comum do deslocamento conceitual da qualificação para o de competências como forma de adequação da educação às transformações atuais do sistema capitalista, como bem analisa Ramos (2001).

Ramos (2009), numa abordagem crítica empreendeu um relevante estudo sobre esta temática com significativa contribuição para a compreensão da estrutura dessa pedagogia. No "Dicionário da Educação Profissional em Saúde" (2009), publicado pela Fundação Oswaldo Cruz, a autora afirma a noção de competências como polissêmica, destacando diferentes definições de competência (singular) segundo autores como Tanguy & Ropé (1997) e Zarifian (1999), que consideram a competência como:

conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (Tanguy & Ropé, 1997 apud RAMOS 2009, p. 299).

a competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta"; "a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta"; "competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade. (Zarifian ,1999, apud RAMOS, 2009, p. 299).

Ramos (2009) destaca que quando o termo é utilizado no âmbito do trabalho, ele se torna plural – 'competências' (grifo da autora), em referência aos conteúdos específicos das funções do mundo do trabalho. É a transferência desses conteúdos que vai originar a 'pedagogia das competências' (grifo da autora); "uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz" (p. 299).

A referida autora argumenta que a temática das competências vem à tona num momento com características bem específicas: eliminação dos postos de trabalho, redefinição dos conteúdos de trabalho e avanço tecnológico. Saindo da era do pleno emprego e com a rapidez do avanço tecnológico, os postos de trabalho entram em crise, não apenas pela sua redução, mas pela reorganização e até extinção de algumas profissões. O cenário é o mesmo descrito por Saviani (2005) na segunda fase da Teoria do Capital Humano. E, se não é possível falar em garantia de emprego, a "qualificação" representado pelo diploma profissional perde o efeito. O valor do título educacional passa a ser questionado pois nada garante que ele vá assegurar as "competências" para determinado posto ou mesmo que este vá existir diante das múltiplas possibilidades de mudanças no mundo do trabalho.

Partindo dessa visão, foi realizada a busca no texto do verbete "Pedagogia das Competências" trabalhado nas páginas 299 a 304 para identificar e pontuar a pedagogia das competências nas classificações e categorias utilizadas por Libâneo (2003) e Saviani (2005). Na classificação de Libâneo (2003) ele utiliza algumas categorias que foram definidas neste trabalho à luz do texto de Ramos (2009):

- a) Papel da Escola – A função de adequação e reprodução permanece sendo da educação, afinal ainda é preciso realizar a adequação psicológica dos trabalhadores aos novos padrões de produção. Porém, o papel da escola na pedagogia das competências tem o seu significado reordenado e novos espaços de construção de competências surgem nesse novo contexto e o motivo é que:

“Essas competências podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, longos ou breves, de formação contínua, mas também em atividades lúdicas, de interesse público fora da profissão, atividades familiares etc” (RAMOS, 2009, p;300);

- b) Conteúdos – “O conhecimento ficaria limitados aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro” (RAMOS, 2009, p.303). E seria composto de:

“noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.” (RAMOS, 2009, p.301);

- c) Relação aluno x professor – Ora, se o papel da escola foi esvaziado, posto que o educando pode aprender em qualquer lugar e condição, essa máxima também pode se aplicar ao professor que poderá ser ocupado por qualquer um que conheça a atividade e o seu processo de produção. E isto se manifesta até mesmo na relação destes com o saber:

“Além disso, espera-se que seus agentes (professores, gestores, estudantes) não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades ou bens materiais” (RAMOS, 2009, p. 302);

- d) Pressupostos de Aprendizagem -

“A noção de competência situa-se, então, no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea. A segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social” (p.303).

Segundo Ramos (2001) as transformações do sistema capitalista promoveram um deslocamento conceitual do conceito de qualificação profissional para o de competências, onde este novo conceito assume um duplo papel de estruturação das relações de trabalho e de organização das relações educativas, na de formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho. Tal deslocamento conceitual, mesmo revestido de uma concepção pedagógica atualizada, está relacionado com um afastamento de uma concepção educativa mais ampla de uma formação humana que integre teoria e prática para se vincular a um modelo educacional orientando para uma performance integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes exigida pelo novo padrão produtivo.

Em sua análise crítica da pedagogia das competências, Ramos (2001) propõe não apenas confrontar os distanciamentos conceituais entre qualificação e competências, mas efetivar um tensionamento dialético entre estes conceitos a partir de uma proposição que assume o pressuposto de que as competências somente podem ter um sentido mais ampliado se forem integradas com um conceito mais amplo de qualificação como construção social.

Segundo Ferretti (2002) este deslocamento proposto por Ramos possibilita a superação da abordagem funcionalista do conceito de qualificação e, conseqüentemente do conceito de competências que dele passa a fazer parte desta concepção de qualificação ampliada que se vincula ao resgate do vínculo com uma concepção de formação humana integral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A conclusão após as leituras que embasaram esta pesquisa é que o conceito de competências sofreu e sofre modificação de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos), por vezes conflitantes, a fim de produzir resultados que dependem da força local de cada grupo.

No que se refere à classificação dentro das correntes pedagógicas, o termo competências aparece vinculados por três vezes aos substantivos: matéria, processo e técnica, sendo situado dentro da corrente racional-tecnológica e identificado com a Teoria do Capital Humano.

Uma vez identificado à relação da terminologia com um direcionamento do processo de ensino e aprendizagem, estaria classificada como uma pedagogia, a pedagogia das competências. Esta pedagogia, quanto à sua relação entre teoria e prática, coloca a teoria subordinada à prática, uma vez que a prática é que determinará os conhecimentos (teorias) úteis e relevantes para o aprendizado da prática.

Sendo assim, é possível identificar a pedagogia das competências como uma concepção educacional voltada ao mercado com características e relações com a teoria do capital humano, como já explicitado anteriormente. Isso a coloca como tecnicista, última fase da concepção pedagógica renovadora, tendo se consolidado na concepção de modelos educacionais orientados pelo produtivismo.

Apesar disso, existe uma outra visão das competências como algo a ser desenvolvido e que pode contribuir para minimizar as desigualdades. Reconhecendo que a escola é um elemento no jogo entre as classes sociais, já que o conflito envolve não só a desigualdade na seleção e êxito escolar, mas na definição do que deve ser ensinado e exigido. Além disso, uma estruturação que perpassa desde o programa de aprendizagem, mas principalmente a adesão e a formação de todos os atores envolvidos.

O percurso deste estudo conduz à conclusão que a polissemia do termo competências e sua recontextualização avançou através das décadas e muito há o que ser explorado. Porém, apesar da classificação identificada na pesquisa ficou como questionamento para um segundo momento a identificação se existe possibilidades de mediação, brechas que tornem possível o aproveitamento das "concessões do capital" como travessia para competências voltada para vida. O fato é que tais "fissuras" são muitas vezes a única possibilidade de educação a tantos jovens que precisam cedo entrar no mercado de trabalho, seja para sustentar a si mesmo ou para contribuir com a renda familiar. Desta forma, o esforço para se integrar ao mercado é legítimo e real. Sendo assim, cabe a reflexão e a busca contínua pelas "competências" de forma que não se limitem a esta ótica de mercado. Como? Não existe resposta pronta. Talvez uma sugestão de continuidade de estudo numa pesquisa de campo que permita identificar se existe essa possibilidade e como tal fato se manifesta na realidade concreta.

Evidentemente que um dos caminhos que se abrem está no deslocamento conceitual para uma concepção mais ampliada de qualificação que incorpore um conceito de competências que integre os saberes, as habilidades e as atitudes para além dos limites impostos para adaptação ao sistema capitalista. Um projeto de aprendizagem que resgate a formação humana integral na qual a qualificação individual e coletiva dos sujeitos articule as condições necessárias a formação de sujeitos autônomos em relação uso dos saberes em contextos diversos e que efetivamente integrem teoria e prática.

7. REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** In: Cadernos de pesquisa. n. 120, p.75-110, nov. 2003.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. **A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?** In DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (col). O enigma da competência em educação. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. P.29-46.

DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo.** Disponível em: http://www.adventista.edu.br/source/asped-gtc/O-modelo-das-competencias-profissionais-N_Deluz-1.pdf Acesso em: 10ago2020.

DIAS, Isabel Simões – Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico, **Revista Semestral de Psicologia Escolar e Educacional**, Vol.14, n.1, p. 73-78, São Paulo, Jan-Junho, 2010.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.81, pp.299-306. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11ago2020

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19ª edição. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo.2003

LIBÂNEO (2010) **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010a. p. 19-62.

DICIONÁRIO de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>> Acesso em: 12mai2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes [recurso eletrônico]? A escola que prepara para a vida/ Philippe Perrenoud;** tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro. **Competência como o fio condutor da formação profissional: o desafio possível**. In: OLIVEIRA, Vilma (org.). O sentido das competências no Projeto Político Pedagógico. Natal: Edufrn, 2004. p. 35-5.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto "20 anos do HISTEDBR", 2005.
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em: 10 a 18jun2020;

SAVIANI, Dermeval. **As idéias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista**. In: História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Submissão: 15/07/2021

Aceito: 21/08/2021

ⁱ Os grifos em negrito são nossos e a referência Rogers é relativa a Carl Rogers na obra Liberdade para aprender.

ⁱⁱ Os grifos em negrito são nossos e a referência de Libâneo é ao livro Escola e Democracia de Demerval Saviani.

ⁱⁱⁱ Citação da página 51 de GENTILI, Pablo, (2002), "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, p. 45-59.